



Science Publishing Center «Sociosphere-CZ»
Institute of psycho-pedagogical problems
of childhood of the Russian Academy of Education
Vitebsk State Medical University of Order of Peoples' Friendship

**SOCIO-PSYCHOLOGICAL PROBLEMS
AND RESEARCH OF CHILDHOOD:
CHILD IN THE FAMILY, EDUCATIONAL
INSTITUTIONS AND IN GROUPS
OF AGEMATES**

Materials of the III international scientific conference
on January 20–21, 2014

Prague
2014

Socio-psychological problems and research of childhood: child in the family, educational institutions and in groups of agemates : materials of the III international scientific conference on January 20–21, 2014. – Prague : Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ». – 174 c.

Editorial board:

Kirillov Ivan Lvovich, candidate of psychological sciences, associate professor, Deputy Director on scientific work of the Institute of psycho-pedagogical problems of childhood Russian Academy of Education.

Devyatyh Sergey Yuryevich, candidate of psychological sciences, associate professor in the psychology and pedagogics department, Vitebsk State Medical University of Order of Peoples' Friendship.

Ushakova Oxana Semenovna, doctor of pedagogical sciences, professor, head of laboratory of speech development and creative abilities in the Institute of psycho-pedagogical problems of childhood Russian Academy of Education.

This collection of articles combines materials of the conference – research papers and thesis reports of scientific workers and professors. It examines a family as personal micro environment of children's development and problems of its socio-cultural transformation, age and gender aspects of child-parent relations. Some articles deal with different aspects of interaction in family, educational organizations and some other social institutions. A number of articles deal with problem of school readiness.

UDK 159.923:316.6

ISBN 978-80-87786-91-8

© Vědecko vydavatelské centrum
«Sociosféra-CZ», 2014.
© Group of authors, 2014.

CONTENTS

I. REPRODUCTION BEHAVIOR, MARRIAGE, FAMILY, PARENTHOOD AND FORMATION OF THE YOUNGER GENERATION

Сайфутдинова Г. Б., Тазетдинова Г. А. Социализация и репродуктивное поведение (современный аспект)	7
Герич А. А., Пичугова К. Д. Социальная природа семьи и брака в России	8
Сайфутдинова Г. Б., Серазутдинова Э. Л. Трансформация семьи и брака в России (региональный аспект)	10
Гибадуллина Р. Н., Габдрахманова Г. М. Анализ некоторых аспектов семьи и родительства (на материалах Республики Татарстан)	12
Девярых С. Ю. К вопросу об этапах становления родительства	13
Монтезирина А. Ф. Влияние поведения матери на привязанность ребенка.....	16
Жумадиль Б. Т. Семья как персональная микросреда развития ребенка	20
Шпак М. М. Роль семьи в эмоциональном развитии ребёнка	22
Лукьянова Г. В. Роль семьи в воспитании и развитии творческих способностей ребёнка	28
Мельникова С. В. Семья как институт социализации ребёнка.....	31
Кудрявцева Т. В. Особенности воспитания в неполной семье	36
Симатова О. Б. Семья как основной фактор риска зависимого поведения детей и подростков	42
Обуховская И. М. Основные нарушения в семейных отношениях несовершеннолетних Тимашевского района, осужденных к мерам наказания без лишения свободы	49

II. PSYCHO-PEDAGOGICAL AND SOCIO-CULTURAL ASPECTS OF DEVELOPMENT AND SOCIALIZATION OF CHILDREN

Сафронова М. П. Особенности развития чувства юмора в детском возрасте.....	53
Егорова Н. С., Находкин В. В. Преодоление тревожности детей 6–7 лет с использованием элементов психогимнастики	56
Баранова Е. Б., Кишова В. В. Организация речевых праздников народной тематики в группах для детей с нарушениями речи	60
Володина К. С. Использование леги-технологий в развитии познавательной сферы детей старшего дошкольного возраста в условиях ПМСЦ (психолого-медико-социальных центров)	63
Демьянская М. Н. Особенности самоопределения подростков с пограничной интеллектуальной недостаточностью.....	64
Плеханова М. В., Ананьева Е. Н. К проблеме детского чтения в современных условиях социализации детей	66
Шаповалова М. П. Формирование культуры читателя у детей младшего школьного возраста	68
Ярохін І. Ю., Кавальські О. Адукація і вихаванне вучняў і суддэнтаў на фактах гісторыі казацтва	70
Полякова О. О. Детская субкультура и её значение для развития ребёнка.....	73
Кошечая Н. С. Взаимодействие коллектива и личности	76

III. THE YOUNGER GENERATION AND THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT: PROBLEMS, OPPORTUNITIES, ACHIEVEMENTS

Суворкина Е. Н. Семейный детский сад как элемент социальной инфраструктуры субкультуры детства.....	80
Серова И. Н. Особенности социальной адаптации детей раннего возраста к условиям дошкольного учреждения	83

Тимерьянова Л. Н. Основные направления работы педагога-психолога в период адаптации ребёнка к ДОУ.....	86
Михайлова Н. В. Здоровьесберегающий потенциал технологий дошкольного образования	89
Верещагина М. А. Педагогическая поддержка адаптации детей 6–7 лет к образовательной среде дошкольного образовательного учреждения посредством изотерапии	96
Михальцова Л. П. К вопросу об актуальности психологической готовности дошкольников к школьному обучению.....	100
Шаравина Н. Н. Что нужно знать родителям о психологической готовности ребёнка к школьному обучению	101
Грязнова Г. А., Михальцова Л. П. Показатели психологической готовности дошкольников к школьному обучению в соответствии с ФГТ.....	106
Грязнова Г. А. Создание развивающей среды как условие успешной психологической готовности дошкольников к обучению в школе	108
Литвиненко Н. В. Социальная ситуация развития первоклассников и факторы адаптации к образовательной среде школы	109
Липская Т. А. Диагностические ресурсы метафоры в изучении школьных страхов младших школьников	114
Кокина Е. Ю. Развитие лексического строя речи как средство преодоления трудностей в обучении в начальной школе	121
Кузнецова О. Е. Субкультура трудных классов в системе общей организационной культуры школы.....	122
Галабиева Л. И. Социализация детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательной среде.....	125
Ефимов А. Г. Преимущества деятельности школьных спортивных секций в социализации детей.....	129

Боброва Г. В. Эффективность игровых технологий на этапе становления коллектива в классах кадетского училища.....	131
Kargiel A. Profesjonalizm w pracy nauczyciela	133
Зимин А. В. Разработка рейтинга общеобразовательных учреждений интернатного типа методом независимых экспертных оценок.....	137
План международных конференций, проводимых вузами России, Азербайджана, Армении, Белоруссии, Болгарии, Ирана, Казахстана, Польши, Узбекистана, Украины и Чехии на базе НИЦ «Социосфера» в 2014 году	150
Plan of the international conferences organized by Universities of Russia, Armenia, Azerbaijan, Belarus, Bulgaria, Iran, Kazakhstan, Poland, Uzbekistan, Ukraine and the Czech Republic on the basis of the SPC «Sociosphere» in 2014.....	157
Информация о журналах «Социосфера» и «Paradigmata poznání»	163
Information about the journals «Sociosphere» and «Paradigmata poznání»	166
Издательские услуги НИЦ «Социосфера» – Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ»	172
Publishing services of the science publishing centre «Sociosphere» – Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ»	173

I. REPRODUCTION BEHAVIOR, MARRIAGE, FAMILY, PARENTHOOD AND FORMATION OF THE YOUNGER GENERATION

СОЦИАЛИЗАЦИЯ И РЕПРОДУКТИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ (СОВРЕМЕННЫЙ АСПЕКТ)

Г. Б. Сайфутдинова, Г. А. Тазетдинова
Казанский государственный энергетический университет, г. Казань, Республика Татарстан, Россия

Summary. The core values are laid during adolescence and, depending on the quality of the basic principles of the individual, society has intellectual, economic, and moral resources. In the period of socialization is necessary to carefully select the «fashion» which will follow the rising generation.

Key words: socialization; tradition and modernity; children and society as a reserve.

В начале третьего тысячелетия индустриальные государства столкнулись с серьезной проблемой, связанной с численностью населения, которое неуклонно уменьшается. В Российской Федерации в настоящее время основные усилия государства направлены на реформирование социальной структуры в пользу государственной поддержки: положения неполных семей, родителя и ребенка, одиноких людей. Желаемый результат данных мер – это увеличение числа рождений, и уже есть положительная динамика на примере республики Татарстан: в целом по сравнению с 2007 годом, когда начала действовать программа государственной поддержки семей, имеющих вторых и последующих детей, в этой категории в семьях выросло почти на треть, по итогам 2011 года, «55% новорожденных – первенцы, а 45% – вторые и последующие дети. Немного – на 0,7% – увеличилось количество третьих детей» [1]. Увеличение рождаемости отмечено в подавляющем большинстве регионов. При этом в 18 регионах, среди которых Калининградская область, Ингушетия и Татарстан, рождаемость увеличилась на 15%.

Поддержка семьи со стороны государства может стабилизировать ситуацию, однако не только государство, но и сама детная семья – самая малая по численности социальная группа – способна наиболее успешно формировать у подрастающего поколения позитивное отношение к родительству и семейным ценностям. Данные многочисленных медицинских исследований показали, «что к 16–17 годам у 30% девушек изменения в состоянии здоровья

позволяют отнести их к 3-й группе здоровья (хронические болезненные состояния)» [2]. Начиная обсуждать тему численности народонаселения, нельзя забывать о принятых этнических традициях. Одной из ведущих в этом вопросе выступает идея использования опыта народной педагогики. В поиске и возвращении утраченных культурных ценностей традиционные представления о значимости материнства и отцовства являются, на наш взгляд, эффективным средством воспитания этнокультурной личности с базовыми, значимыми для этноса формами поведения, которые отвечают за будущность молодого поколения и общества в целом.

Вопросы социализации важны для проведения эффективной социальной политики, а традиционные способы социализации, способствующие благоприятному взрослению ребенка, вошли в повседневную практику современного воспитания детей, что необходимо учитывать в современных условиях. От репродуктивного поведения молодого поколения зависит наше будущее.

Библиографический список

1. Титова Т. А., Сайфутдинова Г. Б. Социально-исторический аспект брака и семьи и у татар в XX – начале XXI в. (на примере татарского населения Республики Татарстан) // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. – Тамбов : Грамота, 2012. – № 10 (24) : в 2 ч. Ч. II. – С. 199–201.
2. Орлова Ю. А., Чечулина О. В. Медико-социальная оценка репродуктивного здоровья девочек-подростков // Общество, культура, личность. Актуальные проблемы социально-гуманитарного знания : мат-лы II междунар. науч.-практ. конф., 5–6 февр. 2012 г. – Пенза – Витебск : Научно-издательский центр «Социосфера», 2012. – С. 96–98.

СОЦИАЛЬНАЯ ПРИРОДА СЕМЬИ И БРАКА В РОССИИ

А. А. Герич, К. Д. Пичугова

Казанский государственный энергетический университет, г. Казань, Республика Татарстан, Россия

Summary. Over the past decade, the institutions of family and childhood have undergone a transformation, changes were made to all aspects of life have changed the demographic trends and the nature of family relationships, which led to the depopulation – the decision in state support for the family.

Key words: demography; economic recession; government policies; trends in matters of family and childhood.

В современных условиях одним из первоочередных вопросов, требующих решения, является сокращение народонаселения мира. В России в целом и в ее регионах в частности

демографические показатели ухудшились в постперестроечные 1990-е гг. По данным Национального Архива РТ, за три года, с 1988 по 1991 г., рождаемость в Республике Татарстан стала падать, и если в г. Казани в 1992 году общее количество детей в возрасте от 0 до 2 лет было – 29947 человек, то на следующий 1993 г. эта цифра уже – 9439 человек [1, с. 54].

Уменьшение детности семей характерно для всех индустриальных государств XX века. Однако в России сокращение численности населения с отрицательным естественным приростом (депопуляция) связывается в первую очередь с ухудшением социальной составляющей, что влечет изменения и в семейно-брачном поведении. Детная семья материально уязвима, и чтобы помочь ей, государством были введены национальные проекты, такие как «Здоровье», «Доступное жилье», федеральная программа «Дети России», а также узаконилась практика получения сертификатов материнского (семейного) капитала. Материнский капитал был призван стимулировать рождение вторых и третьих детей в семьях. В какой-то степени эта задача, по мнению экспертов, оказалась выполненной. В начале октября Дмитрий Медведев на встрече с активистами «Единой России» заявил, что гордится программой выдачи материнского капитала, поскольку она улучшила демографическую ситуацию в стране. «Это прекрасная программа тем, что у нее есть результат – больше новых граждан России».

Однако сложности демографического характера проявляются через изменения и в семейно-брачном поведении. В наше время материнство и отцовство потеряли престиж в глазах подрастающего поколения, семейность и многодетность перестали быть «модными», молодые люди чаще стараются реализоваться через профессиональную деятельность, а не брак и семью. Для поддержания статуса семьи и родительства необходимы меры государственного масштаба, именно социальная поддержка семейности является позитивным показателем, направленным на поощрение реализации репродуктивных функций сегодняшней молодежи. Популяризируются такие социальные категории, как брак, семья, родительство, например, через присвоение звания «Лучшая мать» и «Лучший отец». 8 июля отмечается общероссийский праздник – День семьи, любви и верности, приуроченный ко Дню Петра и Февронии – христианских покровителей семьи и семейных ценностей [2]. Желаемый результат данных мер – увеличение числа рождений.

Библиографический список

1. Титова Т. А., Сайфутдинова Г. Б. Некоторые аспекты демографического поведения и родительства в Татарстане // Вестник Чувашского университета. – 2012. – № 4. – С. 50–54. – (Сер. «Гуманитарные науки»).
2. Титова Т. А., Сайфутдинова Г. Б. Социально-исторический аспект брака и семьи у татар в XX – начале XXI в. (на примере татарского населения республики Татарстан) // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. – Тамбов : Грамота, 2012. – № 10 (24) : в 2 ч. – Ч. II. – С. 199–201.

ТРАНСФОРМАЦИЯ СЕМЬИ И БРАКА В РОССИИ (РЕГИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ)

Г. Б. Сайфутдинова, Э. Л. Серазутдинова
Казанский государственный энергетический
университет, г. Казань, Республика Татарстан, Россия

Summary. the current Russian system of family relations between XX – beginning of XXI century. The process of historical transformation of the family as a social institution in the socio-historical aspect considered by the example of the Tatar family.

Key words: family; marriage; fertility; the model of family relations; demography.

Гражданское наполнение институтов семьи и брака сильно трансформировалось в России за последнее столетие. Однако именно союз мужчины и женщины продолжает выполнять репродуктивные функции и отвечать за дальнейшую социализацию детей. Кризис моногамной семьи в современной России – это проблема всех индустриальных стран. Индустриализация впервые поставила женщину перед выбором: либо внутрисемейные ценности и материнство, либо профессиональная реализация, последствия этого выбора – малодетность.

Однако если в западных странах вовлечение женщин в производственные отношения происходили постепенно, эволюционируя при поддержке феминистского движения, то в России это случилось «сверху» посредством введения единых для всех граждан законов в 1918 году, с принятием первой советской Конституции.

Уменьшение размера семьи как в советский период, так и в наше время происходит путем упрощения структуры семьи

и уменьшения числа детей в семьях. В первую очередь это связано со сложностью совмещения производственной деятельности работающей женщины с осуществлением функций материнства и воспитания. Уменьшение детности семей характерно для всех индустриальных государств XX века, в западных странах на смену патриархальной, большой семье, пришла малодетная семья городского типа. Некоторое время назад предполагалось, что Россия, как и другие развитые страны, найдет свою модель семьи, однако прогноз не оправдался.

Общеизвестно, что именно репродуктивные установки женщины (жены) являются базовыми для будущих рождений. По материалам микропереписи, проводившейся в 2012 году в республике Татарстан, молодые женщины-татарки, состоящие в браке (в возрасте 19–29 лет) в Татарстане, ожидают иметь в среднем 1,6 (1,5 – в городах, в селах – 1,7) ребенка [1], а необходимое количество детей в семье для простого воспроизводства поколений – 2–3. Основной фактор, на который семья ориентируется при планировании будущих рождений, это экономический.

В помощь детной семье в Российской Федерации были введены национальные проекты, такие как «Здоровье», «Доступное жилье», федеральная программа «Дети России», а также выдача сертификатов на материнский (семейный) капитал. По мнению авторов, Россия, которая столкнулась с демографическим кризисом после развала Советского Союза, в последние 10 лет начала справляться с этой проблемой, уровень рождаемости неуклонно растет [1]. При этих обстоятельствах необходимо учитывать текущие демографические процессы, способствующие укреплению семьи и брака, ведущие к новым рождениям. Поддержка данных институтов со стороны государства может стабилизировать ситуацию и формировать у подрастающего поколения позитивное отношение к родительству и семейным ценностям.

Библиографический список

1. Сайфутдинова Г. Б. Семья и родительство в эпоху модернизации (на примере татар Республики Татарстан) // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. – Тамбов : Грамота, 2013. – № 7 (33) : в 2-х ч. – Ч. I. – С. 169–172.

АНАЛИЗ НЕКОТОРЫХ АСПЕКТОВ СЕМЬИ И РОДИТЕЛЬСТВА (НА МАТЕРИАЛАХ РЕСПУБЛИКИ ТАТАРСТАН)

**Р. Н. Гибадуллина, Г. М. Габдрахманова
Казанский государственный энергетический
университет, г. Казань, Республика Татарстан, Россия**

Summary. At present, the main Russia state efforts aimed at reforming the social structure in favor of the family and children. Demographic problems received much attention and is promoting the Institute of parenthood, which is the main purpose to the revival of the family and policy, demographic issues.

Key words: parenting; childhood; social; demographic issues.

На современном этапе в индустриальных странах вопросы проектирования модели благополучной семьи и родительства в контексте развития семейной политики в период модернизации семейных ценностей являются актуальными, особенно это видно на фоне снижения рождаемости, роста числа внебрачных рождений, альтернативных форм брачных и внебрачных отношений между полами, сиротства, одиноких людей.

Рассматривая эволюцию семьи и динамику семейных отношений в России в период модернизации, необходимо учитывать продолжающиеся процессы нуклеаризации и урбанизации семьи. Особенность этих процессов в современном Татарстане мы видим в сохранении традиционного отношения к родительству среди населения республики. В республике Татарстан зафиксирована более благоприятная, по сравнению с общероссийской, ситуация по рождаемости, начиная с 2009 года наблюдается рост рождений. В 2012 году в республике было зарегистрировано 5605 новорожденных. Это на 58 % больше, чем в 1999 году, когда отмечался самый низкий показатель рождаемости за последние 20 лет. Всего же в 2012 году был зарегистрирован 161021 акт гражданского состояния, что на 1,5 процента превышает уровень 2011 года. Потенциал дальнейшей стратегии семьи и брака зависит от того, какое мировоззрение и ценности станут базовыми для будущих поколений, а это, в свою очередь, отразится на социальной пропаганде родительства в целом.

В процессе эволюции социальных отношений идея семьи, брака и родительства сильно трансформировались. Современное содержание термина «родительство» определяется более размыто, чем в традиционной концепции, и не стоит у молодых людей

на первом месте в планах жизненных достижений. Последние этносоциологические исследования выявили основные векторы в вопросах брака и деторождения. По результатам исследований, у супружеских пар репродуктивного возраста причиной малодетности среди уже состоявшихся родителей остается «неудовлетворенность материальным положением» [2].

Для поддержания семьи и родительства в Российской Федерации были введены национальные проекты, такие как «Здоровье», «Доступное жилье», федеральная программа «Дети России», а также узаконилась практика получения сертификатов материнского (семейного) капитала. Важной для поддержания статуса семьи и брака является популяризация семейного статуса и родительства (например, присвоение звания «Лучшая мать» и «Лучший отец»). Эти меры государственной поддержки являются гарантией комфортности статуса родителя и способствуют популяризации родительского поведения среди населения.

Библиографический список

1. Сайфутдинова Г. Б. Семья и родительство в эпоху модернизации (на примере татар Республики Татарстан) // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. – Тамбов : Грамота, 2013. – № 7 (33) : в 2 ч. – Ч. I. – С. 169–172.
2. Сайфутдинова Г. Б. Родительство в контексте исторической трансформации (на примере Республики Татарстан) // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. – Тамбов : Грамота, 2013. – № 9 (35) : в 2 ч. – Ч. II. – С. 151–153.

К ВОПРОСУ ОБ ЭТАПАХ СТАНОВЛЕНИЯ РОДИТЕЛЬСТВА

С. Ю. Девярых

**Витебский государственный ордена Дружбы народов
медицинский университет, г. Витебск, Беларусь**

Summary. The history of each parent is a process of constant changes, both at level of the person of the parent, and at level of interpersonal relations in family group.

Key words: family roles; matrimonial relations; relations of children and parents.

Родительство, по мысли А. И. Антонова, суть «подлинно бастион человеческого существования 'Я'» [1, с. 15]. Однако в высшем своем проявлении – родительской любви – оно не

является врожденным, инстинктивным свойством, а формируется в течение жизни человека. Основания родительских чувств закладываются еще в детстве самого потенциального родителя, а освоение родительской роли начинается практически со дня рождения ребенка и является неотъемлемым компонентом процесса социализации.

Р. В. Овчарова выделяет два больших этапа в формировании родительства. Первый относится к добрачному периоду, еще до того, как мужчина или женщина сами станут отцом или матерью. На этом этапе существует лишь его образно сконструированное содержание. Оно может включать в себя «образы эмоций, связанные с процессом воспитания детей, отдельные и общие когнитивные схемы: планирование уклада жизни в условиях родительства, планирование воспитательного процесса и др., а также образы отдельных поведенческих актов и всего поведения в целом» [2, с. 54]. Это – этап потенциального родительства; именно на этом этапе в процессе социализации закладывается сама возможность стать родителем.

Полагаем, что этап потенциального родительства условно можно разделить на два больших периода. Первый начинается с рождения и продолжается до начала пубертата; второй приходится на позднее отрочество и продолжается в юности. Эти периоды различаются по «весу» в его формировании двух основных факторов. Первый из них можно определить как «фактор семьи и внесемейного окружения». Если в первый период ребенок преимущественно взаимодействует с родителями и другими членами семьи, то во втором он испытывает значительные влияния широкого круга агентов социализации: от сверстников до институтов образования и профессионализации. Второй фактор можно определить как «фактор полового созревания». Именно на фоне полового созревания происходит становление личности ребенка и его гендерной идентичности.

С рождением собственного ребенка начинается следующий этап родительства – этап реализующегося родительства, который продолжается в течение всей жизни. По мысли Э. Эриксона, становление родительства знаменует критический период в развитии личности взрослого и его социализации [3, с. 83]. В этой связи можно говорить о том, что формирование родительской позиции означает окончательное приобщение к взрослому поколению.

Этап реализующегося родительства также можно представить как последовательность сменяющих друг друга периодов, в течение которых в личности и поведении родителя происходят определенные изменения, являющиеся реакцией на рождение и развитие ребенка, на его взросление. В работах отечественных и зарубежных авторов эти периоды, как правило, «привязаны» к этапам жизненного цикла семьи.

Можно выделить пять семейных событий (заключение брака, рождение первенца, рождение последнего ребенка, отделение родителей от взрослых детей или, точнее, рождение первого внука, смерть одного и другого супругов-прародителей), которые образуют следующие четыре стадии реализации родительства:

- стадия предродительства, когда супруги только готовятся стать родителями;

- стадия репродуктивного родительства, на которой появляется первый ребенок и возможно рождение второго и последующих детей. Эта стадия может быть короче или длиннее в связи с числом детей;

- стадия социализированного родительства, она связана с воспитанием детей;

- стадия прародительства, которая наступает с появлением первого внука, что превращает родителей в прародителей, в дедушку и бабушку. Это не означает прекращение стадии «социализированного родительства», и, по большому счету, она может завершиться только со смертью родителя.

На наш взгляд, целесообразно принять такую периодизацию этапа реализующегося родительства, которая бы учитывала как возрастные особенности ребенка, его рост и взросление, так и изменения в личности родителя, в модификации его поведения по отношению к ребенку.

Полагаем, что эту последовательность можно представить следующим образом: период от заключения брака и ожидания ребенка до его рождения; период, начинающийся с рождения ребенка и охватывающий его дошкольное и предшкольное детство; период школьного детства ребенка; период его подростковости и юности; период взрослости ребенка, создания им своей семьи и рождения детей в ней; переход к выполнению роли прародителя.

Таким образом, родительство каждого отца и матери имеет свою историю. Это процесс постоянного изменения как на

уровне личности, в части структуры и иерархии ценностных ориентаций, трансформации установок и ожиданий в детско-родительских отношениях, так и на уровне межличностных отношений, причем это проявляется не только в изменении форм и способов взаимодействия родителя с ребенком, но и супругов как отца и матери между собой.

Библиографический список

1. Антонов А. И. Кризис семьи и родительство // Проблемы родительства и планирования семьи. – М. : Ин-т социологии РАН, 1992. – С. 11–27.
2. Овчарова Р. В. Психологическое сопровождение родительства. – М. : Ин-т Психотерапии, 2003. – 319 с.
3. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. – М. : Флинта: Прогресс, 2006. – 352 с.

ВЛИЯНИЕ ПОВЕДЕНИЯ МАТЕРИ НА ПРИВЯЗАННОСТЬ РЕБЕНКА

А. Ф. Монтезирина

**Институт философии, социологии и права
Национальной академии наук Азербайджана,
г. Баку, Азербайджан**

Summary. The purpose of this research was to study the correlation between child's secure attachment and factors of maternal behavior. 60 mother-child clusters were randomly selected from others who had at least one child within the age range of 1–5. The data gathering instruments included two questionnaires: Attachment Q-Sort (AQS) and Maternal Behavior Rating Scale. Prototype and hierarchical regression analysis (stepwise) were used to analyze the collected data. Results showed that there are positive and significant relationships between secure attachment of a child and factors of maternal behavior. Also, analyzing the subscales indicated that there are positive and significant relationships between the child's secure attachment and sensitivity, warmth and joy in the maternal behavior.

Key words: attachment of the child; the mother's behavior; social psychology.

Согласно многочисленным исследованиям, в первый год жизни ребенка его поведение определяет, прежде всего, характер обращения с ним его матери. Была выявлена значительная связь между привязанностью ребенка и формой поведения матери по отношению к нему. Результаты исследования показали, что степень привязанности связана со степенью проявленной к ребенку любви, ласки, приветливых слов, с отсутствием приказного тона, стремления властвовать и т. д., когда мать

моментам реагирует на желания ребенка, быстро его успокаивает, создает поощрительную обстановку с тем, чтобы ребенок проявлял положительные чувства [2, с. 1182].

Таким образом, поведение матери обуславливает тип привязанности ребенка. Во-первых, у детей с уверенной привязанностью к матери, по сравнению с детьми с неуверенной привязанностью, наблюдается более позитивное, доброжелательное отношение к окружающим, они обладают способностью создавать комфортные условия для общения. Во время эксперимента матери детей с уверенной привязанностью набрали наивысший балл. Матери детей с неуверенной привязанностью обладают меньшими показателями в контроле и планировании и набрали, соответственно, меньший балл [5, с. 589].

Фейнман и Льюис (1983) считали, что с первых лет рождения ребенка на него влияет поведение матери и окружающая среда. При исследовании 10-месячных детей исследователи попросили матерей детей в момент эксперимента показать три различные модели поведения в отношении незнакомцев в присутствии ребенка:

- 1 – нейтральное поведение;
- 2 – языковой контакт и позитивные действия;
- 3 – разговор матери с ребенком о незнакомце в позитивном ключе и представление ребенку незнакомца в положительном смысле.

Результаты исследования показали, что у большинства детей через третью позицию было создано доброжелательное отношение к чужим людям. Другими словами, положительные слова матери ребенку о чужих людях создали у детей доброжелательное впечатление о них.

Поведение матери в период обучения ребенка в школе продолжает оказывать влияние на отношение его к своим сверстникам и учителям, и отношение ребенка находится под влиянием материнского поведения. Ключевой фактор здесь – качество отношений между родителями и ребенком; именно исходя из этого, можно судить о характере взаимоотношений между детьми и взрослыми и их сверстниками. При отсутствии искренних отношений ребенка с матерью (особенно девочек) дети, как правило, ближе бывают к своим учителям, в том числе в детском саду. Агрессия в отношении ребенка в семье, в свою очередь, становится поводом для агрессии по отношению к другим детям. Мальчики, видя положительное и доброжелательное

отношение у себя дома, и в саду со своими сверстниками создают теплую обстановку и доброжелательные отношения [5, с. 99].

Еще один важный аспект контроля за поведением ребенка – это наблюдение за его играми, а также кругом его интересов, масштаб и уровень вмешательства в эти формы времяпрепровождения. Есть разные мнения и мысли по этому поводу. Некоторые исследователи считают, что дети при чрезмерном вмешательстве матери, при ограничении их свободы, их окружения сковываются, их привязанность к матери становится слабой, всё это оказывает негативное влияние на социальное развитие. Тем не менее результаты исследований, проведенных на эту тему, не совпадают друг с другом, и есть разница во мнениях по этому поводу. По результатам исследования некоторые авторы считают, что, хотя вмешательство приводит к недовольству некоторых детей, это способствует социальному развитию ребенка, не влияя никоим образом на уровень качества сотрудничества требования матери, касающиеся участия в играх и реакции на окружающую среду [4, с. 920]. В целом есть связь между вмешательством матери в отношении ребенка с другими людьми и степенью его привязанности. В целом из-за чрезмерного вмешательства матери падает степень привязанности ребенка к матери.

В то же время визуальный контакт с ребенком, чрезмерное ограничение поведения ребенка матерью приводит к уменьшению положительных эмоций ребенка как отражению поведения матери, создает с точки зрения развития ребенка отрицательную корреляцию между окружающей средой, в которой находится ребенок, чтобы играть, и детским интеллектом.

В годы перехода от семейной жизни к школьной интерес родителей к действиям и задачам в детском саду и вмешательство в них способствуют развитию чувства независимости и уверенности в себе, привязанности к матери. Неоформленные, разбросанные связи и отношения детей с ограниченными возможностями с родителями рассматриваются как фактор, который может вызвать серьезные проблемы и изменения в будущем. У детей, которые регулярно подвергаются разрушению модели развития, отношения с родителями отрицательно влияют на качество опыта в детском саду [5, с. 15].

Исследования показали, что матери, охотно и искренне принимая участие в игре, играя с ребенком, объясняя, как использовать игрушки и для чего они нужны, создавая

положительные условия, чтобы дети могли это понять, в итоге добиваются того, что дети имеют более доверительную привязанность к матери. Если же в поведении матерей, их отношении к детям проявляется определенная напряженность, то привязанность детей в таком случае следует отнести к отстраненному типу привязанности [1, с. 383]. В целом если мать не взаимодействует с детьми на высоком уровне, не проявляется высокий уровень внимания, то дети часто чувствуют себя беспомощными и бессильными и играют меньше со своими сверстниками, чем дети, с которыми мать более активно взаимодействует. В этом случае интенсивность у детей чувства собственного бессилья (особенно в стрессовых ситуациях, таких как временное отсутствие матери) намного выше, чем у детей, чьи взаимодействия с матерью качественно лучше [3, с. 101].

Образ поведения родителей влияет на формирование привязанности ребенка к матери. Корен Карикин (2000) считает, что «способ заботы родителя» имеет значительное влияние в двух основных направлениях:

- 1) значимость отношений между матерью и ребенком;
- 2) эмоциональное восприятие матерью ребенка.

Вторая точка зрения помогает матери анализировать различные проблемы с точки зрения развития ребенка, его самоутверждения в мире. Интересно, что «способ заботы родителя» передается из поколения в поколение. Конечно, насчет этого положения исследование не было проведено, но в нём существует серьезная потребность. Грубое обращение с ребенком отрицательно отражается на привязанности ребенка к матери и впоследствии может повлиять на психическое здоровье подрастающей личности.

Библиографический список

1. Achermann, D. & Stevenson-Hinde (1991). Clearing up out 2.5 years. *British journal of Development psychology*, 9, 395–376. 1.
2. Hesse E., Main. M. (2004). Disorganized infant, child, and adult attachment: Collapse in behavioral and attentional strategies. *J-Am-psychoanal-Asoc-48*[4]: 1097-127. discussion 1175–1187. 13.
3. Lollis susan P. (1990). EFFects of maternal behavior on toddler behavior during separation. *Child Development*, 61, 99–103. 17.
4. Pederson D., Moran G. (1996). Expressions of the attachment relationship outside of the strange situation. *Child Development*. 67. 915–927. 21.
5. Petrie-Allison. & Davidson, Iain. F. W. K. (1995). Toward a grounded theory of parent preschool involvement. *Early child Development and care*, vol. I I 1: 5–17. 22.

СЕМЬЯ КАК ПЕРСОНАЛЬНАЯ МИКРОСРЕДА РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА

Б. Т. Жумадиль

Средняя общеобразовательная школа № 10,
г. Экибастуз, Павлодарская область, Казахстан

Summary. Modern pedagogical science confirms indisputable priority of family education in the evolution of the child's personality. Social values and family atmosphere determine self-development and self-realization of the child. Well-advised education home environment – it is the richest source for developing feelings, thoughts and behavior of the child.

Key words: child; family; education; parents; function of the family; pre-school child; self-concept; confidence; educational process.

Всё хорошее и всё плохое человек получает из семьи!
Известная педагогическая мудрость

В формировании личности ребёнка, его характера, интересов приоритетом является семейное воспитание. Семья – ячейка общества, связывающая родственных людей, проживающих вместе. И, как правило, связь между родителями и их детьми является наиболее прочной из всех видов связей, которые устанавливаются между людьми. Семья является объектом изучения многих наук, таких, как педагогика, психология, социология, право, экономика, демография и другие [1; 6].

И самой главной социальной функцией семьи является воспитание детей. По мере взросления ребёнка родительская роль многократно видоизменяется. Семья для ребёнка дошкольного возраста – один из первых действующих факторов, формирующих личность. А влияние других факторов, школы, общества, массовой информации является уже второстепенным фактором. Семья выступает как бы связующим звеном между ребёнком и обществом. Родители сами решают, какую информацию преподнести ребёнку, и в каком виде. Через внутрисемейное общение ребёнок усваивает допустимые формы поведения, нравственные ценности, развивает духовные, творческие и профессиональные возможности [3].

Родители несут ответственность за организацию условий для ребёнка, обеспечение оптимального личностного и умственного его развития. Одним из главных факторов является уровень образования родителей, их наклонности. Дети в частности повторяют, копируют поведение родителей, склоняются к выбору профессий

и увлечений, которые предпочитают родители, которые являются бесспорным авторитетом для них. Например, можно встретить педагога в третьем поколении. Это обусловлено тем, что с самого раннего возраста у детей происходит становление его личности. Также одним из важных моментов в становлении личности ребёнка является его самооценка, которая непосредственно зависит от родительского отношения и общей атмосферы в семье. Самооценка у детей напрямую зависит от характера оценок, даваемых взрослыми ребёнку и его успехам в различных видах деятельности. У младших школьников в отличие от дошкольников уже встречаются самооценки различных типов: адекватные, завышенные и заниженные.

Доверительность и открытость к внешним воздействиям, послушание и исполнительность создают хорошие условия для воспитания ребёнка как личности, но требуют от родителей большой ответственности, внимательного нравственного контроля своих действий и суждений. Поэтому важно, чтобы семья поддерживала в ребёнке уверенность, что он обязательно научится тому, чего пока ещё не умеет, что он действительно хороший, добросовестный, добрый, уникальный ребёнок. Только любовь родителей и их вера рождает оптимизм, желание быть лучшим. И эти все факторы только подталкивают ребёнка к поставленной цели родительских ожиданий [1; 2; 5; 6].

Основными составляющими семьи как микросреды развития являются: коллективное мнение, межличностные и внутрисемейные отношения, традиции и обычаи, которым семья старается придерживаться, общее настроение и нормы внутрисемейного поведения, нравственно-духовный климат. Обучение, взаимопонимание, общение между родителями и детьми может происходить в совместной деятельности, во время отдыха или игры. Таким образом, родители ненавязчивым образом доносят до ребёнка воспитательные цели, стремление к единству мыслей и действий. Поэтому важное место в жизнедеятельности полноценной семьи занимает воспитание детей от рождения до начала трудовой деятельности. В различных категориях семей процесс воспитания детей имеет свои особенности. Поэтому важно не только изучение значимых факторов, но и выявление их общих взаимосвязей и взаимозависимостей с эффективностью воспитательного процесса [4; 6].

Таким образом, в семье ребёнок получает те нормы и критерии, которые в последующем будут основополагающими факторами

при принятии важных решений в жизни. Именно в семье ребёнок получает азы знаний об окружающем мире, а при высоком культурном и образовательном потенциале родителей продолжает получать не только основы, но и саму культуру. Следовательно, семья – это определённый морально-психологический климат для ребёнка, основа последующих отношений с людьми [6].

Библиографический список

1. Алешина Ю. Е. Индивидуальное семейное психологическое консультирование. – М., 1994.
2. Дружинин В. Н. Экспериментальная психология – М. : Питер, 2002.
3. Дубровинская Н. В., Фарбер Д. А., Безруких М. М. Психофизиология ребёнка. – М. : Владос. 2000.
4. Кайл Р. Тайны психики ребёнка. – М. : Олма-Пресс, 2002.
5. Кон И. С. Психология ранней юности : книга для учителя. – М. : Просвещение, 1989. – 255 с.
6. Райгородский Д. Я. Психология семьи. – Самара : Издательский дом «БАХРАХ-М», 2002.

РОЛЬ СЕМЬИ В ЭМОЦИОНАЛЬНОМ РАЗВИТИИ РЕБЁНКА

М. М. Шпак

**Тернопольский национальный педагогический
университет имени В. Гнатюка, г. Тернополь, Украина**

Summary. The role of parents in the emotional development of the child is analyzed in the article. Psychological characteristics and key factors of emotional education of the child in the family are described.

Key words: family; parents; emotional development of the child.

Вхождение ребёнка с момента его рождения в социальную среду начинается с семьи, которая играет решающую роль в его психическом развитии и формировании его личности. Особенно значима роль родителей в эмоциональном развитии ребёнка на первоначальном этапе его социализации.

Исследуя значение первых телесных контактов в установлении эмоциональной близости матери и ребёнка, педиатры М. Клаус и Дж. Кэннелл [6] обосновали идею «сенситивного» периода, который, по их мнению, должен длиться в первые минуты и часы после родов, в течение которого телесные контакты матери и ребёнка облегчают адаптацию новорожденного ребёнка к внешней среде, а также обеспечивают его эмоциональную

поддержку. Результаты исследования учёных, нашедшие отражение в книге «Материнско-младенческие связи» (1976), привлекли внимание широкой общественности и нашли применение в современной практике работы роддомов.

Феномен эмоциональной привязанности матери к ребёнку изучал американский психолог Дж. Боулби [4]. В своём труде «Природа материнской связи ребёнка и матери» он утверждает, что привязанность – это результат межличностного взаимодействия, стремление к установлению эмоциональной близости. Низкий уровень привязанности матери к младенцу, по мнению учёного, приводит к игнорированию эмоций и психического состояния ребёнка. Высокий уровень эмоциональной привязанности матери к ребёнку выражается в частоте телесных контактов и близости матери с ребёнком, в проявлении материнской любви, тепла и заботы о ребёнке.

По мнению известного психолога Э. Эриксона [5], основным результатом эмоциональной привязанности матери к ребёнку в младенческом возрасте является формирование у него чувства базового доверия. Уровень развития доверия к другим людям и миру в целом зависит прежде всего от особенностей материнской заботы, эмоционального общения, способности матери сформировать эмоциональное единство переживаний, обеспечить эмоциональную поддержку ребёнка, тем самым давая понять ему, что она является человеком, которому можно доверять.

Свою привязанность к матери младенец выражает с помощью невербальных средств общения – улыбки, взгляда, комплекса оживления, лепета. Насколько сильно привязан ребёнок к матери, свидетельствует характер эмоциональных реакций младенца на отлучение от матери.

Исследуя психическое развитие младенцев, лишённых материнской заботы, американский психолог М. Райбл установил, что недостаточность материнского внимания приводит к тяжёлым соматическим расстройствам у детей уже с двухмесячного возраста. Причиной этого, по мнению учёного, является то, что организм младенца для нормального функционирования должен получать из внешней среды комплекс эмоциональных раздражителей, которые способна предоставить только мать. Ласки, прижатия, покачивание ребёнка на руках, способность прикасаться к близкому человеку, чувствовать знакомый запах его тела являются для младенцев такими же важными, как воздух и пища.

Практика показывает, что хорошие бытовые условия и лучший уход за младенцами в домах ребёнка и учреждениях интернатного типа неспособны заменить ребёнку эмоциональные контакты с родителями, материнскую любовь и родительское тепло. Ранний опыт пренебрежения, эмоционального неприятия ребёнка родителями может отразиться в дальнейшем дисгармоничным образом Я, низкой самооценкой, неуверенностью в себе, слабой способностью к самоанализу.

По мнению Дж. Боулби [4], в результате ранней и длительной разлуки ребёнка с матерью, формируется так называемый синдром «аффективной тупости», который проявляется у ребёнка в активной непереносимости самого себя, неспособности к дружбе и любви, самоотрицании, пренебрежении собой и другими. Обычно на последующих этапах возрастного развития это находит своё выражение и разрядку в агрессии, которая может проявляться или на внешнем уровне и направлена на других людей (грубость, потеря эмоционального самоконтроля, гнев, возмущение и т. п.), или на внутреннем уровне и может существовать в «скрытом» виде (озлобленность, недоброжелательность, готовность «сорвать свой гнев» на ком-либо).

Таким образом, эмоциональная привязанность матери к ребёнку является залогом нормального эмоционального развития ребёнка в частности, так и его психического развития в целом.

На особенности эмоционального воспитания ребёнка в семье влияет возраст ребёнка. Педагогический опыт свидетельствует о том, что маленький ребёнок получает эмоциональное принятие и любовь уже за то, что он существует. Чем старше становится ребёнок, тем больше под семейную цензуру попадают его эмоциональные реакции, черты характера, особенности поведения, т. е. тем чаще звучит требование, что «эмоциональное принятие надо заслужить или заработать». Если ребёнок не отвечает родительским ожиданиям – его могут физически наказывать, ругать, пренебрегать им.

Следует учитывать, что непосредственность поведения и естественность проявления чувств больше свойственна детям раннего и дошкольного возраста. С годами особенности эмоционального поведения детей меняются: они маскируют реальные переживания, учатся владеть своим эмоциональным состоянием, подчинять проявление эмоций и чувств уму и воли.

Решающую роль в процессе эмоционального воспитания играет пол ребёнка. Так, К. Юнг утверждал, что различия

в проявлении эмоций взрослыми мужчинами и женщинами обусловлены подходом к воспитанию детей в детстве: у мальчиков в процессе семейного воспитания чувства часто подавляются, тогда как у девочек они поддерживаются и доминируют. Родители требуют, чтобы мальчики контролировали свои эмоции, а девушки, наоборот, были более эмоционально открыты. Поэтому способность женщин к обсуждению своих эмоций и чувств, которая появляется ещё в раннем возрасте, доминирует и на последующих возрастных этапах их жизни [2]. Полученные данные соотносятся с гендерным представлением о экспрессивности женщин и эмоциональной сдержанности мужчин (Е. П. Ильин). В психологических исследованиях [1; 2] установлено, что высокий уровень эмоционального интеллекта, как правило, преобладает у девушек. Исследователи объясняют подобные различия не биологическими факторами, а социокультурными условиями воспитания детей.

Большое значение в эмоциональном развитии ребёнка играет психологический климат семьи, который влияет на его самочувствие и особенности эмоционального поведения. Учёные отмечают, что гармоничное эмоциональное развитие ребёнка обеспечивают семьи с благоприятным психологическим климатом, которые характеризуются сплочённостью, доброжелательностью, уважением друг к другу, ответственностью, чувством защищённости и эмоциональной удовлетворённости в семье. И прежде всего – чувством любви, которую родители демонстрируют ребёнку различными способами: приветливым взглядом, ласковыми прикосновениями, словами, которые несут положительное эмоциональное значение («Я рада тебя видеть», «Мне хорошо, когда мы вместе», «Какой ты у меня хороший»). Семьи с неблагоприятным психологическим климатом, характеризующиеся напряжённостью, конфликтностью межличностных отношений, отрицательным отношением друг к другу, формируют у ребёнка чувство незащищённости, эмоционального дискомфорта от пребывания в семье.

Ещё одним важным аспектом в изучении влияния семьи на эмоциональное развитие ребёнка является исследование эмоционального отношения родителей к ребёнку. Наши наблюдения и результаты экспериментального исследования показывают, что можно выделить три группы родителей, которые отличаются типом эмоционального реагирования на переживания ребёнка:

- родители, которые оставляют чувства ребёнка без внимания. Как правило, такие родители проявляют безразличие к его эмоциональным переживаниям, их мало волнует, почему их ребёнок сейчас радуется или грустит, каковы причины этого эмоционального состояния, какие факторы повлияли на его эмоциональное самочувствие. Такая категория родителей видит своей основной задачей обеспечение физиологических потребностей ребёнка, в частности в еде, одежде, медикаментах, однако не находит необходимого времени для эмоционального общения с ребёнком. В основном родители объясняют такие особенности своего поведения по отношению к ребёнку профессиональной занятостью, бытовыми проблемами, плохим состоянием здоровья или самочувствием. Как свидетельствует педагогический опыт, если ребёнок не находит эмоциональной поддержки и понимания в семье, он ищет их за её пределами, в кругу друзей, референтной группе;

- родители, которые эмоционально поддерживают ребёнка, проявляют к нему эмпатию, сопереживание. При этом родители учат ребёнка владеть своим эмоциональным состоянием, справляться с проявлением негативных эмоций, переживаний, возникающих в стрессовых ситуациях. Используя свои знания и убеждения относительно того, как, когда и какие именно эмоции необходимо переживать и выражать, демонстрируя на примерах собственного поведения, родители формируют у детей навыки эмоциональной саморегуляции;

- родители, которые наказывают ребёнка за проявление эмоций, особенно отрицательных переживаний. Если эмоциональное поведение ребёнка не соответствует, по мнению взрослых, принятым в обществе, в семье, моральным принципам и этическим нормам, родители выражают своё недовольство в форме запретов, санкций, физических наказаний за нарушение ребёнком поведения.

Самой распространённой ошибкой родителей является угнетение эмоциональных реакций ребёнка, оно вызывает возникновение холодности, которая препятствует нормальному эмоциональному развитию ребёнка и проявлению эмпатии к другим людям.

В исследованиях И. М. Андреевой [1], В. Н. Дружинина [3] отмечается, что уровень развития эмоционального интеллекта, эмоциональной компетентности родителей также играет значительную роль в эмоциональном развитии ребёнка.

Переход от авторитарной педагогики к педагогике сотрудничества и личностно ориентированному взаимодействию с детьми требует от родителей умения распознавать эмоциональное состояние, настроение ребёнка, адекватно общаться с детьми разного возраста, корректно указывать на их недостатки и достоинства, выражать собственные эмоции так, чтобы они были понятны и вызвали адекватную реакцию у ребёнка, то есть, чтобы научить эмоциональной грамотности детей, родители должны быть сами эмоционально осведомлёнными и уметь находить с ребёнком общий эмоциональный язык.

В процессе психологического просвещения родителей необходимо учить выражать свои чувства, переживания от первого лица («Я не люблю ... Меня раздражает... Я расстроен ...»); с пониманием слушать ребёнка; критиковать не личность ребёнка, а его поступки. Можно осуждать поступки ребёнка, но не его чувства, какими бы нежелательными они ни были. Если они возникли, значит, для этого были основания.

Психическое здоровье детей нарушается, если родители будут эмоции детей запрещать («Прекратите смеяться»), вытеснять («Мне всё равно»), отчуждать («Мальчики не бояться»), накладывать табу на их выявление («Не показывай другим, какой ты»). Открытое общение основывается на эмоциональной свободе, которая позволяет быть самим собой, быть естественным в отношениях с другими людьми.

Таким образом, главной задачей семейного воспитания является создание атмосферы эмоциональной защищённости, тепла, любви ребёнка. Родители должны позаботиться о благоприятных условиях для эмоционального развития ребёнка, его эмоциональной социализации, ведь модели поведения взрослого человека часто зависят от эмоционального опыта, который он приобрёл в детстве, от тех эмоциональных воспоминаний и чувств, которые он пережил на ранних этапах своей жизни.

Библиографический список

1. Андреева И. Н. Биологические и социальные предпосылки развития эмоционального интеллекта // Когнитивная психология / под ред. А. П. Лобанова, Н. П. Радчиковой. – Минск : БГПУ, 2006. – С. 7–11.
2. Бреслав Г. М. Психология эмоций. – М. : Академия, 2004. – 544 с.
3. Дружинин В. Н. Психология семьи. – Екатеринбург : Деловая книга, 2000. – 208 с.

4. Bowlby J. Attachment and loss: Retrospect and prospect // American Journal of Orthopsychiatry. – 1982. – № 52. – P. 664–678.
5. Erikson E. N. Identity, Youth and Crisis. – N. Y., 1968.
6. Klaus M. H., Kennell J. H. Maternal-infant bonding. – St. Louis, MO : Mosby, 1976.

РОЛЬ СЕМЬИ В ВОСПИТАНИИ И РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ РЕБЁНКА

Г. В. Лукьянова

**Муниципальное дошкольное образовательное
учреждение № 75, г. Орехово-Зуево,
Московская область, Россия**

Summary. The role of the family in the upbringing and development of creative abilities of the child. The most active participation in creative activity of accepted children, in whose family the democratic style of relations. Marked by creative activity of parents with children under the project.

Key words: education; family; creativity; entries.

Приоритет в воспитании ребёнка принадлежит семье. Семья является источником социализации и обладает огромными возможностями в формировании личности, поэтому так велика ответственность семьи за воспитание.

Задачами семейного воспитания ребенка являются:

- 1) формирование основ нравственной и эстетической культуры;
- 2) создание условий для разностороннего развития (физического, интеллектуального и социального); воспитание чувства собственного достоинства;
- 3) формирование практических умений и творческих навыков; обеспечение социальной защиты.

Семейное и общественное воспитание взаимосвязаны и дополняют друг друга.

Семенное воспитание более эмоционально по своему характеру, его проводником является родительская любовь к детям, вызывающая ответные чувства детей к родителям.

Семья как первый воспитательный институт способствует самоутверждению человека, стимулирует его социальную, творческую активность, раскрывает индивидуальность.

Известны следующие основные стили отношений между родителями и детьми [1]: авторитарный; либеральный и демократический.



а



б



в



г



д



е

Конкурсные работы:

**а – «Маша и медведь»; б – «Дорого яичко к Красному дню»;
в – «Подводный мир»; г, д – «Новогодние игрушки»; е – «Курочка ряба»**

Для авторитарного стиля характерна строгость, а также требовательность и безапелляционность. Главные средства этого стиля – угрозы, понукания и принуждение.

Либеральный стиль предполагает всепрощенчество, терпимость в отношениях с детьми. Источник этого стиля – чрезмерная родительская любовь.

Демократический стиль характеризуется гибкостью. При решении важных семейных вопросов интересы и мнения детей учитываются. В семье принято уважительное отношение друг другу независимо от возраста. В результате дети лучше понимают родителей, растут разумно послушными, инициативными, с развитым чувством собственного достоинства.

Наиболее активное участие в творческой деятельности МДОУ № 75 комплексного типа принимают дети, в чьих семьях стиль отношений демократический. Направления творческой деятельности детей в семье обсуждаются на родительских собраниях.

Творческая деятельность родителей с детьми была организована в соответствии с разработанным проектом [2].

В 2012–2013 гг. родители вместе с детьми подготовительной к школе группы выполняли работы, которые затем представлялись на городских конкурсах и выставках рисунков: «Осенняя фантазия»; «Новогодняя игрушка»: «Подводный мир»; «День светлой Пасхи»; «Хочу быть космонавтом»: «Декоративно-прикладное искусство»; «Профессия моих родителей».

Родители вместе с детьми, победители конкурсов, были награждены сертификатами, дипломами, грамотами.

Совместная работа в семье помогает развивать художественно-эстетические чувства и творческие навыки детей, а также способствует развитию их интеллектуальных способностей. Навыки творческой деятельности, приобретённые в семье и детском саду, способствуют быстрой адаптации детей в школе.

Библиографический список

1. Подласый И. П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов : учеб. пособие для вузов. – М. : ВЛАДОС-пресс, 2004. – 365 с.
2. Лукьянова Г. В. Человек и природа. Проект. – Орехово-Зуево : МДОУ № 75, 2013. – 41 с.

СЕМЬЯ КАК ИНСТИТУТ СОЦИАЛИЗАЦИИ РЕБЁНКА

С. В. Мельникова

Восточно-Сибирская государственная академия
образования, г. Иркутск, Россия

Summary. This article highlights the aspects of socialization of the child in the family, the mechanisms, methods and factors determine this process. Types of families, types of the relations between members of one family and the difficulties connected with crisis of institute of a family in modern society are described in detailed. The work will be useful for students of pedagogical faculty, early childhood education workers and people interested in the problem of education and parenting. The theme of the article opens up broad prospects for further study.

Key words: family; education; socialization; behavior; types of relationships; family interaction; the crisis of the family institution.

Семья – специфический социальный институт, в котором переплетаются интересы общества, членов семьи в целом и каждого из них в отдельности. Будучи первичной ячейкой общества, семья выполняет функции, важные для общества, необходимые для жизни каждого человека.

Семья является основным носителем культурных образцов, наследуемых из поколения в поколение. Именно в семье человек получает основы образования, обучается социальным ролям, приобретает основные навыки взаимодействия, осмысливает первые нормы и ценности. Именно в семье ребёнку прививаются основы определённых идейно-политических взглядов, мировоззренческих установок.

Семью можно рассматривать в качестве модели и формы базового жизненного тренинга личности. Социализация в семье происходит, во-первых, в результате целенаправленного процесса воспитания: воздействия на ребёнка с целью привития ему определённых заранее заданных качеств с учётом требований общества. Во-вторых, по механизму социального научения.

Необходимо отметить, что на современном этапе средняя российская семья не способна качественно выполнять свою социализирующую роль, наблюдается резкое падение её воспитательных функций. Нынешняя семья переживает период серьёзных изменений. Помимо изменений внешних (политических и экономических), влияющих на семью, происходят и внутренние (социально-психологические) изменения. В своём большинстве семьи состоят теперь из двух поколений – родителей и детей; бабушки и дедушки, как правило, живут отдельно. В результате родители

не имеют возможности повседневно пользоваться опытом и поддержкой предыдущего поколения.

Кризис института семьи и семейного воспитания не может не привести к социальному и культурному инфантилизму, к прагматизму и социальной неадаптированности, к проявлениям противоправного или экстремистского характера, что во всей полноте и наблюдается сегодня.

Семья – ячейка первичной социализации. Семья характерна функция социального самоопределения. Благодаря семье человек получает фамилию, имя и отчество. Он принадлежит тому же классу, расе, этносу и религиозной группе, к которым принадлежит родительская семья. Помимо этого, родители передают детям свой жизненный опыт, прививают хорошие манеры, обучают ремёслам.

Всеобъемлющее влияние семьи на формирование психологической и социальной зрелости ребёнка связано с рядом психологических механизмов. Первый – подкрепление: поощряя определённое поведение ребёнка, наказывая его за нарушения тех или иных правил, родители внедряют в его сознание систему норм, знание о том, какие из них одобряются, а какие – нет. Другим механизмом является идентификация: ребёнок подражает родителям, ориентируется (сознательно и несознательно) на их пример. И, наконец, зная внутренний мир ребёнка, откликаясь на его проблемы, или, наоборот, игнорируя то и другое, родители формируют его самосознание и личность в целом.

Изучению влияния стиля родительского поведения на социальное развитие детей посвящено множество исследований. Рассмотрим результаты одного из них (Д. Баумринд). Исследование устанавливало взаимосвязь между стилем поведения родителей (выделены четыре параметра) и социальным поведением детей (выделены три группы).

Итак, *четыре параметра поведения родителей* по отношению к ребёнку: контроль, требование зрелости, общение, доброжелательность.

Контроль, то есть попытка влиять на деятельность ребёнка. При этом определять степень подчинённости ребёнка требованиям родителей.

Требование зрелости: оказание родителями давления на ребёнка с целью заставить его действовать на пределе своих умственных возможностей, высоком социальном и эмоциональном уровне.

Общение: использование родителями убеждения, для того чтобы добиться от ребёнка уступки, выяснение его мнения или отношение к чему-либо.

Доброжелательность: насколько родители проявляют интерес к ребёнку (похвала, радость от его успехов), теплоту, любовь, заботу, сострадание по отношению к нему.

Три группы детей, выделенные по разным моделям поведения.

Модель 1 – дети, у которых отмечался высокий уровень независимости, зрелости, уверенности в себе, активности, сдержанности, любознательности, дружелюбия и умения разбираться в окружающей обстановке.

Модель 2 – дети, мало уверенные в себе, замкнутые, недоверчивые.

Модель 3 – дети, которые менее всего были уверены в себе, не проявляли любознательности, не умели сдерживать себя.

В структуре родительского отношения выделяются когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты:

- представление родителя о ребёнке;
- отношение родителя к ребёнку;
- характеристика взаимоотношений родителя с ребёнком.

В своих исследованиях А. Я. Варга и В. В. Столин выделяют следующие критерии родительских отношений:

- «Принятие-отвержение»;
- «Кооперация» (родитель заинтересован в делах ребёнка, старается во всём помочь ему);
- «Симбиоз» (родитель постоянно ощущает тревогу за ребёнка);
- «Авторитарная гиперсоциализация» (родитель требует от ребёнка безоговорочного послушания и дисциплины);
- «Маленький неудачник» (в родительском отношении имеется стремление инфантилизировать ребёнка, приписывают ему личную и социальную несостоятельность) [5, с. 22].

На детско-родительских отношениях сказываются тип семей, позиция, которую занимает взрослый, стиль отношений и роль, которую отводят ребёнку в семье.

Психологами почти всех направлений подчёркивается тот факт, что главным и необходимым условием развития ребёнка как человеческого существа, формирования его внутренней жизни являются окружение, его близкие люди, прежде всего родители. С первых месяцев ребёнок осознаёт себя через отношения с родителями, и этот процесс не только внешнего, но и внутреннего взаимодействия продолжается на протяжении всей его жизни. Специфика родительского отношения заключается в его

постоянном и неизбежном изменении с возрастом ребёнка. Актуальность настоящего исследования связана с необходимостью рассмотрения родительского отношения в его динамике, которая определяется возрастом ребёнка [1, с. 11].

Дети, растущие в атмосфере любви и понимания, имеют меньше проблем, связанных со здоровьем, трудностей с обучением в школе, общением со сверстниками, и, наоборот, как правило, нарушение детско-родительских отношений ведёт к формированию различных психологических проблем и комплексов.

А. Г. Абрамова и Л. И. Постовалова выделяют следующие типы семей:

Интегрированные и дезинтегрированные семьи, которые различаются по степени сплочённости. В дезинтегрированной семье все члены семьи обособлены друг от друга. В интегрированной семье каждый неотделим от семейной группы.

Гармоничные и дисгармоничные семьи различаются по степени психологического и ценностно-ориентационного соответствия между членами семьи. Если ценностные ориентации не совпадают, то один член этой семьи старается авторитарно методически навязать другим свои нормы.

Корпоративные и альтруистические семьи. В альтруистических семьях каждый считает себя ответственным за благополучие остальных. В корпоративных семьях общение строится на договорных началах.

Открытые и закрытые семьи. В открытых семьях связи с внешним миром очень многообразны, и члены семьи стараются расширить их. В закрытых же, наоборот, связь с внешним миром ограничена.

Гибкие и консервативные семьи. Гибкие семьи обладают способностью быстро адаптироваться к изменяющимся внешним условиям, консервативные семьи такой способностью не обладают.

Авторитарные и демократические семьи. В авторитарных семьях власть находится в руках одного члена семьи, от которого зависит принятия решения. В демократических же семьях существует равенство в принятии решения [8, с. 28].

Конечно, не всякая семья имеет положительный опыт воспитания и зачастую именно неумение родителей создать для своего ребёнка такую обстановку, которая способствовала бы его личностному развитию и психологическому комфорту, является причиной возникновения конфликтов, агрессии, жестокости.

В зависимости от того, какие бывают типы семей, можно выделить следующие типы семейного взаимодействия.

Синягина выделяет такие типы семейного взаимодействия:

– положительные взаимоотношения характеризуется устойчивым эмоциональным контактом между детьми и родителями, почти полным отсутствием конфликтов;

– амбивалентный тип взаимоотношений отличается противоречивостью, непоследовательностью, чередованием близких контактов с конфликтами;

– отрицательные взаимоотношения связаны с частными и острыми конфликтами, приводящие к полному нарушению эмоционального контакта между родителями и детьми [3, с. 19].

В отечественной психологии традиционным и общепризнанным является факт признания за взрослым роли носителя человеческой культуры – необходимого источника развития ребёнка. Важнейшей характеристикой развития является «социальная ситуация развития» (Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин). Л. С. Выготский впервые выдвинул идею интериоризации отношений как обязательного момента развития личности ребёнка. М. И. Лисиной была разработана концепция генезиса общения ребёнка и взрослого, где форма и содержание общения определяется возрастом ребёнка. Отношение между родителем и ребёнком является той средой, где возникает и осуществляется личностное становление и развитие каждого участника этого процесса. Особое внимание уделяется роли субъектноориентированного общения в психическом развитии ребёнка (С. Ю. Мещеряков). Изучение родительского отношения и его нарушения широко проводится в рамках клинического подхода, так как именно в практике проблема детско-родительских отношений возникает с особой остротой (В. И. Гарбузов, Д. Н. Исаев, А. И. Захаров и другие) [2, с. 28].

Тип родительского отношения и соотношение его структурных компонентов определяется не только индивидуальными особенностями родителей, но и возрастом ребёнка. Общепризнано, что на каждом возрастном этапе развития ребёнка имеются свои особенности, критические и литические периоды (Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин и другие). Одним из основных факторов, влияющих на родительское отношение является возраст ребёнка (О. А. Карабанова, И. С. Кон, Г. Г. Филиппова).

Библиографический список

1. Мясищев В. Н. Психология отношений / под ред. А. А. Бодалева. – М. : Воронеж, 1998. – 368 с.

2. Профессиональное образование. Словарь / С. М. Вишнякова. – М. : НМЦ СПО, 1999.
3. Петровский В. А., Полевая М. В. Отчуждение как феномен детско-родительских отношений // Вопросы психологии. – 2001. – № 1. – С. 19–26.
4. Снягина Н. Ю. Психолого-педагогическая коррекция детско-родительских отношений. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 800 с.
5. Снягина Н. Ю. Особенности детско-родительских отношений как фактор психологического дискомфорта // Внешкольник. Воспитание и дополнительное образование детей и молодёжи. – 2005. – № 5. – С. 28–30.

ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАНИЯ В НЕПОЛНОЙ СЕМЬЕ

Т. В. Кудрявцева

Детский сад № 118 ОАО «РЖД», г. Самара, Россия

Summary. The article is devoted to the actual to date problem of the child's life in an incomplete family. In this article the problems of child-parent relationship and formation of the personality of the child from an incomplete family are considered. It describes the typical features of the child's education by the single parent and the difficulties in social and educational sphere.

Key words: single mother; incomplete family; education.

Основное назначение семьи – удовлетворение общественных, групповых и индивидуальных потребностей. Являясь социальной ячейкой общества, семья удовлетворяет ряд его важнейших потребностей, в том числе и в воспроизводстве населения. В то же время она удовлетворяет личностные потребности каждого своего члена, а также общесемейные (групповые) потребности. Из этого и вытекают основные функции семьи: репродуктивная, экономическая, воспитательная, коммуникативная, организации досуга и отдыха. Между ними существует тесная взаимосвязь, взаимопроникновение и взаимодополняемость.

Роль семьи в обществе несравнима ни с какими другими социальными институтами, так как именно в семье формируется и закладывается личность человека, происходит овладение им социальными ролями, необходимыми для безболезненной адаптации ребёнка в обществе. Семья выступает как первый воспитательный институт, связь с которым человек ощущает на протяжении всей своей жизни.

Семья во все времена находилась в центре внимания переломной общественной мысли, прогрессивных деятелей и учёных, начиная от древних философов и заканчивая современными реформаторами. И это не удивительно. Семья представляет собой

систему социального функционирования человека, один из основных институтов общества.

Вопросы, посвящённые проблеме детско-родительских отношений, рассматривались учёными на протяжении всего развития психологической науки и практики. В отечественной психологии исследованиями в этой области занимались Л. И. Божович, Л. С. Выготский, И. В. Дубровина, М. И. Лисина, А. Н. Леонтьев, В. С. Мухина, Г. Т. Хоментausкас, Д. Б. Эльконин и многие другие.

Чешский психолог З. Матейчек считает, что воспитание в неполной семье – это такое же обычное, нормальное воспитание, только оно осуществляется в более трудных условиях. Он утверждает, что более всего следует учитывать особенности личности того человека, который остаётся с ребёнком один. Способность этого воспитателя соответствовать всем требованиям играет в формировании личности ребёнка большую роль, чем тот факт, что семья неполная [2].

Исследованием проблем, которые возникают у детей, воспитывающихся в неполной семье, занимаются российские учёные. Например, Т. И. Пухова, Б. И. Кочубей, Е. Григорьева и др.

Все они, расходясь в каких-то аспектах, приходят к единому мнению, что не любая полная семья является нормальной средой для полноценного развития и воспитания ребёнка, но всё же наличие в семье обоих родителей помогает успешнее решать многие задачи, связанные с сохранением психического здоровья ребёнка.

В последние годы демографы, социологи, психологи, педагоги и другие специалисты проявляют тревогу в связи с глубоким системным кризисом института семьи, который проявляется в деформации традиционных семейных устоев и семейного воспитания.

Неполная семья – это не только семья разведённых родителей, но и семья, потерявшая кормильца, семья матери-одиночки, а также женщины, которая решила взять ребёнка из детского дома. И каждая ситуация отличается своими психологическими особенностями и трудностями, с которыми сталкивается одинокая мать (реже – одинокий отец).

В последнее время значительно сократился перечень социальных гарантий и снизился уровень социальной защиты. Женщина-мать, воспитывающая ребёнка без отца, сама должна нести ответственность за благосостояние своей семьи. Особенную нужду испытывают неполные семьи, в которых растут дети с отклонениями от нормы в физическом или нервно-психическом развитии, а тем более дети-инвалиды. Если

ребёнок-инвалид нуждается в постоянном присмотре и уходе, то женщина не имеет никакой возможности улучшить материальное благосостояние, им приходится жить на пенсию по инвалидности ребёнка и детское пособие.

Необходимость ухода за ребёнком при отсутствии помощи со стороны, разрушение сферы бытовых услуг не позволяют женщине проявить себя в профессиональной сфере: решающее значение на их выбор и формирования поведения оказывает материальная ответственность [3]. Многие женщины считают воспитание и уход за детьми своим главным предназначением и отодвигают на второй план профессиональный успех и карьеру. В то же время материальное благополучие и нередко занятость на двух работах отстраняет одинокую мать от воспитания и ухода за ребёнком, и он предоставлен самому себе.

Даже самая заботливая женщина в неполной семье физически не имеет достаточно времени для воспитания своего ребёнка.

Среди проблем неполных семей особенно остро стоит проблема её функционирования как института воспитания и социализации детей. Правы те, кто полагает, что издержки воспитания детей в неполной семье связаны, прежде всего, с воздействием негативных экономических факторов.

Специфический образ жизни семьи с одним родителем опутимо отражается на воспитательном процессе. Отсутствие одного родителя в семье может явиться причиной неполноценного, неудачного воспитания детей. В материнских неполных семьях мальчики не видят примера мужского поведения в семье, что способствует формированию в процессе их социализации неадекватного представления о ролевых функциях мужчины, мужа, отца. Поведение незамужней матери в семье во многом обусловлено отсутствием второго родителя. Это влияет и на социализацию воспитывающихся в материнских неполных семьях девочек, искажает их представления о ролевых функциях женщины, жены, матери. Дети, воспитывающиеся в монородительских семьях, лишены примера взаимоотношений мужчины и женщины в семье, что негативно влияет на их социализацию в целом и на подготовленность к будущей семейной жизни в частности. Педагогика оценивает показатель идентификации детей со своими родителями одним из основных критериев эффективности семейного воспитания. При этом ребёнок выражает принятие нравственных и идеологических норм своих родителей. Осуществление этой составляющей воспитательного процесса в неполной семье

деформируется в связи с отсутствием одного родителя. В отцовских неполных семьях к перечисленным выше проблемам добавляются отсутствие материнской ласки, без которой воспитание детей тоже не может быть полноценным.

Вследствие отсутствия одного из родителей, другому приходится брать на себя решение всех материальных и бытовых проблем семьи. При этом ему необходимо также восполнять возникший дефицит воспитательного влияния на детей. Совмещения всех этих задач весьма затруднительно. Поэтому большинство неполных семей испытывают материально-бытовые трудности и сталкиваются с педагогическими проблемами. Психологический климат неполной семьи во многом определяется болезненными переживаниями, возникшими вследствие утраты одного из родителей. Большинство неполных семей возникают по причине ухода отца. Матери редко удаётся сдерживать и скрывать своё раздражение по отношению к нему; её разочарование и недовольство нередко бессознательно проецируется на их общего ребёнка. Возможна и иная ситуация, когда мать подчёркивает роль безвинной жертвы, в которой оказался ребёнок. При этом она стремится с избытком восполнить недостаток родительской заботы и переходит все разумные пределы. Во всех подобных случаях воспитательная атмосфера семьи искажается и отрицательно сказывается на становлении личности ребёнка [6].

Психологические исследования А. И. Захарова [1], О. Смирновой [4], В. С. Собкина, З. Матейчека [2], Я. Г. Николаевой [3] и др. свидетельствуют, что в силу названных причин дети из неполных семей, по сравнению со сверстниками из полных семей, обладают рядом психологических особенностей.

У таких детей хуже успеваемость, они склонны к невротическим нарушениям и противоправному поведению, проявлениям инфантильности, нередко негативно относятся к родителям. Отличаются от сверстников нарушениями полоролевого поведения, тягостным чувством непохожести на ровесников, неустойчивой, заниженной самооценкой с актуальной потребностью в её повышении, неадекватной требовательностью к матери и высоким желанием изменений её поведения, активным поиском «значимого взрослого».

Немаловажно и то, что при отсутствии одного из родителей ребёнок лишён возможности полноценного формирования стереотипа поведения своего пола. Так, при отсутствии отца мальчик не имеет возможности на ближайшем примере наблюдать особенности мужского поведения и невольно перенимает женские черты.

И для девочки мать в этой ситуации вынуждена совмещать собственную материнскую роль и роль отсутствующего отца; в результате психосексуальное развитие отличается противоречивостью.

В неполной семье отсутствует главное – пример брачных отношений [5]. Поэтому отсутствует для детей – будущих супругов и родителей – определённая возможность формирования культуры чувств, отношений, характерных для взаимоотношений мужа и жены. Будущие мужья, воспитывающиеся без отца, нередко усваивают женский тип поведения, или же у них формируется искажённое представление о мужском поведении как агрессивном, резком, жестоком. А у будущих жён, выросших без отца, хуже формируются представления об идеале будущего супруга, в семейной жизни им значительно труднее адекватно понимать мужа и сыновей. Поэтому в таких семьях заведомо больше причин для конфликтов, разводов.

Воспитательные возможности в неполной семье ограничены [3]: затрудняется контроль за детьми, отсутствие отца лишает детей возможности знакомиться с разными вариантами семейных отношений и влечёт за собой односторонний характер психического развития. Это связано с отсутствием образцов сексуального поведения взрослого человека, которым можно было бы подражать в будущем. Мальчик, получивший «охранное» материнское воспитание, нередко лишён необходимых мужских черт. У него не формируется твёрдость характера, дисциплинированность, самостоятельность, решительность. Девочке общение с отцом помогает в формировании образа мужчины. Если отца в семье нет, то образ мужчины получается искажённым – обеднённым или, напротив, идеализированным, что приводит впоследствии либо к упрощённости в личных отношениях с мужчиной, либо к непреодолимым сложностям. Опираясь на негативный опыт родительской семьи, супруги из неполных семей легче идут на разрыв и в собственной семье.

Всё это не означает, однако, что неполная семья обязательно является неблагополучной в воспитательном аспекте. Просто указанные нами проблемы могут возникнуть в неполной семье с большей вероятностью, чем в полной. Но из этого вовсе не следует, что они обязательно возникнут. В ряде случаев психологическая атмосфера семьи достаточно благоприятна и не создаёт затруднений в формировании здоровой личности.

Бытуют самые разноречивые мнения о семьях, где воспитанием ребёнка занимается только мать. Одни считают, что это всегда

плохо. Другие утверждают, что для ребёнка абсолютно безразлично, кто его воспитывает. А третьи доказывают, что неполная семья имеет даже определённые преимущества перед полной семьёй, так как оставшийся с детьми родитель несёт персональную ответственность за всё, что происходит в его семье, и не пытается переложить вину за собственные неудачи, просчёты или ошибки на других членов семьи. В качестве иллюстраций к своим утверждениям они приводят многочисленные примеры воспитания прекрасных (зачастую выдающихся) людей, выросших без отца [7].

Для маленького ребёнка окружающее общество – это семья. Именно в ней изменяется «Я» ребёнка. И не имеет большого значения в данном вопросе число окружающих людей. Гораздо важнее качество и интенсивность взаимных отношений. Ребёнок может жить с одной матерью и хорошо понимать, что они с большим уважением относятся друг к другу. Ребёнок ясно осознаёт, что в мечтах матери он сильный и хороший человек, что она с ним считается, от него многого ждёт. Такое положение не всегда бывает и в полных семьях.

Несомненно, каждая из этих точек зрения может быть и принята, и опровергнута другими примерами, которыми изобилует жизнь.

Таким образом, неполная семья, хотя и сталкивается с рядом объективных трудностей, но, тем не менее, обладает достаточным потенциалом для полноценного воспитания детей. Родителю, в силу обстоятельств оказавшемуся главой неполной семьи, необходимо трезво осознавать психологические особенности создавшейся ситуации и не допускать, чтобы они приводили к негативным последствиям. Опыт множества благополучных неполных семей свидетельствует, что это возможно.

Библиографический список

1. Захаров А. И. Как предупредить отклонения в поведении ребёнка. – М. : Просвещение, 1986.
2. Матейчек З. Некоторые психологические проблемы воспитания детей в неполной семье // Воспитание детей в неполной семье / пер. с чеш. Хваталовой Л. Н.; общ. ред. и послесл. Н. М. Ершовой. – М. : Прогресс, 1980.
3. Николаева Я. Г. Воспитание ребёнка в неполной семье. – М. : Владос, 2006. – 159 с.
4. Смирнова Е. О., Собкин В. С. Специфика эмоционально-личностной сферы детей, живущих в неполной семье // Вопр. психол. – 1999. – № 6. – С. 18–28.
5. Сохранная Н. А. Работа с неполными семьями. – Минск : Красико-Принт, 2006. – 176 с.

6. Целуйко В. М. Психология неблагополучной семьи. – М.: Владос, 2003. – 272 с.
7. Целуйко Н. А. Родители и дети: психология взаимоотношений в семье. – Мозырь, 2006. – 132 с.

СЕМЬЯ КАК ОСНОВНОЙ ФАКТОР РИСКА ЗАВИСИМОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

О. Б. Симатова

**Забайкальский государственный университет,
г. Чита, Забайкальский край, Россия**

Summary. The paper is devoted to the problems of children and teenagers' addictive behaviour. The paper consideration subject is the role of a family as a main risk factor of young people's addictive behaviour. The paper describes some mechanisms of family socialization disturbance, types of problem families and the content of co-dependency.

Key words: addictive behaviour; family socialization; social disadaptation; problem families; co-dependency.

Практически все проблемы детей и молодежи берут свое начало в семье. Большинство значимых социальных проблем, к которым относится и аддиктивное (зависимое) поведение детей и подростков, связано с ситуацией семейного неблагополучия. Определяющая роль семьи в жизни молодого человека связана с ее функцией первичного и основного института социализации. Семья образует первичную социальную среду, в которой происходит развитие ребенка, и именно в семье человек получает первый опыт социального взаимодействия.

Основополагающая роль семьи приводит к тому, что из всех дефектов социализации личности наиболее опасными являются именно семейные дефекты. Процесс социализации в семье предполагает усвоение ребенком образцов нормативного, социально одобряемого поведения родителей. Их поведение до определенного возраста становится эталоном для подражания. Знание родительских норм-образцов и моделей поведения позволяет подростку не искать заново решений в стандартных ситуациях, а вести себя в соответствии с принятыми в данной среде и усвоенными личностью шаблонами. Влияние семьи на ребенка охватывает все стороны его личности, продолжается практически непрерывно и ощущается даже тогда, когда он находится за пределами дома [5].

Исследователи отмечают, что многие семейные нарушения взаимосвязаны с теми или иными типами девиантного поведения детей и подростков. Исследователи отмечают, что ведущая роль в формировании зависимости принадлежит младенческой травме. Травма может быть связана с физической болезнью, с потерей матери, с ее неспособностью удовлетворять потребности ребенка, чрезмерной врожденной возбудимостью малыша, с какими-то действиями родителей. Переживая стресс, в котором малыш не в состоянии помочь себе, он попросту засыпает. Однако повторение тяжелой травмирующей ситуации приводит к нарушению развития и переходу в состояние апатии и отстраненности. Позднее травму можно обнаружить по страху перед любыми трудностями и испытаниями, неспособности их переносить, ощущению постоянной тревоги и ожиданию неприятностей. Такие люди в дальнейшем не умеют заботиться о себе и нуждаются в ком-то (чём-то), кто (что) помог (помогло) бы им справиться с их переживаниями, одновременно испытывая глубокое недоверие к людям. В этом случае неживой объект вполне может заменить человеческие отношения. Таким образом, люди, пережившие психические травмы в раннем детстве, имеют большой риск стать зависимыми.

Серьезной проблемой семей могут быть эмоциональные расстройства у самих родителей, которые, как правило, сопровождаются алекситимией – неспособностью родителей выражать в словах свои чувства. Ребенок не только «заражается» в семье негативными чувствами, он обучается у родителей замалчивать свои переживания, подавлять их и даже отрицать само их существование. Нарушения эмоциональной стабильности могут приводить к повышению тревожности, страха перед действительностью, потере чувства безопасности, недоверию к окружающим, снижению самооценки, что является психологическими факторами риска зависимого поведения.

Отсутствие границ между поколениями, чрезвычайная психологическая зависимость членов семьи друг от друга – еще один негативный фактор. Известно, что для нормального развития ребенка чрезвычайно важен процесс сепарации – постепенного отделения ребенка от матери. В семьях с нарушенными границами аддиктивное поведение может выступать одним из способов влияния на поведение других членов.

Большинство отклонений в поведении имеют в своей основе один источник – социальную дезадаптацию, корни которой

часто лежат в семье человека. Говоря о дезадаптации несовершеннолетних, необходимо учитывать, что детство – это период интенсивного физического, психического и социального развития. Невозможность осуществления позитивной социальной роли вынуждает подростка искать обходные пути для реализации своей потребности в развитии. Результатом может стать уход из семьи или из школы, где невозможны реализация внутренних ресурсов и удовлетворение потребностей развития. Другой способ ухода – различные варианты аддиктивной реализации с целью защиты от невыносимой реальности. Социальная дезадаптация, вызванная совокупностью различных факторов, приводит к изоляции, лишению или утрате подростком основной потребности – потребности в полноценном развитии и самореализации [1]. Одной из основных причин социальной дезадаптации несовершеннолетних, лежащей в основе возникновения и развития аддиктивного поведения, являются определенные влияния семьи.

На протяжении всего периода взросления родители являются для ребенка чрезвычайно значимыми людьми. Они для него – источник эмоционального тепла, поддержки и жизненного опыта, высшая власть, пример для подражания, друзья и советчики. Принято считать, что потребность в общении с родителями в подростковом возрасте снижается, уступая место потребности в общении со сверстниками. Однако исследователи отмечают, что необходимо различать общение формальное, регламентированное, посвященное вопросам поведения, учебы и т. п. и неформальное, нерегламентированное общение с родителями. По данным исследований И. С. Кона, потребность в неформальном общении с родителями не меньше, чем в общении со сверстниками, но она удовлетворяется меньше, чем наполовину. В связи с проблемой аддиктивного поведения особую значимость приобретает психологическая функция семьи, которая реализуется в удовлетворении потребности членов семьи в симпатии, уважении, признании, принятии, эмоциональной поддержке, психологической защите. Нарушения эмоциональной стабильности могут приводить к повышению тревожности, страха перед действительностью, потере чувства безопасности, недоверию к окружающим, снижению самооценки, что является психологическими факторами риска в отношении формирования аддиктивного поведения [4].

Семьи, для которых характерны разного рода нарушения социализации, вольно или невольно провоцируют детей на

различные формы отклоняющегося поведения. Исследователями предложены многочисленные типологии таких семей.

А. В. Гоголевой описаны следующие типы семей с нарушениями социализации [1]:

1. *Псевдоблагополучная семья*, применяющая неправильные методы воспитания. Такая семья отличается ярко выраженным деспотическим характером, безоговорочным доминированием одного из родителей, полным подчинением ему остальных членов семьи, наличием жестоких взаимоотношений, применением физических наказаний как основного средства воспитания.

Отношения в псевдоблагополучной семье отражаются на всех сферах жизни ребенка: снижается школьная успеваемость, а уличная компания заменяет родительский авторитет. Всё это приводит к социальной и педагогической запущенности, задержкам психического развития и психическим отклонениям, следствием чего становятся различные формы девиантного поведения.

2. *Неполная семья*, отличающаяся дефектами в структуре. Один из негативных факторов неполной семьи – эмоциональный дискомфорт у ребенка, который характеризуется комплексом психологических реакций и переживаний: чувством собственной неполноценности, ущербности, зависти, эмоционального голода и т. д. Такая ситуация вызывает у детей повышенный интерес к своим переживаниям с пренебрежением к переживаниям взрослых, недоброжелательное, порой агрессивное отношение к родителю, ушедшему из семьи.

Очень болезненно отражается на воспитании ребенка развод родителей. Как правило, разводу предшествует общее ухудшение семейных отношений, а ребенок становится свидетелем скандалов между родителями, видит сцены грубости, унижения, насилия. В этих условиях он чувствует себя отчужденным в семье и старается как можно больше времени проводить вне дома. Возникает бесконтрольная, опасная ситуация, так как роль воспитателя берет на себя улица.

3. *Проблемная семья*, характеризующаяся постоянной конфликтной атмосферой. Такая семья характеризуется соперничеством между родителями за главенствующее положение, отсутствием всякого сотрудничества, разобщенностью, изоляцией между родителями и детьми. Господствующая в семье конфликтная ситуация создает постоянную атмосферу напряженности, которая является непереносимой для детей, и они стремятся как можно меньше находиться дома, «улизнуть» под любым

предлогом на улицу, где и проводят большую часть времени. Проблемные семьи во многих случаях создают условия для криминогенного формирования несовершеннолетних, поскольку в них нарушается процесс социального контроля, отсутствуют эмоциональные связи между родителями и детьми.

4. *Аморальная семья*, характеризующаяся алкогольной, сексуальной деморализацией. В таких семьях присутствуют отрицательные факторы в виде правонарушений, совершенных родителями и иными членами, пьянство и алкоголизм, систематические конфликты, выливающиеся в скандалы и драки, развратное поведение родителей. Дети оказываются заброшенными, у них исчезают привязанность и уважение к родителям, развивается мрачный, озлобленный характер. В этих семьях формируются психопатические черты характера, своевременно не выявляются различного рода заболевания, родители причиняют детям травмы в результате побоев, выгоняют их из дома. Оказавшись в позиции изолированных или пренебрегаемых, они не находят поддержки среди одноклассников и педагогов, в семье и школе. Это приводит к тому, что они начинают искать товарищей в уличных компаниях, где собираются точно такие же обездоленные сверстники.

5. *Криминогенная семья*. Члены такой семьи совершают разного рода преступления. Иногда криминальная деятельность является основным видом деятельности конкретного лица или семьи в целом. Преступное поведение взрослых членов семьи демонстрирует детям, подросткам «нормы-образцы», «нормы-принципы» антиобщественного поведения, порождает или углубляет внутрисемейные конфликты, усиливает ее криминогенный потенциал. Между родителями и детьми отсутствуют или искажены эмоциональные связи, практически отсутствует социальный контроль, искажается процесс усвоения социальных ролей, принципов и норм поведения, что в итоге приводит к формированию у детей деформированной структуры потребностей, ее примитивизации. Таким образом происходит развитие девиантной личности. Становление такой личности происходит, как правило, в виде реакции протеста против родителей, учителей, школы и даже против общества в целом.

С. В. Березин и К. С. Лисецкий [2] отмечают, что практически во всех случаях зависимое поведение подростков обнаруживалось в следующих типах проблемных семей: *деструктивной, неполной, ригидной (псевдосолидарной), распавшейся*. Авторы отмечают характерные особенности таких семей: чрезвычайно

эмоциональное и болезненное отношение подростков к своим родителям и их проблемам; попустительство и безразличие родителей к проблемам детей; использование ребенка как средства давления и манипуляции; невовлеченность членов семьи в жизнь и дела друг друга; подавление детей родителями; эмоциональная холодность родителей. Перечисленные особенности семейной ситуации приводят к повышению риска зависимого поведения прежде всего потому, что у подростка не формируется чувство ответственности за себя, свою жизнь и свои поступки.

В каждом из типов проблемных семей, помимо общих черт, складываются и специфические особенности отношений, которые будут придавать аддиктивному поведению подростка особый символический смысл. Так, в *деструктивных семьях* (с отсутствием взаимности в эмоциональных контактах и хроническими конфликтами) аддиктивное поведение направлено, прежде всего, на компенсацию дефицита эмоциональных контактов либо выступает как средство ухода от давления семейных конфликтов. В *неполных семьях* (с отсутствием одного из родителей, размытыми границами между ребенком и родителем, с которым он проживает) зависимое поведение часто имеет ярко выраженный демонстративный компонент и используется подростками как средство отдаления от родителей и достижения большей независимости. В *ригидных семьях* (с доминированием одного из членов семьи, подавляющим типом воспитания) зависимость подростка может рассматриваться как крайняя форма протеста против системы отношений, игнорирующей его возросшие возможности, интересы и потребности. В *распавшихся семьях* (с отдельным проживанием одного из родителей, но сохранением контакта с семьей) зависимое поведение выполняет функцию ослабления или даже преодоления сохранившейся эмоциональной зависимости от родителя, проживающего вне семьи [2].

Семья играет существенную роль не только в происхождении, но и в поддержании зависимого поведения. Родственники сами могут иметь различные психологические проблемы, в силу чего они нередко провоцируют «срыв» аддикта, хотя и реально страдают от него. В случае же длительного сохранения зависимого поведения у кого-либо из членов семьи, у родственников аддикта, в свою очередь, могут появляться серьезные проблемы и развиваться состояние *созависимости*. Под созависимостью понимают негативные изменения в личности и поведении родственников,

возникшие вследствие зависимого поведения кого-либо из членов семьи [3].

Семьи с аддиктивными родителями продуцируют людей двух типов: аддиктов и тех, кто заботится об аддиктах. Родители обучают детей своему зависимому стилю жизни. Такое семейное воспитание создает определенную семейную судьбу, которая выражается в том, что дети из этих семей становятся зависимыми, женятся на людях определенного типа, которые заботятся о них, или на аддиктах, становясь теми, кто о них заботится. Члены семьи с детства обучаются своеобразному языку аддикции (словам, жестам, поступкам, действиям, чувствам, потребностям и т. д.). При создании собственной семьи они ищут людей, которые говорят на одном с ними аддиктивном языке. Такой поиск соответствующих людей происходит не на уровне сознания, а на более глубоком эмоциональном уровне [3].

Так же, как аддикт приобретает сверхзабоченность аддиктивным агентом, так и созависимый человек всё больше фокусируется на аддикте, его поведении и проблемах, изменяя свое собственное поведение в ответ на стиль жизни зависимого. Изменение поведения может включать попытки контроля над выпивкой, над проведением времени, над социальными контактами, особенно с теми, кто тоже имеет проблемы зависимости. Созависимый старается любой ценой удержать мир в семье, стремится изолировать себя от внешней активности. В итоге он оказывается фиксированным на аддикте и его стиле жизни.

К поведенческим стратегиям созависимых лиц, способствующим развитию аддиктивного процесса, относятся: чрезмерная лояльность к аддикту; искреннее желание справиться самостоятельно с трудностями поведения аддикта; своеобразное чувство ответственности за аддикцию близкого человека; стремление сохранить положение, впечатление о семье в обществе; желание не разрушать семью; желание смягчить агрессию аддикта и давление других людей; избегание помощи извне; отсутствие осознания проблемы зависимости; подсознательное желание быть незаменимым, необходимым для аддикта. Признаки созависимости весьма разнообразны. Однако существуют определенные варианты поведения, которые наиболее часто демонстрируют созависимые. Эти варианты представляют собой различные проявления проблем, лежащих в основе созависимости.

Таким образом, семья может выступать в качестве основного фактора риска зависимого поведения подрастающего поколения.

Нарушения процессов нормальной социализации и развития в проблемных семьях, а также феномен созависимости выступают основными причинами возникновения и механизмами поддержания аддиктивного поведения детей и подростков. Именно поэтому эффективная профилактика зависимого поведения молодежи должна носить системный характер и обязательно включать направление работы с родителями и другими членами семьи.

Библиографический список

1. Гоголева А. В. Аддиктивное поведение и его профилактика. – 2-е изд., стер. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО МОДЭК, 2003. – 240 с.
2. Предупреждение подростковой и юношеской наркомании / под ред. С. В. Березина, К. С. Лисецкого. – М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2001. – 256 с.
3. Психология зависимости : хрестоматия / сост. К. В. Сельченко. – Минск : Харвест, 2004. – 592 с.
4. Психология подростка / под ред. А. А. Реана. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 480 с.
5. Семья: педагогика, психология, социальная работа / под ред. А. А. Реана. – М. : АСТ, 2010. – 576 с.

ОСНОВНЫЕ НАРУШЕНИЯ В СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЯХ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ТИМАШЕВСКОГО РАЙОНА, ОСУЖДЕННЫХ К МЕРАМ НАКАЗАНИЯ БЕЗ ЛИШЕНИЯ СВОБОДЫ

И. М. Обуховская

**Кубанский государственный университет физической
культуры, спорта и туризма, г. Тимашевск,
Краснодарский край, Россия**

Summary. The violation of order of family structure of minors, contributing the formation of unconscious aims, served as one of major factors in criminalization.

Key words: minors; suspended sentence; criminalization; workers of inspection.

Практически у всех несовершеннолетних осужденных, состоящих на учете филиала по Тимашевскому району ФКУ УИИ УФСИН России по Краснодарскому краю, отмечается нарушение структуры семьи. В большинстве случаев можно наблюдать нарушение порядка семейной структуры, выражающееся в отсутствии отца и воспитании ребенка матерью (с привлечением к воспитанию бабушки или дедушки).

У несовершеннолетних формируются неосознанные установки, связанные с данными нарушениями, что может служить одним из ведущих факторов в их криминализации.

Что меняется в данном случае? Как подобная структура может менять установки?

Во-первых, ребенку в данной семейной структуре, может быть и чаще всего неосознанно, отдается символическая позиция отца – мужа матери. При отсутствии отца или сложных отношениях родителей мать ожидает выполнения ряда мужских функций в семье от сына, что приводит к «потере» ребенком своего обычного «детского» положения в семье и предполагает повышение «ответственности», в первую очередь за маму (ее эмоциональное состояние), которую ребенок не всегда может вынести. Отношения с матерью становятся запутанными. С одной стороны, ребенок ценит и глубоко любит мать, с другой, «перенапрягается» в отношениях с ней.

Во-вторых, ребенку явно не хватает мужской поддержки в семье, не хватает отношений с отцом. В большинстве семей несовершеннолетних осужденных отец не является уважаемой фигурой. Несовершеннолетний осужденный может, не понимая мотивов своих действий, «встать на защиту отца». Наиболее частым способом такой защиты для ребенка является «повторение поведения отца». Таким образом, ребенок в поведении начинает демонстрировать ценности, установки, цели, формы отношений отца. В большинстве случаев эти ценности, установки, цели, формы отношений осуждаются матерью или родственниками по линии матери.

Сложность ситуации заключается в том, что сам подросток этого не понимает и, скорее, соглашается с установками и ценностями мамы, но ведет себя как папа.

В-третьих, в большей части семей, изученных нами, характер связей с родственниками нарушен. Таким образом, в каждой семье есть лица, поведение, ценности, установки и характер отношений которых в семье осуждаются. Это чаще всего дедушки, дяди, тети как по линии матери, так и по линии отца. В психологии семейных отношений указывается, что, несмотря на то, что поведение тех или иных лиц в семье осуждается, они могут быть примером для детей. Таким образом, ребенок может «начать повторять» кого-либо в семье, даже не понимая, с кем это связано.

В-четвертых, воспитание бабушкой и наличие хорошего союза с ней в семье изменяют позицию ребенка по отношению к матери.

В обычной структуре ребенок – ребенок, а мать – родитель. Родитель имеет больше власти и ответственности. И в подобной ситуации ребенок может адекватно взрасти, социализироваться, учиться подчиняться и принимать правила социальной группы, в которую входит.

Равная с матерью позиция выводит его из ситуации подчинения. Ребенок приобретает мнимую взрослость. Он может спорить с матерью, критиковать ее, не принимать ее позицию и требования. А требования со стороны бабушки не принимаются совсем – она не мать. Она, скорее, союзник. Таким образом, подросток теряет основания для реалистичного принятия ответственности. Он кажется себе более взрослым, более готовым к взрослой жизни. Всё это затрудняет принятие правил социума, что может вести к криминализации.

Находясь в равной позиции с матерью, подросток часто принимает позицию жалости к матери. Позиция жалости одновременно содержит в себе обесценивание. Мать не является для него поддерживающей фигурой, а, скорее, представлена как фигура, которая сама нуждается в поддержке. Это отношение может распространяться на других взрослых. В первую очередь на женщин. Ребенок создает сложный мир, в котором он одновременно любит мать и обесценивает ее. Это, безусловно, основа внутреннего конфликта, глубоко неосознанного, вытесненного и проявляющегося в символическом поведении подростка в преступлении.

Таким образом, отсутствие фигур поддержки ведет к повышению общего уровня тревожности. Потребность в безопасности здесь нарушена. Отсутствие безопасности не позволяет подростку вести долгосрочное планирование, брать на себя обязательства перед другими людьми. Выходом из данной конфликтной ситуации является стремление упростить свою жизнь. Упрощение может проходить по нескольким линиям.

Первая линия – это принятие философии «одного дня», что соответствует способности подростка реагировать на события текущие, но не тратить энергию на будущие события. Как результат – происходит формирование ориентации на удовольствие сегодня. Как следствие – школьная неуспеваемость, прогулы занятий, выбор праздного образа жизни.

Вторая линия – принятие правил очень ограниченной группы сверстников как правил жизни. То есть ориентация на ценности всего одной социальной группы, в которую подросток включен, и перенос этих ценностей, правил, форм поведения на все

остальные стороны своей жизни. Если группа, которую принимает такой подросток, имеет антисоциальную направленность – он заражается ею и переносит на другие стороны своей жизни – приносит в семью, в школу, в другие компании.

Подросток теряет социальную гибкость, которая в первую очередь предполагает наличие разных форм поведения, взглядов, позиций, ценностей в зависимости от окружения и условий ситуации.

Условное осуждение подростка – это продолжение существования в простом мире, что, с одной стороны, затрудняет изменение таких качеств, как ригидность, тревожность и т. п., но, с другой стороны, создает большие предпосылки для анализа им своего положения и переориентирования на другие правила поведения, если с ним регулярно будет проводиться целенаправленная работа.

Идеальным в работе с несовершеннолетним осужденным является сочетание уважения и требовательности со стороны всего персонала уголовно-исполнительной инспекции при проработке с ним основных установок, которые связаны с нарушением структуры семьи.

При организации социально-психологической работы с несовершеннолетним осужденным необходимо учитывать потребность возвращения подростку его объективного места в семейной структуре.

В первую очередь, эта работа может быть организована в прямом контакте с семьей осужденного, что предполагает обучение семьи, переориентацию семейных ролей.

Во-вторых, данная работа может быть организована как коррекционная индивидуальная или групповая. Тогда аспекты нарушений семейной структуры прорабатываются осужденным совместно с сотрудником инспекции.

«Возвращение осужденного» в семью должно быть поддерживающим его исправление фактором. Это, несомненно, возможно только в ходе систематической работы осужденного по «узнаванию» своего места в семье и места семьи в формировании его криминальной мотивации.

II. PSYCHO-PEDAGOGICAL AND SOCIO-CULTURAL ASPECTS OF DEVELOPMENT AND SOCIALIZATION OF CHILDREN

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЧУВСТВА ЮМОРА В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ

М. П. Сафронова

Национальный исследовательский университет
«Белгородский государственный университет»,
г. Белгород, Россия

Summary. This article observes the value of humor in the psychology and the features of humor children at different ages.

Key words: psychology; humor; children.

На сегодняшний день юмор – одно из главных качеств практически каждого человека, а обладать чувством юмора – значить быть человеком особым, современным, который может легко найти общий язык с окружающими его людьми. В настоящий момент чувство юмора является одной из наиболее желательных характеристик при выборе друзей, партнёров, спутника жизни. Юмор – это игра, форма коммуникации, один из видов психологического воздействия.

Юмор с давних пор привлекал внимание многих психологов, однако в качестве предмета научного исследования он выступал крайне редко, что связано с различными подходами к значению и пониманию юмора.

Сегодня существует достаточно большое количество трактовок и подходов к определению юмора. Юмор изучается в психологии, социологии, биологии, антропологии, медицине, информатике, лингвистике, неврологии, философии, искусстве. Так, например, «юмор в старинной медицине (лат. *humor* – «жидкость») обозначал четыре главных жидкости организма, из сочетания и свойств которых выводились преобладающие настроения человека и его темпераменты» [5, с. 1125]. В каждой научной дисциплине имеется своё особое видение и понимание этого уникального социального явления.

Рассмотрим несколько подходов к определению такого понятия как «юмор». Итак, юмор – это:

1) «выражение доброжелательного и шутливого отношения к бытиям, ситуациям, поведению других людей и к себе. Основывается на способности воспринимать, выделять и понимать смешное» [4];

2) «1. Такое качество действия, речи или литературного произведения, которое вызывает веселье; причуда, шутка, курьёз, комизм, забава.

2. Способность воспринимать смешное или забавное или выражать это в речи, а также в письменной или другой форме; шутливый образ или трактовка объекта» [3, с. 357];

3) «положительная эмоция, называемая радостью, которую в социальных контекстах обычно вызывает когнитивный процесс оценки, включающий восприятие шутливого, несерьёзного несоответствия, которая на поведенческом уровне выражается соответствующей мимикой и смехом» [2, с. 9].

Чувство юмора в психологии до сих пор не получило обоснованного научного толкования. Однако отсутствие точной и сформированной научной психологии юмора всё же не мешает существованию юмора в психологии.

Юмор – это, прежде всего, эмоциональная реакция радости, которая выражается через улыбку и смех. Наиболее распространённым средством выражения юмора являются шутки, которые представляют собой короткие забавные истории. Кроме того, помимо вербальных форм юмора люди также часто используют невербальные средства, такие как смешное выражение лица, необычная походка, манеры или жесты.

Одним из самых интересных и в то же время сложных вопросов является формирование чувства юмора у детей. Известно, что многие психологические аспекты юмора (например, игра, эмоции, социальные отношения) начинают проявляться вскоре после рождения и продолжают развиваться в детстве и во взрослой жизни. Рассмотрим этапы развития чувства юмора у детей подробнее.

Младенцы обычно начинают улыбаться на первом месяце жизни. Сначала эта улыбка связана с тактильными ощущениями, такими как поглаживание кожи, щекотание, но уже в следующие месяцы младенцы начинают улыбаться, когда видят знакомые зрительные образы (игрушка, родители, братья и сёстры).

Смеяться младенцы начинают значительно позже. «Смех впервые появляется в результате взаимодействия между младенцем и взрослым приблизительно в возрасте 10–20 недель и быстро становится обычной частью этого самого взаимодействия. Младенцы в возрасте между шестью и двенадцатью месяцами часто улыбаются и смеются, когда с ними играют в прятки «ку-ку» [2, с. 267].

Когда дети достигают детского или дошкольного возраста, смех всё больше возникает у них в результате игровых взаимодействий уже не только со взрослыми, но и с другими

детьми. Кроме того, именно в данный период жизни дети часто используют поддразнивание как при общении со взрослыми, так и с другими детьми.

Отношение к юмору меняется у детей также и во время учёбы в школе. Это доказывает реакция учеников разных классов на забавные детские рисунки. «Частота улыбки и смеха возрастала от второго к четвёртому классу, одновременно с развитием у ребёнка понимания, но в пятом классе отмечалось резкое снижение до уровня, отмечавшегося у детей во втором классе. Таким образом, хотя учащиеся пятого класса понимали юмор лучше, они не находили его таким же забавным, как учащиеся младших классов. В этом возрасте рисунки казались слишком простыми и поэтому уже не были забавными» [2, с. 281].

Понимание детьми таких средств выражения юмора как ирония и сарказм появляется лишь к пяти-шести годам, о чём в своей книге «Психология юмора» пишет Род Мартин: «способность к пониманию подразумеваемого значения иронической критики появляется у детей в возрасте между пятью и шестью годами. Однако лишь к возрасту 8–9 лет дети начинают воспринимать иронические оскорбления как более забавные, чем буквальные. В свою очередь, студенты колледжа давали ироническим оскорблениям ещё более высокие оценки забавности; это свидетельствует о том, что человек не может полностью понимать юмористические аспекты иронии до юности или ранней взрослости» [2, с. 284].

На сегодняшний день также можно отметить, что дети часто используют юмор для совладания со своими эмоциями, если они выражают чувство тревоги, страха и напряжения. В своих исследованиях на данный факт обратила внимание Вольфенштейн: «большая часть детского юмора касается потенциально болезненных, вызывающих тревогу или чувство вины тем: смерть, насилие, наказание, болезнь, сексуальность и глупость. Используя игровую юмористическую фантазию, ребёнок способен превратить угрожающую ситуацию в нечто смешное и приятное» [2, с. 286].

В дошкольном возрасте дети узнают о физических различиях между полами, что также становится темой для шуток и затем способствует всё более возрастающей популярности сексуальных шуток в подростковом возрасте и во взрослой жизни.

Однако в формировании и дальнейшем развитии чувства юмора у детей большую роль играют различные аспекты социальной ситуации (например, семейное окружение), которые и приводят к индивидуальным различиям в чувстве юмора в будущем.

Огромное значение в формировании чувства юмора у ребёнка имеет его взаимодействие с матерью, с её эмоциональным состоянием, что затем находит отражение во взаимодействии с семьёй, а позднее и в социальных институтах. Сложно представить себе жизнерадостного ребёнка в семье, где преобладают депрессивные взаимодействия. Следовательно, семья является главным социальным институтом воспитания чувства юмора у ребёнка.

Ребёнок, обладающий чувством юмора, гораздо легче обзаводится друзьями, заслуживает симпатию у ровесников, а вырастая, легко находит контакт с коллегами по работе, «ловко» разрешает конфликты и проблемы.

Библиографический список

1. Бродский Н., Лаврецкий А., Лунин Э. и др. (ред.) Литературная энциклопедия. Словарь литературных терминов: в 2-х т. – 1979.
2. Мартин Р. Психология юмора. – СПб. : Питер, 2009.
3. Симпсон, Вейнер. Словарь психологических терминов, 1989.
4. Словарь терминов по психологии. URL: <http://psihotesti.ru/gloss/tag/ушор/> (дата обращения: 10.12.2012).
5. Степанова М. Психология юмора – тоже наука. – М., 2010.
6. Степанова М. Смеяться, право, не грешно...или с юмором о психологии и психологах. – М. : 2009.

ПРЕОДОЛЕНИЕ ТРЕВОЖНОСТИ ДЕТЕЙ 6–7 ЛЕТ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЭЛЕМЕНТОВ ПСИХОГИМНАСТИКИ

Н. С. Егорова, В. В. Находкин
Северо-восточный федеральный университет
им. М. К. Аммосова, г. Якутск,
Республика Саха (Якутия), Россия

Summary. In article the problem of dynamics of level of uneasiness at schoolchildren of 6–7 years is considered. The author describes use of elements of psychogymnastics in the conditions of elementary school as an effective method of decrease in level of uneasiness at children, and also carrying out diagnostic techniques for identification of level of uneasiness at children of younger school age, the positive picture of dynamics of level of uneasiness reveals.

Key words: dynamics; uneasiness; psychogymnastics; mental condition; correction.

Постановка проблемы. Среди наиболее актуальных проблем, возникающих в практической деятельности человека, особое место занимают проблемы, связанные с психическими

состояниями. Современное научное знание демонстрирует возрастающий интерес к проблеме тревожности личности. Актуальность исследования обусловлена увеличением числа тревожных детей, отличающихся повышенным беспокойством, неуверенностью, эмоциональной неустойчивостью. Возникновение и закрепление тревожности связано с неудовлетворением возрастных потребностей ребёнка.

В настоящее время в школьных образовательных учреждениях широко используются разные виды психотренингов, редко – психогимнастика. Однако именно она наиболее доступна в применении, так как в её основе лежит игра, являющаяся основным видом деятельности.

Методика. Исследование проводилось на базе средней общеобразовательной школы, где приняли участие 30 учащихся в возрасте 6–9 лет. На первом этапе была проведена диагностика выявления уровня тревожности. Для выявления тревожности у детей младшего школьного возраста нами были использованы следующие психодиагностические методики: тест тревожности Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен; «Критерии выявления тревожного ребёнка» (анкета для педагогов и родителей); Проективная методика А. М. Прихожан; тест «Нарисуй свой страх». Тип: психодиагностический проективный.

Обсуждение и их результаты. По итогам проведения данных психодиагностических методик было выявлено, что количество детей с высокой тревожностью – 16 человек.

Таким образом, полученные данные говорят о том, что у учащихся младших классов большинство страхов связано с плохой отметкой, с результатами учебной деятельности. Боязнь получить плохую отметку, вероятно, связана с индивидуальным стилем общения учителя, повышенной требовательностью родителей, что и является причиной тревожности данных учащихся. Боязнь темноты говорит о личностных нарушениях ребёнка.

Для коррекционной работы с младшими школьниками, испытывающими высокую тревожность, была разработана система занятий-тренингов. Цель данных занятий – помочь детям младшего школьного возраста справиться с переживаниями, которые препятствуют их нормальному эмоциональному самочувствию и общению со сверстниками. В структуру занятия по психогимнастике входят: разминка, гимнастика, эмоции, общение, поведение, завершение. Она включает в себя ряд этапов, каждый из которых обусловлен характером затруднений, испытываемых детьми

в процессе школьного обучения и требующих специфической психокоррекционной помощи. Каждое занятие по психогимнастике состоит из ряда этюдов и игр. Они коротки, разнообразны и доступны детям по содержанию. На психогимнастике используется концентрический метод – от простого к сложному [3].

В младшем школьном возрасте внимание детей ещё неустойчиво, дети отличаются большой подвижностью и впечатлительностью, поэтому они нуждаются в частой смене заданий. В качестве отдыха были использованы подвижные игры. Курс психогимнастики включает 20 занятий.

Коррекционная программа проводилась с сентября по ноябрь 2012 года по 2 раза в неделю. Программа была составлена на основе работ А. М. Лютовой, В. Л. Мониной, А. М. Прихожан, М. И. Чистяковой [1, 3].

Коррекционную работу с тревожными детьми целесообразно проводить в трёх основных направлениях: во-первых, по повышению самооценки ребёнка, во-вторых, по обучению ребёнка способам снятия мышечного и эмоционального напряжения, и, в-третьих, по отработке навыков владения собой в ситуациях, травмирующих ребёнка.

Работа по всем трём направлениям может проводиться либо параллельно, либо в зависимости от выбранного взрослым приоритета, постепенно и последовательно.

В заключение был проведён контрольный эксперимент, позволяющий определить эффективность проведенных занятий, направленных на преодоление тревожности у детей младшего школьного возраста путём психокоррекционной работы по психогимнастике.

По результатам данной диагностики произошли изменения, из которых следует, что уровень числа младших школьников с высокой тревожностью заметно уменьшился. Уровень высокой тревожности наблюдается у 13 % испытуемых. Высокий уровень тревожности свидетельствует о недостаточной эмоциональной приспособленности ребёнка к тем или иным жизненным ситуациям.

По наблюдениям, также произошли положительные изменения: уменьшилось количество конфликтов, драк, меньше стали ябедничать, больше договариваться, стали более внимательными друг к другу.

Исследование проводилось на одной группе детей, не было контрольной и экспериментальной группы. Таким образом, не только курс психогимнастики повлиял на взаимоотношения

воспитанников, а также и приобретённый жизненный опыт, занятия в группе, семья и многие другие факторы. Но, тем не менее, психогимнастика – это система занятий, на которых дети получают много новых знаний, чувствуют себя ответственными за выбор своих действий и последствия этого выбора, учатся общаться и договариваться. Все занятия построены на играх и мини-тренингах, на том, что детям интересно. Было бы замечательно, если бы во всех учреждениях проводились бы подобные занятия, тем более что никакого особого оборудования не требуется и сам воспитатель или учитель может проводить психогимнастику.

Психогимнастика носит психопрофилактический характер. Оптимальным вариантом было бы проводить её в подготовительной группе, когда ребята готовятся к школе и многие испытывают тревожность. Тревожность в младшем школьном возрасте не устойчива и поддаётся коррекции. В наше время, когда нагрузки на детей растут, а возможности для отдыха и для эмоциональной и двигательной разрядки становятся меньше, психогимнастика – ещё и способ отдохнуть, научить детей приёмам расслабления, отдыха.

Выводы. Проанализировав опыт работы с детьми младшего школьного возраста, мы пришли к выводу: психогимнастику можно использовать как средство снижения тревожности при работе с детьми, так как именно с помощью игр педагог способен помочь ребёнку установить контакт с окружающим миром, а также со сверстниками и взрослыми, то есть устранить причину тревожности.

Осваивать все фазы и части психогимнастики сразу очень трудно, поэтому можно начать, например, с гимнастики, включив её как часть физкультурного занятия, или вместо утренней гимнастики. Отдельные этапы можно осваивать на разных видах занятий, на переменах, в повседневной деятельности детей. Сложность для педагога представляет переход в процессе занятия от одного образа к другому, так как взрослый должен быть одновременно и в образе, и руководить действиями детей.

Библиографический список

1. Прихожан А. М. Причины, профилактика и преодоление тревожности // Психологическая наука и образование. – 2008. – № 2. – 56 с.
2. Прихожан А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. – М. : МПСИ; Воронеж : МОДЭК, 2000. – 304 с.
3. Чистякова М. И. Психогимнастика / под ред. М. И. Буянова. – 2-е изд. – М. : Просвещение : ВЛАДОС, 2000 – 155 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ РЕЧЕВЫХ ПРАЗДНИКОВ НАРОДНОЙ ТЕМАТИКИ В ГРУППАХ ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Е. Б. Баранова, В. В. Кишова
Структурное подразделение «Детский сад
«Центр коррекции и развития детей»
ГБОУ ООШ № 18, г. Новокуйбышевск,
Самарская область, Россия

Summary. The article considers the formation of representations of Russian folk festivals in children with speech disorders. It is proposed to organize such a form of work of the special teacher as speech holidays calendar-based Russian folk festivals. Discusses possibilities of application of folk art in the correction of speech.

Key words: children with speech violations; speech correction; Russian national holidays; folklore; family of the child.

Традиционно речевые праздники – это досуговые мероприятия, организуемые учителями-логопедами с воспитанниками и их семьями и позволяющие детям, с одной стороны, в увлекательной форме закрепить речевые навыки, а с другой, приобщить родителей к совместной работе по преодолению речевых нарушений детей.

Исходя из приоритетных направлений деятельности нашего детского сада (организация коррекционной помощи, нравственно-патриотическое воспитание), мы сделали попытку сочетать содержание данных направлений при организации и проведении речевых праздников народной тематики с детьми с общим недоразвитием речи.

Организация такой формы совместной деятельности детей и взрослых способствует формированию у воспитанников познавательного интереса к русским народным календарным праздникам, обогащению представлений о русских народных традициях, народном творчестве (хороводы, песни, залички, пословицы, считалки, игры и т. п.) и, конечно же, направлена на развитие всех компонентов устной речи, коммуникативных навыков детей.

Целесообразность такого построения содержания коррекционно-развивающей работы обусловлена наличием в комплексном планировании таких тем, как «Рождество», «Святки», «Крещение», «Масленица». Некоторые из традиционных логопедических тем также вполне сопоставимы с календарём русских народных праздников: «Осень» – праздник «Осенины», «Перелётные птицы» – праздник «Жаворонки».

Народные праздники, песни, сказки, игры, пословицы, поговорки издавна считаются средствами воспитания и развития детей. Учитывая особенности детей с нарушениями речи, при разработке сценариев речевых праздников народной тематики для нас важно было обеспечить коррекционную направленность различных видов устного народного творчества. Так, редкие и многозначные слова по тематике праздника обогащают словарь детей, а пословицы и поговорки способствуют пониманию переносного значения фраз и выражений. Считалки, речевки, запевки, хороводные игры, притопывания способствуют выработыванию чувства темпа и ритма, развивают у детей чувство рифмы. Чтение стихов, потешек, поговорок стимулирует развитие интонационной стороны речи. Русские народные песни, запевки, частушки являются удачным материалом для работы над силой, высотой, интонационной выразительностью голоса. Исполнение русских народных мелодий на музыкальных инструментах благотворно сказывается на развитии слухового восприятия детей, чувства ритма, темпа. Диалоги и монологи при исполнении ролей в инсценировках развивают связную речь. Русские народные игры, загадки оказывают положительное влияние на развитие внимания, памяти, мышления.

Кроме того, речевые праздники народной тематики, включающие различные формы детской деятельности (игры, беседы, загадки, конкурсы, исполнение песен, музыкально-ритмических движений и пр.), способствуют не только речевому и познавательному развитию детей, но и социально-коммуникативному, художественно-эстетическому, физическому развитию воспитанников.

В формировании у детей интереса к обычаям и традициям русского народа важную роль играет семья ребёнка, так как именно в семье закладываются основы нравственного развития личности ребёнка, формируются начальные представления о социокультурных ценностях, традициях русского народа.

Для того чтобы работа с семьями воспитанников была эффективной, в начале учебного года педагоги предложили родителям (20 человек) принять участие в анкетировании «Русские народные праздники: что мы о них знаем?». В результате анализа ответов педагоги выяснили, что преобладающее большинство родителей (90 %) считают необходимым знакомить детей с народными традициями, однако только 65 % участвующих в анкетировании родителей рассказывают своим детям о традициях и обычаях

русского народа. При этом лишь 35% родителей отметили, что они хорошо знают русские народные традиции. Положительным фактором для дальнейшей совместной работы с семьями воспитанников была готовность практически всех родителей (95%) участвовать в совместных мероприятиях (праздниках, развлечениях) народной тематики.

После проведения анкетирования с родителями был проведен ряд консультаций: «Народные праздники: обряды, традиции, обычаи», «Роль народных праздников в становлении культуры нашей страны», «Отголоски прошлого сегодня», которые способствовали повышению уровня осведомленности родителей, стимулировали интерес к праздникам, желание принять участие в их проведении. Также нами были выпущены памятки, посвященные праздникам: «Гори, гори ясно» («Масленица»), «Рождество», «Святки».

В дальнейшем при подготовке к праздникам родители принимали активное участие в изготовлении атрибутов, костюмов, декораций для мероприятий. С большим удовольствием взрослые совместно с детьми исполняли роли, участвовали в хороводах, народных играх, конкурсах.

В конце учебного года для детей и родителей была организована итоговая викторина «По страницам народных праздников». Наиболее яркие моменты прошедших развлечений семьи наших воспитанников отразили в коллажах, фотогазетах. По наблюдениям педагогов и родителей, дети стали проявлять интерес к народному творчеству, обычаям, использовать пословицы, поговорки, загадки, организовывать народные игры.

Таким образом, речевые праздники народной тематики позволяют не только эффективно проводить работу по закреплению речевых навыков детей, но и способствуют приобщению воспитанников и их семей к русским народным традициям.

Библиографический список

1. Лапковская В. П., Володькова Н. П. Речевые развлечения в детском саду. Сборник сценариев. Для работы с детьми 5–7 лет с ОНР. – М. : Мозаика-Синтез, 2009. – 56 с.
2. Нравственно-патриотическое воспитание детей дошкольного возраста. Планирование и конспекты занятий : метод. пособие для педагогов. – СПб. : ООО «Изд-во «Детство-пресс», 2010. – 192 с.
3. Щедрова Е. А. Взаимодействие логопеда и семьи по развитию речи // Логопедия. – 2004. – № 4 (6). – С. 13–24.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛЕГО-ТЕХНОЛОГИЙ В РАЗВИТИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ПМСЦ (ПСИХОЛОГО-МЕДИКО-СОЦИАЛЬНЫХ ЦЕНТРОВ)

К. С. Володина

**Центр психолого-педагогической реабилитации
и коррекции «Крестьянская застава», г. Москва, Россия**

Summary. This article describes the benefits of using Lego technology in work with children with impaired cognitive functions.

Key words: LEGO; impaired cognitive functions; motivation.

В последнее время отмечается тенденция к увеличению количества обращений в Центр со стороны родителей, чьи дети по тем или иным причинам не посещают дошкольные образовательные учреждения. В результате этого у детей оказываются сформированными на низком уровне познавательные психические процессы, тонкая моторика рук, сфера воображения, игровая деятельность, произвольная регуляция деятельности, а также оказываются несформированными конструктивные формы взаимодействия со сверстниками.

Помимо этого существует ещё одна проблема – отсутствие мотивации дошкольников на занятиях. Педагоги и родители сталкиваются с проблемой, как заинтересовать ребёнка в выполнении заданий, которые необходимы для его всестороннего развития. Т. В. Лусс определяет «ЛЕГО-конструирование как вид моделирующей творческо-продуктивной деятельности. С помощью ярких деталей, которые так привлекают внимание детей, учебные задачи можно решить посредством увлекательной игры» [1, с. 8]. Большой спектр возможностей конструктора позволяет использовать его в различных дидактических играх.

На данный момент существует достаточно большое количество разработанных циклов занятий с использованием ЛЕГО, предназначенных для детей старшего дошкольного возраста. Данные программы при использовании их в деятельности Центра имеют некоторые особенности, затрудняющие их применение:

- Продолжительность занятий, превышающая 1 час.
- Недостаточное количество занятий, требующихся для коррекции и развития познавательной сферы.

Этим обусловлена необходимость создания цикла занятий, направленных на развитие познавательной сферы детей

старшего дошкольного возраста в условиях ПМСЦ с помощью конструктора ЛЕГО.

По разработанному циклу занятий на материале ЛЕГО было сформировано 5 групп, участниками которых являлись дети старшего дошкольного возраста с нарушениями познавательной сферы. По завершению цикла проводились сравнительные результаты наблюдений за детьми в начале цикла и в конце. У 85 % детей отмечается устойчивая положительная динамика в развитии познавательной сферы. На каждом занятии дети были активно включены в работу и с интересом выполняли задания.

Библиографический список

1. Лусс Т. В. Формирование навыков конструктивно-игровой деятельности у детей с помощью ЛЕГО : пособие для педагогов-дефектологов. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 104 с.: ил. – (Коррекционная педагогика).

ОСОБЕННОСТИ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ С ПОГРАНИЧНОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

М. Н. Демьянская

**Центр психолого-педагогической реабилитации
и коррекции «Крестьянская застава», г. Москва, Россия**

Summary. The article deals with the problem of self-determination of teenagers with borderline intellectual functioning.

Key words: self-determination; borderline intellectual functioning.

В настоящее время вопросы, связанные с самоопределением подростков занимают многих исследователей. Особенно актуальна эта тема для подростков, имеющих пограничную интеллектуальную недостаточность.

К группе пограничной интеллектуальной недостаточности (ПИН) относятся лица с так называемыми лёгкими состояниями психического недоразвития, включая задержку психического развития различного генеза [2]. По результатам исследований, в разных образовательных учреждениях в настоящее время можно встретить до 54 % детей с устойчивым дефицитом познавательных способностей [1].

С целью изучения особенностей самоопределения подростков с ПИН, мы исследовали их представления о своём профессиональном, персональном и семейном будущем. В данном

исследовании принимали участие подростки 14–17 лет с пограничной интеллектуальной недостаточностью.

Обобщённые результаты исследования позволили нам сделать следующие выводы:

1. Специфика представлений о будущей профессии показала, что подростки с ПИН, с одной стороны, адекватно оценивают свои силы, выбирая в основном рабочие профессии и трудовую деятельность в большом коллективе, но с другой стороны у них весьма узкий диапазон выбираемых профессий и выбор их формален. Подростки с ПИН мало интересуются содержанием выбранных профессий, ориентируясь в основном на высокую зарплату, которую они гипотетически будут получать.

2. Образ своего персонального будущего у подростков с ПИН, в целом, сформирован, но при этом особенности представлений проявляются в том, что большая половина исследуемых подростков испытывает значительную тревогу, связанную с необходимостью построения дальнейших жизненных планов.

3. Изучая особенности отношения к будущей семье, исследование показало, что большинство подростков строят свой выбор на основе внешних данных. Ответы таких подростков отличаются инфантильностью, незрелостью выбора будущего супруга. Часто встречались ответы, указывающие на то, что подростки часто сами себя воспринимают как детей. Подростки с ПИН скупо отражают проявление чувств между членами семьи, что может указывать на низкий уровень эмоциональных связей.

Таким образом, особую важность приобретает формирование необходимого уровня адаптивности подростков к условиям социума, готовности к самостоятельной жизни и выполнению общественно полезного труда. Такая работа требует построения грамотной системы коррекционной работы с учётом специфики самоопределения подростков с пограничной интеллектуальной недостаточностью.

Библиографический список

1. Индебаум (Шепко) Е. Л. Становление познавательной деятельности детей с лёгким психическим недоразвитием в разных психолого-педагогических условиях // Дефектология. – 2010. – № 2. – С. 19–30.
2. Ковалёв В. В. Психиатрия детского возраста. – М.: Медицина, 1995. – 556 с.

К ПРОБЛЕМЕ ДЕТСКОГО ЧТЕНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ

М. В. Плеханова, Е. Н. Ананьева
МБУ д/с № 27 «Лесовичок»;
МБУК «ОДБ» библиотека им. А. С. Пушкина,
г. Тольятти, Самарская область, Россия

Summary. The article considers the problem of children's reading in modern conditions. As well as the importance of the family in the socialization of the child through the introduction to the joint reading of books.

Key words: socialization; family; child; book; to read.

На сегодняшний день наряду с вопросами образования нередко поднимается проблема детского чтения, в которой главным помощником развития читательской деятельности является ближайшее окружение ребёнка.

Психологи А. В. Запорожец и М. М. Рубинштейн отмечают, что читательская деятельность ребёнка начинается задолго до систематического обучения чтению. Чтение-слушание, чтение-разглядывание, чтение-общение, чтение-размышление, чтение-переживание – все эти виды читательской деятельности доступны малышу. От того, насколько грамотно родители, педагоги сумеют приоткрыть ребёнку дверь в книжный мир, во многом зависит его судьба, его шанс успешно учиться, получить общественное признание и достичь лично значимых целей [2; 3].

К основным достижениям раннего детства психологи относят речемыслительную деятельность, способность к символическим действиям, использование знаков (игра), выделение своего «Я», развитие образного восприятия и логического мышления, освоение разных видов творческой деятельности (рисование, лепка, конструирование и т. д.). И во всём этом ведущее место принадлежит книге и чтению [4].

Немаловажную роль читательское развитие оказывает на формирование творческих способностей, построение системы ценностей, отношений и дальнейшую социализацию ребёнка.

В современном мире «начитанный» дошкольник – большая редкость. Одной из причин падения уровня читательского развития современных детей является господствование диснеевского стиля, где много стремительных действий, движения, но мало текста. Второй причиной можно назвать широкое распространение видеокассет, аудиотекстов, DVD, компьютерных игр и т. д.

Взаимодействие книги с электронными средствами массовой информации является важнейшей научной проблемой во всём мире, так как падение роли книги в духовной жизни нации угрожает её интеллектуальному потенциалу и нравственному здоровью.

В связи с этим одним из основных условий развития интереса к чтению является читающая семья. Во-первых, если в семье читают вслух, то это сплачивает и объединяет всех её членов. Во-вторых, дети в такие минуты осознают и приобретают некие духовные ценности. Чувство духовной близости с родителями может побуждать их к чтению, но уже для себя.

Чтобы чтение казалось ребёнку интересным, а не скучным занятием, необходимо поощрять его воображение. Побуждать его угадывать развитие сюжета, представлять персонажей книги, вдумываться в слова, осознавая их многозначность.

Сила воображения – великая вещь, которая только способствует развитию личности ребёнка. Однако не стоит забывать о контроле содержания нынешней детской литературы. Отсутствие издательской цензуры на сегодняшний день привело к тому, что на полках книжных магазинов появилась сомнительная литература для детей, с большим количеством насилия, культом денег и отчуждения от взрослых.

Чтение подобных детских книг может способствовать формированию у детей неправильного отношения к добру и злу – как к равным, антагонистичным силам, что в свою очередь приводит к нравственному торможению личности, а в худшем случае её деградации [1].

Каждая полноценная в художественном отношении книга – это кусок жизни, она зовет ребёнка из ограниченной рамками собственной жизни к новому, ещё не испытанному опыту. Она открывает возможность пережить непережитое, занять собственную позицию, сделать выбор, принять решение. Чтение формирует шкалу ценностей, помогает читателю идентифицировать себя с определённой личностью, создаёт установку на определённый тип человеческих отношений.

Таким образом, прививая любовь к чтению с раннего детства, закладываются основы духовного и нравственного развития ребёнка, способствующие его лучшей социализации в современном обществе.

Библиографический список

1. Береснева Л. О роли чтения / Домашнее воспитание. – 2002. – № 6. – С. 15–17.

2. Запорожец А. В. Избранные психологические труды. – Т. 1. – М. : Педагогика, 1996. – 149 с.
3. Запорожец А. В. Психология восприятия сказки ребёнком-дошкольником // Дошкольное воспитание. – 1948. – № 9. – С. 73–76.
4. Рубинштейн Л. С. Основы Общей психологии. – СПб. : Издательство «Питер», 2000. – 712 с.

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЧИТАТЕЛЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

М. П. Шаповалова

**Институт психолого-педагогических проблем
детства РАО, г. Москва, Россия**

Summary. Reading as a fundamental basis of formation is considered in structure of principal views and forms of speech activity. It is shown that reading actively joins in mutual relations with processes of writing of the text, and also with processes of oral speech.

Key words: culture of reading of schoolboys; literary formation of schoolboys; reading lessons.

Чтение как фундаментальная основа литературного образования в современной российской науке рассматривается в структуре основных видов и форм речевой деятельности. Являясь формой письменной речи, чтение, прежде всего, взаимодействует с устной речью. Однако, представляя особую форму письменной речи, чтение активно включается в специфические взаимоотношения с процессами письма (написания) текста, а также с процессами устной речи – слушанием и говорением.

Являясь предметом обучения, чтение включаются в систему литературного образования, уникальность которого определяется его отнесенностью к числу учебных дисциплин. Литературное образование, отмечает Е. М. Андропова, рассматривается в структуре учебных дисциплин, направленных на решение задач формирования читательской компетенции обучающихся, на развитие внутреннего мира ребенка, его нравственных качеств [1, с. 5]. На уроках обучения чтению, таким образом, дети овладевают навыками осознанного и выразительного чтения, элементарными литературоведческими понятиями, знаниями о биографиях авторов художественных произведений, о специфике текстов художественной литературы, умениями ориентироваться в изучаемом произведении, применять различные виды работы с текстом.

Представляется важной профессиональная деятельность учителя по развитию у школьников художественно-творческих и познавательных способностей, эмоциональной отзывчивости, по формированию эстетического отношения к искусству слова. На уроках по предмету «литературное чтение» через воспитательную работу, мотивирующую интерес к чтению книг и потребности в общении с миром художественной литературы, обогащается нравственный опыт маленьких читателей – младших школьников.

Личностное развитие обучающихся средствами литературного образования оценивается конкретными результатами: достижениями в сфере саморазвития. Эти результаты-достижения связаны с воспитанием, с тем нравственным опытом, который ребенок получит в процессе реального общения с художественным произведением, виртуального общения с автором произведения.

Ведущим аспектом урока литературного чтения справедливо признается воспитательная составляющая. При анализе произведения обучающиеся формируют оценочное отношение к персонажам произведения: к их личностным качествам, поступкам, привычкам, характеру, в целом, – к их действиям и духовно-нравственным ориентирам.

Личностные, регулятивные, познавательные и коммуникативные (учебные универсальные) действия интегрируются в навык осознанного чтения – главного учебного действия, формируемого ресурсами литературного чтения. Предметные результаты, т. е. достижения обучающегося на уроках литературного чтения, влияют на повышение уровня восприятия и понимания литературы как феномена национальной и мировой культуры, как средства сохранения и передачи нравственных ценностей и традиций, осознания влияния чтения на развитие личности.

В современных условиях безграничного расширения информационного пространства следует усилить внимание к формированию у обучающихся способностей понимать текст литературного произведения, оценивать его ресурсы как источника информации с позиций прагматической установки автора и читателя, с позиций осмысления стилистической функции текста как продукта творческой деятельности человека пишущего и читающего.

Содержательная сторона урока литературного чтения оптимизируется вариативностью заданий, актуализирующих такие виды чтения, как ознакомительное, изучающее, выборочное, поисковое, а также – разнообразием методик формирования умений воспринимать, оценивать, воспроизводить содержание текста при сохранении специфических особенностей его стилистических

характеристик с ориентиром на развитие умений участвовать в обсуждении текста как продукта речетворчества писателя (поэта).

В целом современные уроки литературного чтения характеризуются их нацеленностью на достижение обучающимися необходимого для продолжения образования уровня читательской компетентности, общего речевого развития, на овладение оптимальной техникой чтения, эффективными приемами интерпретации, анализа и преобразования текстов – художественных, научно-популярных и учебных, включающих на пропедевтическом уровне первоначальные представления о литературоведческих понятиях. Урок литературного чтения сопровождается использованием необходимого оборудования, в том числе – справочной литературы, аудио- и видеоматериалов, интерактивных пособий.

Углубляясь в оценку информационной насыщенности текста при обучении разным видам и способам чтения, учитель выстраивает стратегическую линию урока, направленного, прежде всего, на понимание эстетической функции художественного текста, на формирование внутреннего мира ребенка, принимающего идеалы Истины, Блага, Прекрасного.

Библиографический список

1. Граник Г. Г. Концепция курса «Русская филология»: Почему нужны учебники нового типа». – М., 2007.
2. Доклады научного совета по проблемам чтения. Вып. 4–6 / под ред. В. А. Лекторского. – М. : РАО, 2012. – 191 с.
3. Цукерман Г. А., Ковалева Г. С., Кузнецова М. И. Хорошо ли читают российские школьники? // Вопросы образования. – 2007. – № 4.

АДУКАЦЫЯ І ВЫХАВАННЕ ВУЧНЯЎ І СУТДЭНТАЎ НА ФАКТАХ ГІСТОРЫІ КАЗАЦТВА

І. Ю. Ярохін, О. Кавальскі

Кройдан Каледж, Лондан, Велікабрытанія;

Цэнтр даследвання сацыялогіі і права, Варшава, Польшча

Summary. The article determines methodological aspects which should be primarily and mainly considered in studying and teaching the history of Cossacks.

Key words: the Cossacks; history; methods; methodology; ethnicity; class; culture; traditions; state; formation; education.

Увага сучаснай дзяржавы ў цяперашні час звернута на выпрацоўку агульных канцэпцый у галіне выкладання, падачы і прадстаўлення айчынай гісторыі. Гістарычная навука заклікана

сфармаваць цэласнае ўяўленне аб фактах, падзеях і тэндэнцыях грамадскага жыцця, вызначыць далейшы вектар паступальнага развіцця. На жаль, метадалагічная і гістарыяграфічная база даследванняў у галіне гісторыі апяжарана спадчынай савецкага мінулага, калі многія канцэпцыі, погляды і падыходы былі максімальна ідэалагізаваны. У поўнай меры гэта адносіцца да гісторыі казацтва, цікавасць да якой прабудзілася на пачатку 90-х гадоў мінулага стагоддзя. У гэтай працы мы паспрабуем вызначыць новыя прынцыпы і тэндэнцыі ў галіне падачы.

Увагу студэнтаў і вучняў трэба звярнуць, перш за ўсе, на такі феномен казацкай гісторыі і культуры, якім з'яўляецца феномен ўзнікнення, развіцця і генезіса казацкай сям'і. Калі ўзнікненне і развіццё сямейных каштоўнасцей досыць глыбока даследавана айчыннай навукай, то пытанне генезісу сям'і было пазбаўлена ўвагі [3]. А менавіта яно ўяўляецца істотна значным і важным. Увагу гісторыкаў прыцягвала толькі традыцыйная казацкая сям'я з сістэмай патрыярхальнага ўладкавання, якая склалася ў рамках імперскай Расіі.

Асноўнай ніткай у працэсе вывучэння і выкладання гісторыі казацтва павінна стать падкрэсліванне неразрыўнай сувязі казацтва з дзяржавай, пры гэтым варта пазбягаць канстатацыі прасталінейнасці гэтых сувязей і залежнасці. Адносіны казацтва з сістэмай дзяржавы і ўладных інстытутаў былі часта забытаныя, складаныя і супярэчлівыя.

У небяспечныя і пераломныя моменты гісторыі казацтва, матывуючы бяссіллем афіцыйнай улады, часта звярталася да сваёй самабытнай культуры і традыцый [8], выкарыстоўваючы іх у якасці буфера каштоўнасцям традыцыйнай дзяржавы [4; 9; 12]. У гэтыя перыяды казацтва выпрацоўвала і ўласныя «самасційныя» канцэпцыі незалежнай казацкай дзяржаўнасці [6].

Гісторыя казацтва часта ўяўляецца асобнымі спецыялістамі як вельмі ўніверсальны аб'ект. Гэта зусім не адказвае рэчаіснасці і рэальнаму становішчу спраў. Пры даследванні традыцыйных тэрыторый кампактнага пражывання казацтва, тэрыторый казацкіх войскаў, мы сутыкаемся з тым, што яны развіваліся выключна па-рознаму. На кожнай тэрыторыі меліся свае спецыфіка і свае асаблівасці [2; 5; 7; 9; 14].

Тлумачэнне многіх феноменаў у гісторыі казацтва магчыма растлумачыць прыродным казацкім дуалізмам – найважнейшым фактарам паступальнага развіцця гэтай

этнічнай і сацыя-культурнай супольнасці. Менавіта казацкі дуалізм [13] служыць асновай супярэчнасцяў як унутры самой супольнасці, так і ў працэсе ўстанаўлення ўзаемаадносін, узаемадзеянняў яе з інстытутамі грамадзянскай супольнасці і структурамі ўлады. Менавіта з гэтага прынцыпу неабходна выходзіць пры тлумачэнні ролі казацтва ў гістарычных і сацыяльных працэсах.

Вайсковая служба [1] займала ў гісторыі казацтва заўсёды зусім асаблівае месца. Вайсковая служба казакоў як мабілізацыйны рэсурс Расійскай імперыі дастаткова добра вывучана і апісана гістарыёграфамі. Аднак яе ўплыў на адміністрацыйныя і тэрытарыяльныя структуры казацкіх суполак у падрабязнасцях яшчэ толькі патрабуецца вывучыць і зразумець.

У гісторыі казацтва амаль да цяперашняга часу застава-лася і застаецца даволі шмат «белых плям». Да іх могуць быць аднесены – прадмет метадалогіі даследванняў казацтва, пытанне міжэтнічных сувязяў і міжнацыянальнага культурнага ўзаемадзеяння казакоў з іншымі народамі і этнасамі, а таксама канфесійнае пытанне самаідэнтыфікацыі казацтва.

Па апошнім аспекце традыцыйным было прызнана лічыць усіх без выключэння казакоў праваслаўнымі і раўніцелямі выключна праваслаўнай веры. Аднак, як паказвае гістарычны вопыт, існаваў даволі вялікі масіў г.з. «павярстання» ў ка-закі. У гэтым выпадку прадстаўнікі нацыянальных дыяспар уваходзілі ў субэтнас пры захаванні ўласнай рэлігійнай ідэнтычнасці.

Вопыт дзяржаўнага будаўніцтва казацтва з’яўляецца каштоўным і запатрабаваным ва ўмовах сучаснасці [10; 11].

Bibliografia

1. Ерохин И. Ю. Казачество в системе военной службы // Теория и практика общественного развития. – 2013. – № 4. – С. 172–174.
2. Ерохин И. Ю. Казачьи республики и вопросы государственности // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2013. – № 4. – С. 77–82.
3. Ерохин И. Ю. Казачья семья: уникальный культурный феномен в системе государства // Современные исследования социальных проблем. – 2013. – № 1. – С. 38–43.
4. Ерохин И. Ю. Казачья концепция государственности: в эпоху войн и великих потрясений // Белые пятна российской и мировой истории. – 2013. – № 1–2. – С. 18–39.
5. Ерохин И. Ю. Казачьи республики как фактор государственности // Белые пятна российской и мировой истории. – 2013. – № 1–2. – С. 40–53.

6. Ерохин И. Ю. К вопросу формирования государственного мировоззрения казачества // Новый университет. Серия: Актуальные проблемы гуманитарных и общественных наук. – 2013. – № 4. – С. 34–38.
7. Ерохин И. Ю. Идеи государственности казачества Дона // Научный обозреватель. – 2013. – № 6. – С. 58–62.
8. Ерохин И. Ю. Основы казачьих традиций // Вестник Академии знаний. – 2013. – № 2. – С. 9–17.
9. Ерохин И. Ю. Казачье-крестьянская республика Н. Махно: к вопросам Казачьей государственности // Перспективы науки и образования. – 2013. – № 3. – С. 168–176.
10. Ерохин И. Ю. Казачество и современное государство // Культура. Духовность. Общество. – 2013. – № 4. – С. 161–165.
11. Ерохин И. Ю. Государство и возрождение казачества // Приоритетные научные направления: от теории к практике. – 2013. – № 6. – С. 13–16.
12. Ерохин И. Ю. Казаки: революция и гражданская война // Фундаментальные и прикладные исследования: проблемы и результаты. – 2013. – № 6. – С. 32–35.
13. Ерохин И. Ю. Проблема дуализма в вопросах казачества // Приоритетные научные направления: от теории к практике. – 2013. – № 5. – С. 19–24.
14. Ерохин И. Ю. К вопросу особенностей формирования начал государственности Донского казачества // Культура. Духовность. Общество. – 2013. – № 5. – С. 132–138.

ДЕТСКАЯ СУБКУЛЬТУРА И ЕЁ ЗНАЧЕНИЕ ДЛЯ РАЗВИТИЯ РЕБЁНКА

О. О. Полякова

**Мордовский госуниверситет им. Н. П. Огарёва,
г. Саранск, Республика Мордовия, Россия**

Summary. The article analyzes the role of children's subculture in the development of the individual child. Children subculture is a special socio-psychological phenomenon; everything that was created by and for children.

Key words: children's subculture; childhood; child; social relations; toy.

Ребёнок одновременно существует в двух мирах – мире взрослых, с одной стороны, и, с другой – в мире сверстников. Особые задачи детства (социализация, психическое, интеллектуальное и нравственное становление) решаются благодаря осуществлению совместной деятельности ребёнка не только со взрослыми, но и со сверстниками.

Детская субкультура – это особый социально-психологический и культурный феномен. Это всё, что создано детьми и для детей.

По определению В. В. Абраменковой, «это смысловое пространство ценностей, установок, способов деятельности и форм общения, осуществляемых в детских сообществах в той или иной конкретно-исторической социальной ситуации развития» [1, с. 109]. Носителем детской субкультуры является детское сообщество.

Интерес к исследованию проблем детства определяется сменной парадигмы в научных и в целом общественных взглядах – со «взрослоцентризма» на «детоцентризм». Ещё век назад ребёнок воспринимался как «недочеловек», «будущий взрослый», «недоросль» и т. п., а в современном мире ребёнок становится особой ценностью.

На протяжении всей истории детское сообщество создавало «для себя» особый мир – мир, в котором детям интересно и комфортно существовать. Содержанием этого мира – детской субкультуры – являются традиционные народные и современные игры, детский фольклор (считалки, дразнилки, сказки, страшилки, загадки), детский правовой кодекс (представления о нормах, справедливости, правилах существования и игр), детский юмор (потешки, анекдоты, розыгрыши), детская магия и мифотворчество, детское философствование, детское словотворчество, эстетические представления, прозвища, религиозные представления.

Совместная деятельность со сверстниками является для ребёнка школой социальных отношений; в группе равных себе ребёнок социализируется, учится соблюдать правила, следовать нормам, решать конфликты, мыслить нестандартно, приобретает первый жизненный опыт.

Детская субкультура представляет ребёнку экспериментальную площадку для апробации своих возможностей, способностей, ролей. Культура взрослых задаёт известный и определённый путь развития ребёнка с уже известным, найденным знанием (зону ближайшего развития). Это знание ребёнок должен освоить именно так, как должно, под контролем и наблюдением взрослого. Здесь мало места для творчества, для поиска. Детская субкультура не ограничена логикой, она пластична и эклектична. В ней перемешивается прошлое и будущее, научное знание и мифология, языки и культуры, традиции и выдуманные самими детьми новшества. Благодаря этому, как пишет В. В. Абраменкова, «детская субкультура задаёт целый веер различных путей развития, определяет зону вариативного развития, погружая ребёнка в иные логики, другие языки, готова

его к решению проблемных задач в нестандартных ситуациях» [1, с. 132]. Если взрослый передает ребёнку накопленный культурой опыт, то детское сообщество учит ребёнка социальному творчеству. В ситуации кардинальных социальных перемен, когда становятся неэффективными прежние способы существования, именно в детской субкультуре рождаются новые траектории развития культуры.

В современной культурной ситуации развития детской субкультуры, на наш взгляд, можно отметить ряд проблем. Прежде всего, это ограничение взрослыми возможностей для развития детской субкультуры. На улицах мегаполисов и даже средних городов всё меньше места для живого общения и игр детей. В заполненной необходимой для развития деятельностью, жёстко регламентированной жизни ребёнка не остаётся места для свободного общения со сверстниками.

Другая проблема современной детской субкультуры – это деформация детской субкультуры в результате влияния экрана (телевизионного, компьютерного). Современный ребёнок проводит перед экраном большую часть своего времени, и зачастую экран становится единственным «другом» ребёнка. То, что видит ребёнок с экрана – это продукт низкого качества, не ориентированный на ребёнка, зачастую, совершенно чуждый нашей культуре. Экран демонстрирует ценности власти, богатства, удовольствия, формируя тем самым особое эгоцентрическое мировосприятие ребёнка.

Ещё одна проблема мира детства – негативное влияние на детей некоторых распространённых игрушек. Это антиигрушки, которые заглушают творчество ребёнка, его идеальное Я, внушают комплекс неполноценности, транслируют ребёнку совершенно чуждые нашей культуре ценности. К таким можно отнести роботов-трансформеров, кукол Барби и Винкс, интерактивные игрушки на английском языке, реалистичные куклы (к примеру «Беби-бон») и многие другие.

Однако, даже при наличии подобных проблем, необходимо понимать, что включённость ребёнка в детскую субкультуру является необходимым условием его социализации и вообще нормального развития.

Библиографический список

1. Абраменкова В. В. Социальная психология детства : учеб. пособие. – М. : ПЕР СЭ, 2008. – 431 с.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КОЛЛЕКТИВА И ЛИЧНОСТИ

Н. С. Кошечая

Филиал российского университета дружбы народов
в г. Сочи, Краснодарский край, Россия

Summary. In this article the author examines the influence of group on personality as one of factors to accumulate social experience. Also the author analyses psychosocial problems of interaction in children's society. Sociometric statuses and their roles at interaction of group members are defined.

Key words: group; personality in group; leadership; authority; low self-evaluation; society; sociometric status.

Человек, как известно из классических трудов по эволюции Ч. Дарвина, является биосоциальным существом. Социум необходим человеку. Это благоприятная среда для формирования личности. Основным содержанием социализации является перевод ребенка в позицию активного члена гражданского общества, способного самоопределяться на основе ценностей, вырабатывать собственное понимание и цели, разрабатывать проекты преобразования общества и отдельных его институтов, реализовывать данные проекты. А, как известно, данная позиция формируется в коллективе, под влиянием коллектива и для коллектива. Поэтому мне бы хотелось рассмотреть, на мой взгляд, один из немаловажных факторов накопления детьми социального опыта – это влияние через коллектив и разобрать некоторые его социально-психологические проблемы.

Как сказал Ромен Роллан, «одиночество не способствует нормальному кровообращению, нуждающемуся в более обширном организме. Надо уметь сливаться и с коллективом, что не мешает оставаться самим собой».

Процесс включения индивида в коллективные отношения очень сложный, неоднозначный и противоречивый, так как будущие члены коллектива отличаются друг от друга различными чертами характера, умением адаптироваться к окружающей среде и многими другими качествами. Именно в коллективе между учащимися образуется «густая сеть» межличностных связей и отношений. Каждый человек в большей или меньшей степени стремится самоутвердиться в коллективе, найти своё место и своё предназначение в обществе сверстников, но это удаётся не каждому в силу субъективных и объективных причин.

К субъективным причинам можно отнести низкое самосознание и низкую самооценку собственных возможностей, неумение

оценить собственное положение в коллективе; при рассмотрении объективных причин следует указать и неумение разнообразить формы общения и т. д.

Личность в коллективе связана с другими личностями и вместе с ними должна выражать направленность данной общности. Поскольку коллектив – частица общества, то он несёт в себе политические, эстетические, нравственные и другие идеи. Личность в коллективе должна разделять эти идеи и руководствоваться ими.

Взаимодействия личности и коллектива разнообразны, но мы выделим два основных аспекта:

- 1) влияние коллектива на личность;
- 2) влияние личности на коллектив.

Коллектив обладает огромной силой воздействия, способной перевоспитывать и делать полезными членами общества даже, казалось бы, самых неисправимых людей. Не случайно на использовании огромной силы воздействия коллектива построена советская педагогика, в теоретическую и практическую разработку которой большой вклад внес выдающийся педагог А. С. Макаренко. Коллектив должен быть заинтересован во всестороннем развитии личности: от полноты и богатства каждой личности зависит развитие всего коллектива. По отношению к личности коллектив выполняет ряд функций:

- во-первых, приобщает индивид к общечеловеческим ценностям;
- во-вторых, оказывает на личность воспитательное и коррективное воздействие (при условии, конечно, если работа в коллективе поставлена грамотно).

Мера влияния личности на коллектив выражается в категориях авторитета (общественное признание личности) и лидерства.

Отметим, что учащиеся подросткового возраста особенно остро реагируют на то, как относятся к ним сверстники. В указанном возрасте приоритет отдается друзьям и одноклассникам: ни родители, ни педагоги не являются авторитетными источниками при оценке как учебной деятельности, так и поступков подростков. Каждое действие, каждый поступок учащегося в данный период обусловлен только лишь формулировками: «как на это посмотрят мои друзья?», «что скажут одноклассники?».

Авторитет личности в коллективе определяется его членами. *Авторитетные личности* – это люди, обладающие обширными знаниями, умеющие регулировать собственное поведение

и собственную деятельность в соответствии с определёнными принципами, – люди, уверенно преодолевающие препятствия на пути к поставленной цели. К мнению таких людей прислушиваются, к ним обращаются за советом и помощью. Такие люди комфортно чувствуют себя в коллективе, они общительны и активны, и, как показывает практика, такие люди хорошо владеют техникой социальных контактов и быстро становятся частью социума; в основном – это лидеры коллектива как в учебной, так во внеучебной деятельности.

В связи со сказанным отметим, что существует понятие *лжеавторитета*. Лжеавторитет («лжелидер») – человек, чьи знания, умения и навыки де-факто не соответствуют презентуемым (заявляемым самим индивидом); такой ложный авторитет личности создаётся и поддерживается другими в корыстных целях. Такие ребята (ложные лидеры) также свободно чувствуют себя в коллективе, чрезмерно активны и привлекают к себе много внимания.

И, наконец, трудности в общении испытывают те учащиеся, которые не реализовали себя в коллективе, т. е. это те ребята, у которых, как показывают исследования, занижена самооценка. Условно их можно разделить на две подгруппы:

– первая подгруппа – это учащиеся с замкнутым и стеснительным характером (это мешает им в полной мере раскрыться как личностям); они, как правило, изолируют себя от коллектива, стараясь быть незаметными в любом виде деятельности, именно они больше всего подвержены критическим замечаниям сверстников;

– вторая подгруппа – это ребята, которые «бросают вызов коллективу», болезненно реагируют на замечания сверстников и конфликтуют по любому поводу.

И в том и в другом случае основной проблемой таких ребят становятся межличностные отношения.

Таким образом, формирование личности в коллективе, взаимоотношения личности и коллектива, влияние коллектива на личность во многом определяются структурой коллективов и групп, в которые входит ученик, их направленностью, характером взаимоотношений их членов, зависят от положения ученика в коллективе, или, как говорят, от его социометрического статуса. Поэтому перед современной психологией стоит задача значительно расширить и углубить исследования сложного процесса взаимодействия коллектива и личности. Несмотря на значительное количество исследований различных аспектов влияния коллектива на личность, психология еще не изучила в должной мере

собственно психологический механизм такого влияния. Влияние коллектива на личность до недавних пор трактовалось весьма прямолинейно. Лишь в последнее время стали разворачиваться социально-психологические исследования, которые проливают свет на сложную внутреннюю жизнь коллектива, – исследования микроколлективов и групп в составе коллектива, их влияния на отдельных учащихся, исследования психологии межличностных отношений, проблемы лидерства, вожачества в коллективе. Только таким путем психологи смогут по-настоящему изучить сложный процесс воспитывающего влияния коллектива на личность, психологически обосновать условия правильной организации коллективов различного уровня.

Библиографический список

1. Браун Р. Межгрупповые отношения // Перспективы социальной психологии. – М., 2001. – С. 548–578.
2. Бурлачук Л. Ф. Психодиагностика : учебник для вузов. – СПб. : Питер, 2005. – 351 с.
3. Донцов А. И. Психология коллектива: методологические проблемы исследования : учеб. пособие. – М. : Изд-во МГУ, 1984.
4. Коломинский Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах (общие и возрастные особенности). – Минск, 1976.
5. Крутецкий В. А. Психология обучения и воспитания школьников. – М. : Просвещение, 1976.

III. THE YOUNGER GENERATION AND THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT: PROBLEMS, OPPORTUNITIES, ACHIEVEMENTS

СЕМЕЙНЫЙ ДЕТСКИЙ САД КАК ЭЛЕМЕНТ СОЦИАЛЬНОЙ ИНФРАСТРУКТУРЫ СУБКУЛЬТУРЫ ДЕТСТВА

Е. Н. Суворкина
Рязанский государственный университет
имени С. А. Есенина, г. Рязань, Россия

Summary. The article discusses the component of social infrastructure subculture of childhood as a family child care home. In modern Russia this form of organization of preschool education is able to solve many problems.

Key words: childhood; subculture of childhood; preschool education; kindergarten; family child care home.

В последнее десятилетие система российского образования претерпела коренные изменения, затронувшие все его уровни. В настоящей статье мы остановимся на дошкольном образовании.

В связи с тем, что в России наблюдается острый дефицит мест в учреждениях данного типа, вызванный улучшением демографической ситуации, что достигнуто, в частности, посредством денежного стимулирования – материнского капитала, были приняты меры, призванные решить эту проблему.

Одна из них – организация семейных детских садов как структурных подразделений при действующих дошкольных образовательных учреждениях. Эту единицу нельзя рассматривать в контексте частного предпринимательства, поскольку её финансирование осуществляется из городского бюджета. Так, заработанная плата организаторов семейных садов начисляется именно из муниципальных источников. Из городского бюджета могут быть также оплачены курсы повышения квалификации для лиц, желающих стать учредителями такой формы дошкольного образования. Заметим, что такие люди могут и не иметь педагогического образования, но после завершения таких курсов и успешной организации семейного детского сада, они могут рассчитывать на начисление педагогического стажа. Но самая

важная особенность заключается в том, что семейный детский сад организуется на базе одной многодетной семьи, один из родителей которой и выступает его устройтелем. То есть, по сути, семейный детский сад – это сообщество родственников между собой детей, которые связаны родственными связями также и с воспитателем-организатором этого структурного подразделения дошкольного образовательного учреждения. Но возможно включение в состав воспитанников и не родных детей с согласия их родителей. Возраст детей определяется от 2 месяцев до 7 лет [см.: 1; 2; 3; 4].

Организация семейных детских садов решает не только проблему отсутствия достаточного количества мест в дошкольных учреждениях. Родители, как правило, многодетная мама, при данных условиях не исключается из рынка труда. Как ранее уже было сказано, создавая детский сад данного типа, человек становится трудоустроенным – получает заработанную плату, производит пенсионные отчисления и получает другие гарантированные права и обязанности, согласно Трудовому Кодексу и заключённому трудовому договору.

Следующей положительной стороной данной формы организации детских садов можно назвать индивидуальный подход как к своему ребёнку, так и не родному. Маленькая группа детей даёт возможность воспитателю семейного детского сада больше времени посвящать каждому ребёнку.

Индивидуальный подход также важен в тех случаях, когда ребёнок лишён возможности посещать дошкольные учреждения по медицинским показаниям (определённые патологии, отклонения в развитии, требующие постоянного внимания со стороны взрослого; нежелательность контактов с другими детьми в виду повышенной восприимчивости к различного рода вирусам и иным возбудителям различных болезней).

В настоящее время в российском образовании активно проводится политика упрочения позиции инклюзивности образования, которое, в частности, нацелено на интеграцию в среду своих сверстников детей, отличных по ряду признаков от других. К сожалению, нельзя не признать, что, во-первых, не все дети могут преодолеть психологический барьер в отношении своей ущербности, неполноценности; во-вторых, не все ровесники готовы принять их такими, какие они есть, быть хотя бы терпимыми, толерантными к ним; в-третьих, инфраструктура современных образовательных учреждений, главным

образом, ориентирована на здоровых детей, наличие, к примеру, пандусов очень часто не решает проблему передвижения внутри здания.

В семейном детском саду ребёнок не ощущает всей тяжести указанных отрицательных моментов. Но здесь мы сталкиваемся с проблемой иного характера – создание «тепличных» условий не способствует тому, чтобы ребёнок научился быть стойким, готовым к непредвиденным и неприятным ситуациям, способным быстро находить выход из сложившейся ситуации, привлекая имеющиеся ресурсы, реализовывать свою идею в жизнь. Отсутствие такой практики в дошкольном возрасте может нанести более сильную психологическую травму, в частности, в школьный период, привести к самоизоляции ребёнка.

Иногда организация семейного детского сада осуществляется по религиозным соображениям родителей. Такая позиция исходит из представления о детском саде, как о светском учреждении, не способствующем укреплению веры в Бога, воспитанию в молитвах. Отсутствие религиозной основы у других детей и их родителей, с их точки зрения, способно лишь усугубить ситуацию, зародить в ребёнке определённые сомнения, спровоцировать отказ от заповедей, морально-этических учений видных религиозных деятелей. Такая ортодоксальность характерна не только для ислама, но и для православия и других религий. Семейный же детский сад позволяет сформировать такой распорядок дня и в целом жизни ребёнка, в которой значительное место будет отведено чтению духовной литературы, молитвам, посещению религиозных культовых сооружений (церквей, храмов, монастырей, мечетей, синагог и пр.).

Но в данном случае также следует рекомендовать родителям – воспитателям семейного детского сада не забывать, что ребёнок, который включён в процессы социализации и инкультурации, должен видеть и участвовать не только в религиозной сфере жизни, но и светской для его гармоничного, разностороннего развития как Личности. Принятие рационального и иррационального научит ребёнка быть терпимым к другим людям.

Таким образом, организация семейного детского сада при действующих дошкольных образовательных учреждениях в современной России, с одной стороны, решает многие проблемы, но вместе с тем инициирует появление и других, не менее важных вопросов, способных задать ребёнку иной ход жизни.

Библиографический список

1. Баринаева Н. М. Семейный детский сад: воспитатель и мама в одном лице // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2012. – № 2. – С. 12–15.
2. Домме И. О. Организация семейных форм дошкольного образования в Калужской области // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2012. – № 2. – С. 22–42.
3. Кораблёва Т. К., Гринченко О. И. Локальные акты семейного детского сада // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2012. – № 2. – С. 75–91.
4. Курнешова Л. Е. Примерное положение об организации деятельности семейного детского сада // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2012. – № 2. – С. 62–63.

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА К УСЛОВИЯМ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

И. Н. Серова

Средняя общеобразовательная
школа № 617 им. генерала Д. Ф. Алексева,
г. Москва, Россия

Summary. In this article author describes special features of infants` socialization in early childhood period and their social adaptation depending on age of their entrance to preschool institutions.

Key words: socialization; social adaptation; early childhood; dynamic stereotype.

При поступлении в дошкольное учреждение любой маленький ребёнок испытывает стресс, который приводит к тяжёлой психологической нагрузке [3]. Успешность её преодоления зависит от многих факторов, например: от психофизиологических особенностей ребёнка, от его выносливости, от наличия собственного прошлого опыта, от сформированности предметной деятельности и делового общения [1; 2; 3; 5]. Процесс социализации в новых условиях может протекать относительно легко, а может оказаться длительным и тяжёлым. Можно говорить о том, что у ребёнка на этом этапе появляется новая социальная роль, и успешность прохождения адаптации будет зависеть от его способности принимать эту роль и соответственно с этой ролью выстраивать социальные отношения

с окружающим миром – в первую очередь с педагогами (незнакомыми взрослыми) и сверстниками.

Способность устанавливать и укреплять межличностные контакты предполагает и возможность успешной адаптации к новым социальным условиям. Социальной адаптации ребёнок учится на основании собственного опыта, в процессе воспитания и обучения в семье.

При этом существуют критические периоды в адаптационных возможностях ребёнка, которые непосредственно связаны с развитием коммуникативных отношений с другими людьми, и которые необходимо учитывать при поступлении малыша в детский сад [4].

Первый период охватывает первое полугодие жизни, когда общение с малышом базируется на физических и эмоциональных контактах. Малыш активно и эмоционально реагирует на близких людей, и ещё не проявляет страха по отношению к незнакомым взрослым. В этом периоде ранняя социализация протекает легко, если сохраняются простые привычки ухода, режима и кормления. В таком случае у ребёнка первые эмоциональные связи устанавливаются с обслуживающим персоналом и сверстниками, а не с матерью, что ведёт к обеднению эмоциональной сферы [2].

Второй этап – до 2-х лет более труден, т. к. у малыша уже сложился определённый динамический стереотип (зафиксировались определённые привычки и привычные формы реагирования). Способность вступать в контакт с незнакомыми взрослыми в этом периоде ещё очень ограничена. Ребёнок адекватно понимает мимику, жесты, интонацию в основном только близких людей, которые он усваивает в длительных контактах и в постоянных ситуациях. Сверстник выступает для ребёнка на этом этапе как объект, которого можно толкнуть, ударить, зажать, пнуть [6].

На третьем этапе (от 2 до 3 лет) у малыша только начинается развитие индивидуальных самостоятельных отношений с миром без участия близких взрослых. Ребёнок только начинает нарабатывать навыки общения, как с взрослыми, так и со сверстниками, а ситуация сада вынуждает его взаимодействовать с другими «здесь и сейчас», при этом у большинства детей обычно отсутствует хоть какой-либо опыт общения с другими детьми и взрослыми. С началом посещения детского сада в этом возрасте у ребёнка происходит срыв привычной для него

жизни: изменяется время пробуждения (просыпаться теперь нужно раньше и не всегда ребёнок просыпается самостоятельно), время кормления, сна, прогулок и т. д.

Теперь ребёнок должен будет учиться ждать, когда за ним придут мама или бабушка, нужно будет подстраиваться под общий режим проживания в группе, придётся привыкать чуть ли не ежедневно к новым детям, сотрудникам, игрушкам. Каждая личная вещь воспринимается ребёнком как отдельный атрибут своего жизненного стереотипа, который нарушать ни в коем случае нельзя. В группе у ребёнка тоже есть свои «личные» вещи, но обладать чем-то неприкосновенным для других, в помещении, где находятся дети, вряд ли возможно, особенно, когда интересы «собственников» совпадают.

После трёх лет ситуация значительно меняется. У ребёнка значительно ослабевает аффективная привязанность к близкому взрослому, растёт потребность в общении со сверстниками и незнакомыми взрослыми. Возникает новая потребность – познавательная, и другой взрослый выступает как средство удовлетворения этой потребности. Малыш становится более самостоятельным и уже хорошо владеет речью [5].

Таким образом, на протяжении всего раннего детства трудности привыкания к новым социальным условиям неизбежны. Близким взрослым необходимо тренировать адаптационные возможности малыша, давать ему возможность активно участвовать в различных социальных ситуациях и накапливать свой собственный социальный опыт, который в дальнейшем поможет ребёнку в освоении новой социальной среды.

Библиографический список

1. Аксарина Н. М. Воспитание детей раннего возраста. – М. : Медицина, 1977.
2. Боулби Дж. Создание и разрушение эмоциональных связей. – М. : Академический Проект, 2004.
3. Морозова Е. И. Новые подходы к организации консультативной помощи семьям, воспитывающим проблемных детей раннего возраста // Дефектология. – 1998. – № 3. – С. 49–57.
4. Печера К. Л., Пантохина Г. В., Голубева Л. Г. Дети раннего возраста в дошкольных учреждениях. – М. : Просвещение, 1986.
5. Смирнова Е. О., Галигузова Л. Н., Смирнова Е. О. Ступени общения. От года до шести. – М. : Интор, 1996.
6. Geselle A., & Ilg F. L. (1943). Infant and child in the culture of today. In Gessel & F. L. Ilg, Child development. – New York : Harher & Row, Pub., 1949. – P. 399.

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАБОТЫ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ РЕБЁНКА К ДОУ

Л. Н. Тимерьянова
Институт развития образования Республики
Башкортостан, г. Уфа, Республика
Башкортостан, Россия

Summary. The adaptation of children to the kindergarten important period in the life of the child. Heavy adaptation leads to prolonged illness. It is necessary to prepare the child for admission to kindergarten in advance. This task falls primarily on teachers and psychologists of the kindergartens.

Key words: adaptation of children; work with parents; teachers; children.

Адаптационный период – серьёзное испытание для малышей. Вызванные адаптацией стрессовые реакции надолго нарушают эмоциональное состояние детей.

О трудностях адаптационного периода говорили и отечественные, и зарубежные исследователи: Аксарина Н. М., Тонкова – Ямпольская Р. В., Шмидт – Кольмер Е. и др.

Ведущая роль взрослого в развитии ребёнка рассмотрена Г. М. Ляминой, этапы развития общения взрослого с ребёнком – С. Ю. Мещеряковой, Л. Н. Галигузовой, Н. Н. Авдеевой, практическое применение этих знаний в условиях адаптации – Н. Д. Ватуниной, диагностическая методика адаптационного профиля – Е. И. Морозовой.

Морозова Е. И. отмечает, что можно с большей долей вероятности предполагать, что этот период не проходит бесследно даже при благоприятном его окончании, а оставляет след в нервно-психическом развитии ребёнка.

Тяжёлая адаптация приводит к длительным заболеваниям, осложнениям, в т. ч. к замедлению роста и прибавке в весе. Может возникнуть задержка речевого развития. Заболевания встречаются более трёх раз продолжительностью свыше десяти дней. Чтобы избежать подобных осложнений, необходимо готовить ребёнка к поступлению в детский сад заблаговременно.

Решение этой задачи ложится, в первую очередь, на педагогов и психологов ДОУ.

Для оптимального течения адаптации важен постепенный переход ребёнка из семьи в дошкольное учреждение и индивидуальный подход со стороны специалистов детского сада. Данная

работа ведётся по трём направлениям (с детьми, родителями и воспитателями) поэтапно.

Организация работы педагога-психолога с родителями начинается до поступления ребёнка в детский сад с информирования через:

- материалы папки – передвижки «Ребёнок идёт в детский сад»;
- буклеты-памятки с краткими рекомендациями;
- проведение Дня открытых дверей, который представляет собой экскурсию по детскому саду и презентацию всех помещений;
- просмотр альбома с фотографиями из жизни детского сада «Дружный дом», в котором отображены помещения группы, режимные моменты, игры ребят;
- выступление на первом общем родительском собрании, на котором психолог рассказывает об адаптационном стрессе, о причинах его возникновения и как он может повлиять на эмоциональное состояние ребёнка.

Дальнейшее знакомство психолога с родителями продолжается при индивидуальной встрече.

Задачи первой индивидуальной встречи с семьёй:

- установление доброжелательных, партнёрских взаимоотношений с родителями ребёнка и с самим ребёнком, если он присутствует на первой встрече;
- просвещение родителей;
- получение письменного согласия родителей на психолого-педагогическое сопровождение ребёнка в детском саду (если этот пункт отсутствует в договоре, заключаемом детским садом и родителями);
- сбор информации о ребёнке и о семье, выявление отношения родителей к поступлению ребёнка в детский сад.

Также для родителей можно организовать семинар «Адаптирующие и развивающие игры с ребёнком раннего возраста».

Второе направление – **организация работы педагога-психолога с воспитателями**. Происходит ознакомление с данными медкарт каждого ребёнка, составляется график приёма детей. Составляются планы работы по адаптации, с учётом возраста детей, на основании которых строится деятельность в доадаптационный и адаптационный периоды.

Немаловажной составляющей работы с воспитателями является совместный осмотр и подготовка групп, материально-технического оснащения, подбор мебели в соответствии с возрастом. В группах оформляются весёлые панно, игровые зоны, подготавливаются

наборы игрушек-забав, кукол-бибабо, места для игр с песком и водой, фонотека со спокойной музыкой, детскими песенками.

За день до прихода ребёнка в детский сад психолог передаёт воспитателям информацию, которая была получена из беседы с родителями. Это помогает выстроить работу с вновь прибывшими детьми с учётом их личностных особенностей, привычек.

Третье направление – **организация работы педагога-психолога с детьми**. Адаптация контролируется с помощью **«Листа адаптации»** (А. Остроуха), целью которой является ежедневный контроль за поведением, эмоциональным состоянием ребёнка, состоянием здоровья в первый месяц посещения детского сада.

Листы адаптации заполняются психологом совместно с воспитателем. Анализ-заключение делает психолог. Лист адаптации можно показывать родителям, если они интересуются, как проходит адаптация их ребёнка, но в индивидуальном порядке.

После того как закончится период адаптации у ребёнка, проводится **диагностика нервно-психического развития детей раннего возраста** (К. Л. Печора и др.).

В группах раннего возраста следует обратить особое внимание коррекционно-развивающей работе. Для индивидуальной коррекции эмоциональной сферы детей в период адаптации можно использовать: игры с песком и водой, сухой бассейн, музыкальную терапию, арт-терапию (рисование, лепка), релаксационные игры, пальчиковые игры, психогимнастику.

В заключение хочется еще раз отметить, что проблема адаптации стоит настолько остро, что необходимость создания системы работы в этом направлении очевидна. Эта работа должна так организовать жизнь ребёнка в дошкольном учреждении, чтобы малыш наиболее адекватно, почти безболезненно приспособился к новым условиям, чтобы у него формировались положительное отношение к детскому саду и навыки общения, прежде всего со сверстниками.

Библиографический список

1. Айсина Р. М., Дедкова В. Н., Хачатурова Е. В. Социализация и адаптация детей раннего возраста // Ребёнок в детском саду. – 2003. – № 5. – С. 49–52. – № 6. – С. 46–50.
2. Двойнова А. Ф. Система работы с педагогами, воспитанниками и их родителями в адаптационный период // Справочник старшего воспитателя. – 2009. – № 9. – С. 61–68.
3. Каралашвили Е. А., Малахова Н. Е. Организация работы по адаптации детей к ДОУ // Справочник старшего воспитателя. – 2010. – № 7. – С. 22–34.

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ ТЕХНОЛОГИЙ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н. В. Михайлова
**Оренбургский государственный педагогический
университет, г. Оренбург, Россия**

Summary. In the article «the Health potential of the technologies of pre-school education» discusses approaches: an integrative cultural, technological (circular training), gaming, which shape children meaningful attitude to their own physical and spiritual health as a whole. Expand on this basis, the adaptive capacities of the child's body and foster a culture of healthy lifestyle of children.

Key words: integration; health culture; physical culture personality of the child; a healthy lifestyle and physical education.

Дошкольный возраст – один из наиболее ответственных периодов в жизни каждого человека. Именно тогда закладываются основы здоровья, правильного физического развития, происходит становление двигательных способностей, формируется интерес к физической культуре и спорту, воспитываются личностные, морально-волевые и поведенческие качества.

Современная ситуация, которая складывается в сфере физической культуры, требует серьёзных реформаций в области физического воспитания. Основой является задача формирования физической культуры личности ребёнка, развитие у него потребности в повседневных занятиях физическими упражнениями и здорового образа жизни [5, с. 89–90].

Приобщение детей к системе общечеловеческих ценностей осуществляется взрослыми, родителями и педагогами, которые, являются для дошкольников референтной группой и своеобразными «носителями культуры».

Воспитание базиса физической культуры личности ребёнка предусматривает:

– формирование осознанного отношения к занятиям физическими упражнениями на основе овладения доступными представлениями и знаниями в сфере физической культуры;

– воспитание потребности в физическом совершенствовании на основе формирования интересов и мотивов, эмоционально положительного отношения к занятиям физическими упражнениями;

– обучение умениям и навыкам активного (деятельного) использования базовых ценностей физической культуры в целях физического и психического совершенствования.

Гуманизация процесса дошкольного физического воспитания актуализирует реализацию оздоровительной функции физической культуры, ведь в системе общечеловеческих ценностей высокий уровень здоровья и физического развития во многом обуславливает возможность освоения всех остальных ценностей [6, с. 337].

В последние три года принято несколько значимых нормативных документов, «Федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования» и «Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования».

В данных документах определены:

- цель: развитие каждого ребёнка;
- форма: игра;
- принципы: интеграция образовательных областей;
- комплексно-тематическое построение педагогического процесса.

На этих позициях должна строиться работа с детьми во всех видах физкультурной деятельности в ДОУ [2, с. 36].

Теоретической базой интеграции являются важнейшие достижения школы А. В. Запорожца в области физического воспитания – это теоретическая разработка и практическое воплощение идеи развития ребёнка в единстве его физических и психических возможностей [1, с. 67].

Научное обоснование интеграции дано Н. Н. Поддъяковым. Он выделил следующие особенности психики детей дошкольного возраста: глобальность, недифференцированность, неустойчивость и неопределённость. Эти особенности объясняются тем, что психика ребёнка находится в стадии своего становления. Знания детей развиваются в направлении целостного, полного познания предметов и явлений окружающего мира. Поэтому основной закон детского развития в дошкольном возрасте – доминирование процессов интеграции.

Дети по природе своей активны, любопытны, подвижны. Именно эти качества составляют основу интегрированных физкультурно-познавательных занятий.

Интегрированное физкультурно-познавательное занятие отличается от предметного занятия следующим:

- спецификой учебного материала. Содержанием занятий является развитие основных видов движений (ходьбы, бега, лазания, метания, прыжков и др.), а также интеллектуальных действий (перцептивных, мнемических, мыслительных);

- гармоничным сочетанием обучающих и развивающих задач;
- формами проведения. Это может быть экскурсия, путешествие, олимпиада;
- занятие тренинг и др.

Темы занятий: «Путешествие на необитаемый остров», «Олимпийцы среди нас», «Туристы», «Пожарники», «Спасатели», «Путешествие в Спортландию».

Основу интегрированных занятий составляет интегративно-тематический подход, когда за содержательную, методическую и организационную единицу процесса обучения берётся тема, вокруг которой объединяются разные предметные области программы.

В ходе интегрированных физкультурно-познавательных занятий выполнение движений детей гармонично сочетается с заданиями по логике, математике, речи.

Технология применения круговой тренировки в физическом воспитании детей старшего дошкольного возраста позволяет реализовать дифференцированный подход в процессе физического воспитания, обеспечивает оптимальный уровень нагрузки, адекватный физическому состоянию занимающихся, и способствует положительной динамике показателей физической подготовленности и функционального состояния детей 6–7 лет. Данная технология предусматривает использование сюжетных комплексов непрерывно-поточных и интервальных вариантов круговой тренировки, способствует воспитанию интереса дошкольников к занятиям физическими упражнениями. Это выражено в повышении активности детей в процессе занятий, предпочтением занятий, в содержании которых применяется данная технология, а также включением сюжетов и упражнений из комплексов круговой тренировки в самостоятельную игровую и двигательную деятельность [1, с. 67].

Универсальным средством решения задач развития движений, физических и психических качеств у детей дошкольного возраста является игра. Интегрированные занятия используют разные виды игр: ролевые, подвижные, спортивные. Игра включает ребёнка в воображаемую ситуацию, складывающуюся из расхождения видимого и смыслового поля деятельности творческого решения задач, позволяющих ребёнку освоить то или иное действие при отсутствии условий реального достижения его результатов.

При отборе содержания занятий учитывается опережающий характер развития игровой деятельности по сравнению с наличными двигательными возможностями детей. Включение игры

в интегрированное занятие требует определённой последовательности: сначала вместе с детьми выбирается игровая тема, разрабатывается игровой сюжет, распределяются роли, после этого разыгрывается игра. Развивающий эффект таких занятий обусловлен возможностью творческого решения задач, заключённых в игровом сюжете, а также необходимостью подчинения ребёнком своей двигательной и познавательной активности мотиву наилучшего выполнения игрового действия.

Игра даёт возможность ребёнку выполнять то или иное действие при отсутствии условий реального достижения его результата (двигательного опыта, умений, навыков, мотивов) поскольку мотивом его выполнения является игровое действие. Подготовка к игре, проявляемая в разучивании необходимых для выполнения роли, движений, способствует осознанному овладению ребёнком двигательным действием, которое наделяется такими свойствами, как произвольность и целенаправленность. Овладение движением становится целью деятельности ребёнка. Он сознательно пытается воспроизвести движения конкретного персонажа игры, намеренно передаёт его особые манеры. Его движения становятся осмысленными, выразительными, красивыми.

На интегрированных физкультурно-познавательных занятиях дети вовлекаются в проблемно-исследовательскую деятельность, направленную на овладение обобщёнными способами решения интеллектуально-двигательных задач.

Профессор Ю. К. Чернышенко внедрил новое инновационное направление использование культурологического подхода в физическом воспитании дошкольников:

- технология освоения детьми физкультурных знаний и связанных с ними умений и навыков, составляющих основу интеллектуальных ценностей физической культуры;

- формирование определённого мировоззрения, осознанного в рамках возрастных возможностей отношения ребёнка к освоению физкультурных ценностей, развитию его мотивационно-потребностной сферы, что традиционно идентифицируется с социально-психологическими задачами воспитания физической культуры человека [7, с. 54].

Интеллектуальные ценности, по мнению А. В. Тимушкина, – это знания о методах и средствах развития физического потенциала человека.

Результаты педагогических экспериментов подтвердили способность детей 3–6 лет освоить физкультурные знания и связанные

с ними умения и навыки, что и позволило рекомендовать включение освоения интеллектуальных ценностей физической культуры в качестве одного из компонентов системы физического воспитания детей дошкольного возраста.

Л. В. Абдульманова считает, что физическая культура выступает результатом своеобразного созидания человеком самого себя посредством движений, как культурного способа самовыражения, за которым скрываются знаки, символы и смыслы личности, уровень её социального, духовного развития и формирования культуры здоровья [4, с. 191–192].

Следует отметить, что к старшему дошкольному возрасту необходимо научить ребёнка осознавать мотивы своих действий: что хочу, почему хочу, зачем хочу, совершить то или иное действие, в чём его ценность для меня и окружающего мира. Это помогает ребёнку, как считает Л. В. Абдульманова, перейти к мотиву – цели, на основе чего и разворачивается его собственная двигательная деятельность, обеспечивающая ему жизненное пространство, где он приобретает опыт и основы физической культуры, сохраняющие его целостность. Ребёнок становится в позицию выбора вида двигательной деятельности, необходимой для своего физического совершенствования, т. е. приобретает физкультурную образованность.

По мнению профессора И. И. Сулейманова, цель физкультурного образования есть идеальный, мыслительный результат целенаправленного физического формирования человека, воплощённый в понятии физического совершенства, а принцип физкультурного образования, продолжает профессор свою мысль, есть определяющее требование, регулирующее процесс целенаправленного формирования физического совершенства.

В ходе выполнения двигательной деятельности ребёнок контролирует себя. Это умение в педагогической литературе рассматривается как средство саморегуляции деятельности, сопоставление, соотношение действий с поставленной задачей. На возможность формирования у дошкольников самоконтроля указывали Н. Н. Поддъяков, А. П. Усова, С. А. Дудникова. По мнению Н. Н. Поддъякова, формирование самоконтроля приводит к ликвидации детской механической подражательности.

Формирование самоконтроля происходит благодаря переориентации сознания ребёнка с конечного результата на способы его достижения. Поэтому очень важно научить детей видеть связь между способами действий и её результатами.

Для успешного осуществления двигательной деятельности ребёнку необходимо умение оценить свои результаты. Осознание и оценивание продукта деятельности во взаимосвязи с целенаправленными действиями является показателем не только двигательной культуры человека, но и в целом его культуры. Е. А. Аркин, Р. Б. Стеркина отмечают зависимость самооценки дошкольника от оценки взрослого, которая выступает определённым знаком успешности выполненной ребёнком деятельности и символизирует отношение взрослого к ребёнку, его положение среди других. С нашей точки зрения в старшем дошкольном возрасте ребёнок может оценить процесс организации самостоятельной двигательной активности, а также свои движения с позиции качества – красоты, точности, силы, выразительности, целесообразности, что наиболее ярко проявляется в самостоятельных подвижных играх. Именно двигательная деятельность является выражением индивидуальной двигательной потребности ребёнка, состояния его здоровья, сущностных отношений с окружающим миром природы и людей [4, с. 192–193].

В дошкольных образовательных учреждениях на основе интеграции пересматриваются формы и содержание всего педагогического процесса.

У дошкольников сложно провести границу между физическим, моторным и перцептивным развитием, с одной стороны, и когнитивным – с другой. Всё, что ребёнок делает в течение первых лет своей жизни, становится основой не только для формирования последующих двигательных навыков, но и для когнитивного, социального и эмоционального развития [3, с. 10–11].

В условиях инновационного режима в дошкольных образовательных учреждениях идёт активный процесс личностного самоопределения каждого педагога. Это значит, необходимо сформировать у коллектива определённое отношение к инновационной деятельности и подготовке к ней.

Обозначен план работы:

- создание здоровьесберегающей среды в дошкольном образовательном учреждении;
- организация воспитательно-образовательной работы с детьми, направленной на формирование ценности здоровья и культуры здорового образа жизни;
- проведение методической работы с педагогами, направленной на повышение их уровня знаний об эффективных методах и технологиях;

- организация физкультурно-оздоровительной работы с детьми;
- формирование сотрудничества и взаимодействия между педагогами и родителями в здоровьесберегающей сфере.

Совместная творческая деятельность педагога и детей, протекающая в форме их живого насыщенного эмоционального контакта, является внутренним основанием единства телесного и духовного в жизни ребёнка.

Таким образом, инновационные оздоровительные технологии культивируют у детей осмысленное отношение к собственному физическому и духовному здоровью как единому целому, расширяют на этой основе адаптивные возможности детского организма, формируют культуру здорового образа жизни дошкольников, воспитывают у ребенка способности к самосозиданию – «творению» собственной телесной организации.

Библиографический список

1. Лебедева С. А. Интегрированный подход в физическом воспитании дошкольников // Дошкольное физическое воспитание : матер. II Всероссийской науч.-практич. конференции. – Липецк : ЛГПУ, 2009. – С. 65–69.
2. Михайлова Н. В. Формирование духовно-нравственных начал и укрепление здоровья в двигательной деятельности дошкольников // Обучение и воспитание в период детства : духовно-нравственный аспект : сб. науч. статей. – Оренбург : ОГПУ, 2012. – С. 34–41.
3. Михайлова Н. В. Физкультурное образование дошкольников // Современные факторы повышения качества профессионального образования : матер. XXVIII преподавательской науч.-практич. конференции / Мин-во образования и науки РФ; Федер. агентство по образованию; Оренб. гос. пед. ун-т. – Оренбург : ОГПУ, 2007. – 368 с.
4. Мищенко Н. Ю. Реализация интегрированного подхода в физическом воспитании детей дошкольного возраста : автореф. дис. ... канд. педаг. наук. – Челябинск, 2003.
5. Тугулева Г. В. Роль физкультурной деятельности в формировании психического здоровья дошкольников // Тенденции развития дошкольного образования в современных социокультурных условиях : матер. Всерос. науч.-практич. конференции, Балашов, 13 апреля 2011 г. // под ред. Е. А. Лобановой. – Балашов : Николаев, 2011. – 120 с.
6. Шарманова С. Б. Физическое воспитание в контексте гуманизации дошкольного образования // Актуальные проблемы дошкольного образования: теоретические и прикладные аспекты социализации и социального развития детей дошкольного возраста : матер. V Междунар. науч.-практич. конференции. – Челябинск : ИИУМЦ «Образование», 2007. – С. 336–339.
7. Чернышенко Ю. К. Инновационные направления развития системы физического воспитания детей дошкольного возраста // Теория и практика физической культуры. – 1999. – № 3. – С. 54–58.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ 6–7 ЛЕТ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ПОСРЕДСТВОМ ИЗОТЕРАПИИ

М. А. Верещагина

Оренбургский государственный педагогический университет, г. Оренбург, Россия

Summary. The article is updated, the problem of adaptation of children to educational environment, lists the characteristic features of adaptation of children. It examines art therapy as a means of successful adaptation of children of 6–7 years to educational environment of a preschool educational institution. In addition to this highlights the stages of work with children through art therapy, set of classes with the use of techniques art therapy. Lists the features art therapy with children.

Key words: adaptation; educational environment; development; system of conditions.

В настоящее время коренным образом перестраивается взгляд на дошкольный период детства как самоценный в развитии личности, как важный этап интеграции ребёнка в современное социокультурное пространство. В федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования определяется в качестве ведущего ориентира развития социально-адаптивной личности, способной выстраивать взаимоотношения с окружающими людьми [3, с. 3].

Решение этой проблемы возможно, если образовательная среда дошкольного учреждения представляет систему условий адаптации и развития детей. Адаптация (лат. *adapto* – приспособляю) – это процесс приспособления к изменяющимся условиям внешней среды; процесс активного освоения социальной среды, овладения формами поведения, направленными на гармонизацию отношений с окружающими и собственное развитие в данной среде. Сущность адаптации заключается в обеспечении психически и социально комфортного процесса развития личности ребёнка [3, с. 10].

Адаптация детей к образовательной среде ДОУ характеризуется высоким уровнем соматического здоровья, зрительно-моторной координацией, высокой работоспособностью, выносливостью, низким уровнем тревожности, преобладанием положительных эмоций и положительным отношением к школе.

Создание системы условий адаптации и развития детей в ДОУ особенно актуально, особенно с учётом того, что социальная

ситуация развития современного ребёнка характеризуется проявлениями агрессии, раздражительности, эмоциональной несдержанности, конфликтности, что оказывает значительное влияние на усвоение детьми соответствующих образцов эмоционального реагирования. Особо актуальна эта проблема для детей 6–7 лет, так как это критический период в развитии ребёнка, характеризующийся качественной перестройкой сознания личности, сменой социальной ситуации развития и обуславливающий сензитивность ребёнка к неблагоприятным воздействиям социальной среды и возникновение проявлений дезадаптации.

В своём исследовании мы опирались на определение адаптации школьников к образовательной среде в критические периоды развития Н. В. Литвиненко. По мнению Н. В. Литвиненко, адаптация школьников к образовательной среде в критические периоды развития – это многосторонний активный процесс вхождения школьника в новую социальную ситуацию развития. Он детерминирован объективными факторами. Это смена ведущего типа деятельности и социально значимых отношений. И субъективными факторами. Это совокупность качеств личности в единстве когнитивного, эмоционально-волевого и коммуникативно-поведенческого компонентов её структуры. Этот процесс содействует формированию адекватных требованиям образовательной среды способов поведения, направленных на овладение учебной деятельностью как социально значимой, на эффективное взаимодействие с субъективно новой для школьника социальной средой, определяющей его дальнейшее личностное и социальное развитие [5, с. 8].

В последние десятилетия в психолого-педагогической науке наблюдается повышенный интерес к проблеме адаптации дошкольников. На психолого-педагогическом уровне адаптация исследуется в неразрывном единстве с процессами психического развития и личностного становления школьников, с процессами обучения, воспитания и социализации в различные возрастные периоды. В трудах отечественных психологов (Л. И. Божович, Л. С. Выготский, Т. В. Драгунова, И. В. Дубровина, А. В. Запорожец, М. И. Лисина, Д. И. Фельдштейн, Д. Б. Эльконин) описаны конструктивные варианты нормального психического развития ребёнка на разных возрастных этапах, обеспечивающие процесс его адаптации в социуме. В то же время имеются данные, свидетельствующие о том, что адаптация, являясь динамическим процессом прогрессивной перестройки функциональных систем

организма, обеспечивает возрастное развитие ребёнка (Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн).

В большинстве исследований, посвященных адаптации школьников к образовательной среде, рассматривается начальный период обучения (Э. М. Александровская, А. Л. Венгер, Н. И. Гуткина, М. Е. Зеленова, М. В. Максимова, О. В. Панферова, И. Л. Пшенцова, Д. В. Рязанова, С. В. Феоктистова). В меньшей степени изучены особенности адаптации детей к образовательной среде в критические периоды развития (Н. В. Литвиненко, К. Н. Поливанова, Л. И. Бершедова, Е. В. Ануфриенко, Е. В. Давыдова). Недостаточно исследованы особенности адаптации к образовательной среде младших подростков (М. Р. Битянова, Е. В. Иванова, Н. В. Помазков, Н. И. Сперанская, Г. А. Цукерман, Т. И. Юферова), а также старших школьников (О. А. Альшина, А. Л. Венгер, Ю. М. Десятникова, И. В. Дубровина, Н. В. Морозова). Требуют дальнейшего исследования и особенности адаптации детей к образовательной среде ДОУ (Т. В. Гребенщикова, Т. В. Костяк, А. Ю. Пасторова, О. Н. Бережная, О. В. Огороднова, Е. Ю. Медведева и др.).

Анализ современных исследований (Н. Б. Подсосова, М. А. Тарасов, Т. В. Гребенщикова, Н. О. Баюкова, Е. А. Иванюк, И. В. Микитюк, М. А. Тарасов и др.) позволяет утверждать, что педагогическая поддержка может выступать действенным средством выявления проявлений дезадаптации у детей. Она также может проявляться как специальная деятельность по адаптации к образовательной среде дошкольного образовательного учреждения.

Педагогическая поддержка – процесс совместного с ребёнком определения его собственных интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий (проблем), мешающих ему сохранить своё человеческое достоинство и самостоятельно достигать желаемых результатов в обучении, самовоспитании, общении, здоровом образе жизни [4, с. 59].

Результаты проведённых исследований показали, что педагогическая поддержка адаптации детей 6–7 лет к образовательной среде ДОУ наилучшим образом осуществляется посредством изотерапии. Изотерапия (рисуночная терапия) – это один из видов арт-терапии, основанная на изобразительном искусстве. Изобразительное искусство – раздел пластических искусств, объединяющий живопись, скульптуру и графику. Изобразительное искусство отражает действительность в наглядных, зрительно воспринимаемых образах. Изотерапия является эффективным средством

профилактики нарушений адаптации детей в дошкольном возрасте [1]. Именно в рисунке отражаются не только уровень развития графических навыков и овладение техникой рисования, но и характеристики интеллектуального развития, особенности личности и характера, а также особенности межличностных отношений.

Во время проведения занятий посредством изотерапии педагогу необходимо обращать внимание, создана ли на рисунке оболочка вокруг персонажей, было ли исправление изображения; большое значение имеют размеры и пропорции изображаемых объектов и людей; следует обратить внимание на повторяющиеся объекты.

Полученные данные опытно-экспериментальной работы потребовали разработки комплекса занятий, с применением техник изотерапии. В комплекс входят занятия на следующие темы: «Разноцветные камни», «Картины», «Орнамент», «Создание образов в цвете», «Водный салют».

Например, при проведении занятия по рисованию в подготовительной к школе группе на тему «Орнамент», мы выявляли эмоциональное состояние детей, особенности взаимодействия с миром, развивали моторику, пространственные представления, стабилизировали психоэмоциональное состояние. Для работы использовали материалы: картинки с орнаментами, краски, мелки, пластилин, бумага. В ходе проведения занятия предлагали детям рассмотреть предложенные орнаменты, а затем изобразить на основе полученных впечатлений всё, что захотят. Обращали особое внимание на то, какой из орнаментов ребёнок выбирает (чёрно-белый, цветной, смешанный). Занятия проводили индивидуально и по подгруппам (1 раз в неделю).

Проведённый комплекс занятий способствовал протеканию адаптации детей 6–7 лет к образовательной среде ДООУ, снизилось проявление негативных эмоций, повысилась самооценка, общительность и оптимизм детей.

Библиографический список

1. Арт-терапия : хрестоматия / сост. и общая ред. А. И. Копытина. – СПб. : Издательство «Питер», 2001. – 320 с.
2. Баюкова Н. О. Педагогическая поддержка адаптации младших школьников в образовательно-развивающей среде : автореф. дис. ...канд. педаг. наук. – Смоленск : Издательство ОАО «Смоленская городская типография», 2007. – 18 с.
3. Гребенщикова Т. В. Педагогическая поддержка эмоционально-экспрессивного развития детей в дошкольном образовательном учреждении : автореф. дис. ...канд. педаг. наук. – Новокузнецк : Издательство «КузГПА», 2011. – 22 с.

4. Газман О. С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема // Новые ценности образования. – 1995. – № 3. – С. 58–63
5. Литвиненко Н. В. Адаптация школьников в критические периоды развития к образовательной среде : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – Самара : Издательство ЦТ «Константа-Сервис», 2009. – 46 с.

К ВОПРОСУ ОБ АКТУАЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ

Л. П. Михальцова

**Филиал Кемеровского государственного университета,
г. Анжеро-Судженск, Кемеровская область, Россия**

Summary. Results of diagnostics with preschool children shows actuality of problem of psychological readiness conducted to school.

Key words: psychological readiness; diagnostics.

Анализ нормативных документов, изданных за последние годы («Модернизация системы образования РФ», ФГОС начальное общее образование, ФГОТ к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования), показывает, что среди многих проблем, отражённых в них, приоритетное значение отводится проблеме психологической готовности детей к школьному обучению и успешной адаптации первоклассников к условиям школы.

Актуальность данной проблемы нашла подтверждение и в процессе проведённого нами исследования, участие в котором приняли воспитанники подготовительных групп дошкольных образовательных учреждения, в количестве 240 человек.

Организуя диагностическое исследование, мы в качестве критериев и показателей (в соответствии с ФГОТ) определили следующие: интеллектуальная готовность: концентрация внимания, умение обобщать и классифицировать, логическое запоминание, умение воспроизводить образец; эмоционально-волевая готовность: самооценка; социально-личностная готовность: коммуникативные умения в общении с взрослыми и сверстниками; мотивационная готовность: доминирующий мотив учения.

Организуя исследование по критерию интеллектуальная готовность, мы использовали в работе следующие диагностические методики: для диагностики концентрации внимания – «Методику изучения концентрации и устойчивости внимания»

(модификация метода Пьерона-Рузера); для изучения классификации и обобщения – методику группирования картинок (Г. А. Урунтаевой); изучения умения воспроизводить образец посредством рисования сюжета (методика Г. А. Усковой). Для изучения самооценки как показателя эмоционально-волевой готовности – методике «Самооценка». Изучение уровня коммуникативных умений предусматривало организацию наблюдения. Для анализа мотивационной готовности использовалась методика Гинзбурга.

Обобщив полученные результаты, мы констатируем, что достаточно большое количество детей психологически не готово к школьному обучению:

– компонент интеллектуальная готовность: низкий уровень – 26 % испытуемых;

– компонент эмоционально-волевая готовность: неадекватно заниженная самооценка у 34 % дошкольников;

– компонент социально-личностная готовность: низкий уровень коммуникативных умений (слушать и слышать друг друга, полно и точно выражать свои мысли, вступать в диалог и пр.) у 32 % дошкольников;

– компонент мотивационная готовность: у 24 % испытуемых доминирует игровой мотив учения.

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют об актуальности решения проблемы психологической готовности дошкольников к школьному обучению.

ЧТО НУЖНО ЗНАТЬ РОДИТЕЛЯМ О ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ РЕБЁНКА К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ

Н. Н. Шаравина

**Гимназия № 1, г. Ноябрьск, Тюменская область,
Ямало-Ненецкий автономный округ, Россия**

Summary. Psychological readiness for school training is understood as level of mental development of the child in a mastering of the school training program in the conditions of training in group of contemporaries. The program of training has to coincide with opportunities of achievement of the objectives in cooperation with the adult whereas without the aid of the adult he can't execute it for the present.

Key words: readiness for school; cogitative operations; success of training.

Каждый ребёнок идёт в первый класс с надеждой, что в школе всё у него будет хорошо. И учительница будет хорошая,

одноклассники доброжелательные, а учиться он будет, конечно, на пятёрки. Но вот проходит время, а ребёнок уже без особой охоты собирается утром в школу.

Почему? А дело в том, что не оправдались его ожидания, связанные со школой, а он не готов к этой реальности. Почему же такое может произойти? Дети представляют себе школу как что-то очень интересное и связывают поступление в первый класс с положительными переменами в их жизни. Не все дети понимают, что школьная жизнь – это, прежде всего, труд. Такой же труд, как трудовая деятельность взрослых людей, не всегда интересная и не всегда приятная. Часть детей хочет пойти в школу совсем не для того, чтобы учиться. Школа вызывает у них совсем другие ожидания: не надо спать, как в детском саду; ожидание новых друзей, новых вещей – портфель, одежда; буду ходить в школу сам, без мамы.

Ребёнок, ожидающий, что школа – это сплошной праздник, вскоре начинает испытывать неудовлетворённость от того, что приходится делать то, что ему не нравится, а именно прилагать усилия и старания в нелёгком и не всегда интересном труде.

Психологи считают, что многое зависит от того, как ребёнок психологически подготовлен к школе. Психологическая готовность к школе – это не умение ребёнка читать, считать. В первые месяцы обучения вдруг оказывается, что читающие и считающие дети не проявляют интереса к учёбе, нарушают на уроке дисциплину и как следствие – у них возникают конфликтные отношения с учительницей.

Родители обеспокоены и не понимают в чём дело. Ведь они усиленно готовили ребёнка к школе. Но дело в том, что в подготовительных к школе группах с детьми чаще всего проходят программу первого класса. Для детей слабого уровня развития повторение материала в первом классе облегчает его усвоение. А для детей среднего и тем более хорошего уровня развития это повторение вызывает скуку, в результате чего пропадает интерес к учению.

Так что же, ребёнка до школы не надо учить читать и считать? Конечно же, надо. И делать это следует дома, в спокойной, часто в игровой в ситуации. Надо всячески стимулировать интерес малыша к овладению чтением и счётом. Сегодня есть множество развивающих книг, которые помогут родителям, а также бабушкам и дедушкам, правильно заниматься с ребёнком. Но не переусердствуйте. Нельзя заставлять малыша, если он больше не хочет заниматься. Занятия через силу или под угрозой приводят к тому, что потом ребёнок вообще не захочет учиться.

Но к психологической готовности к школьному обучению, от наличия которой зависит благополучие вашего ребёнка в школе, это не имеет непосредственного отношения. Что же тогда такое психологическая готовность к школе, и можно ли её сформировать?

Под психологической готовностью к школьному обучению понимается уровень психического развития ребёнка для начала освоения школьной учебной программы в условиях обучения в группе сверстников. Программа обучения должна совпадать с возможностями достижения целей в сотрудничестве с взрослым, тогда как без помощи взрослого он этого выполнить пока ещё не может.

Если уровень психического развития ребёнка ниже возможностей, которые требуются для освоения учебной программы в школе, то он считается психологически не готовым к школьному обучению, так как не может усвоить программный материал и сразу попадает в разряд отстающих учеников.

Психологическая готовность к школе – это комплексный показатель, позволяющий прогнозировать успешность или не успешность обучения первоклассника. Психологическая готовность к школе включает в себя следующие параметры психического развития:

- 1) наличие учебной мотивации;
- 2) произвольность поведения, позволяющая ученику выполнять требования учителя;
- 3) определённый уровень интеллектуального развития; сформированность мыслительных операций;
- 4) развитие фонематического слуха.

Остановимся подробнее на каждом из этих показателей.

1. Наличие учебной мотивации

Мотивация – это побуждение к достижению цели.

У ребёнка должен существовать познавательный интерес, ему должно быть интересно узнавать новое. Но поскольку учение в школе состоит не только из интересных и доступных занятий, то у ученика должен быть стимул выполнять и неинтересные, скучные и утомительные задания. В каком случае это возможно? В том, когда ребёнок понимает, что он ученик, знает обязанности ученика, а также старается хорошо их выполнять. Часто на первых порах первоклассник старается быть примерным учеником, чтобы заслужить похвалу учителя. Познавательная потребность существует у малыша с самого рождения, и чем больше удовлетворяется познавательный интерес ребёнка, тем сильнее он становится. Чем больше вы будете отвечать на вопрос «почему?», тем

большой интерес будет возникать у ребёнка, тем больше он будет думать, размышлять, формулировать выводы, корректировать своё поведение. Если вы видите, что ребёнок не любит делать то, что у него не получается, постарайтесь вовремя прийти ему на помощь. Предложенная вами помощь поможет малышу справиться с трудным занятием и одновременно почувствовать удовлетворение. Обязательно эмоционально похвалите ребёнка за то, что он доделал до конца начатую работу – это позволяет верить в свои возможности и повышают мотивацию.

2. Произвольность поведения, позволяющая ученику выполнять требования учителя

Это сознательно контролируемое целенаправленное поведение, направленное на достижение определённой цели.

В школе слабое развитие произвольного поведения проявляется в том, что ребёнок:

- не слушает учителя на уроках, не выполняет заданий;
- не умеет работать по правилу;
- не умеет работать по образцу;
- нарушает дисциплину.

Не слушают учителя на уроках те дети, которым в школе не интересно или безразлично, как их оценивает учитель. То же относится к нарушению дисциплины. Увеличивается количество детей, не справляющихся с работой по образцу, на что в основном опирается обучение в первом классе. Дети не умеют работать по правилу, что говорит о недостатках в игровой деятельности дошкольника. Ведь в каждой игре есть правила, роли, которые надо выполнять. Имея эту практику, ребёнок легко принимает на себя и роль ученика. Это подтверждает нежелание выполнять трудные малопривлекательные задания, безразличие к оценке своего труда, отсутствие подобной практической деятельности в дошкольном детстве.

3. Определённый уровень интеллектуального развития, сформированность мыслительных операций

В основном к моменту поступления в школу у ребёнка сформированы основные мыслительные операции: обобщение, классификация. Сравнивая предметы, он находит, выделяет и обозначает словом их внешне одинаковые, общие свойства, позволяющие отнести все эти предметы к какому-то одному классу или понятию. Ребёнок понимает: автомобиль, поезд, самолет, автобус, троллейбус, трамвай – это транспорт. На основе обобщения проводится классификация, то есть выделение какого-то класса

объектов, которым присущи общие свойства. Необходимо предоставить ребёнку возможность исследовать окружающий его мир. Детям нравится возиться с песком, водой, глиной, камешками, деревяшками и т. д. Им интересно готовить вместе с мамой или бабушкой тесто, а потом печь пирог. Их интересует, что как пахнет, что съедобно, а что нет, что будет, если что-нибудь посадить и т. д. Можно играть в лото, составлять рассказ по последовательным сюжетным картинкам, пересказ прочитанного ему художественного произведения. Ребёнок усваивает различные понятия и учится классифицировать предметы, расширяется его кругозор и представления о мире.

4. Развитие фонематического слуха

Под фонематическим слухом понимается способность человека слышать отдельные звуки в слове. Так, ребёнок, поступающий в школу, должен различать отдельные звуки в слове. Например, если его спросить, есть ли звук «а» в слове «лампа», то он должен ответить утвердительно. Для чего нужен первокласснику хороший фонематический слух? Это связано с существующей сегодня в школе методикой обучения чтению, основанной на звуковом анализе слова. Каким же образом развивать у ребёнка фонематический слух? Лучше всего это делать в игре. Называется она «Радист». Взрослый предлагает ребёнку слово, а ребёнок, превратившись в «радиста», называет звуки по порядку. Можно загибать пальчики, что поможет посчитать количество звуков в слове. Сначала предлагаются слова, где чётко проговариваются и слышатся все звуки (дом, рак, лук и др.), потом предлагаются слова с сочетанием согласных (горка, мышка, миска, ложка, бублик). Есть дети, которые не называют гласных, что родители ошибочно считают простым невниманием, но это не рассеянность, а сигнал того, что фонетический слух у ребёнка не сформирован, ребёнок не слышит гласные звуки, поэтому и не называет их. А значит и при обучении письму будут проблемы: ребёнок пишет так, как слышит. Если у вашего ребёнка есть такие проблемы, если он посещал логопедическую группу, обязательно получите консультацию логопеда.

Есть ещё очень важный фактор готовности к школе – физическая готовность. Часто ли болеет Ваш ребёнок? Если он болеет часто, то надо хорошо подумать, по какой программе ему учиться в школе. Частые пропуски могут привести к понижению интереса, успеха, мотивации, что непременно скажется на успешности усвоения учебной программы.

Нельзя не отметить и моторную деятельность. Не учите детей писать до школы. Мало, кто из родителей делает это так, как

научит учитель в школе. А переучивать это всегда гораздо сложнее, чем научить. Давайте детям возможность рисовать, лепить, вышивать, вязать крючком и на спицах, играть с конструктором, вырезать и делать аппликации – всё это будет способствовать развитию мелкой моторики, поможет ребёнку в усвоении навыка письма.

Указанные компоненты психологической готовности к школе представляют собой необходимый и достаточный уровень психического развития ребёнка для нормального начала обучения в школе по программе, адекватной возможностям и возрасту первоклассника. Если ребёнок хочет учиться, старательно выполняет все требования взрослого, не протестует, не упорно настаивает на своём, умеет работать по образцу и по правилу, обладает хорошей обучаемостью, то в школе у такого него не должно быть особых проблем. УДАЧИ ВАМ И ВАШИМ ДЕТЯМ!

Библиографический список

1. Монина Г., Ранасюк Е. Предшкольный бум. – Екатеринбург : Издательство «У-фактория», 2007.
2. Кирьянова Р. А. Год до школы – СПб. : Издательство «Каро», 2006.
3. Ильина М. Н., Парамонова Л. Г., Головнева Н. Я. Готов ли ваш ребёнок к школе? – СПб. : Издательство «Дельта», 1997.
4. Ковалева Е. С., Сеницына Е. И. – СПб. : Издательство «Каро», 2007.

ПОКАЗАТЕЛИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ В СООТВЕТСТВИИ С ФГТ

Г. А. Грязнова, Л. П. Михальцова

**Филиал Кемеровского государственного университета,
г. Анжеро-Судженск, Кемеровская область, Россия**

Summary. Some indexes of psychological readiness of children to school, presented in FGT, serve as reference-points, but hardly can be attained in an absolute degree and can not be measured.

Key words: indexes of psychological readiness.

Проблема готовности дошкольников к школьному обучению, не являясь новой, всегда входила в комплекс приоритетных задач, стоящих перед дошкольными образовательными учреждениями. В последние годы при решении обозначенной проблемы сотрудники ДОУ ориентируются на Федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования» [1].

Анализируя ФГТ с позиции формирования психологической готовности детей к школьному обучению, отметим, что здесь определён лишь ориентир конечной цели – «социальный портрет» ребёнка, в котором перечисляются интегративные качества, которые дошкольник может приобрести в результате освоения примерной основной общеобразовательной программе «От рождения до школы» реализующей ФГТ.

Изучив критерии и показатели психологической готовности, предусмотренные ФГТ (Программой), мы обратили внимание на то, что некоторые из них не являются определёнными и конкретно изучаемыми. Они представлены как некие идеальные, которые чаще всего не могут быть достигнуты и что немаловажно – не измеряемы. Такими показателями являются следующие:

- умение думать, анализировать, делать выводы; способность решать личностные задачи (критерий «интеллектуальная готовность»);
- способность не бояться трудностей, рефлексия эмоций (критерий «эмоционально-волевая готовность»);
- способность исполнять роль ученика в ситуации школьного обучения (критерий «социально-личностная готовность»).

Конкретизируя затруднённую измерение перечисленного, приведём пример с такими показателями, как умение ставить проблему, анализировать её, делать выводы, т. е. умение учиться. Не отрицая значимости данных показателей в реальной учебной деятельности, мы, тем не менее, обращаем внимание на то, что «умение учиться», в первую очередь, строится на владении отдельными «техническими» умственными приёмами, которым в ФГТ отводится незначительная роль. К тому достаточно сложно подобрать диагностический инструментарий для изучения представленного показателя. При этом общеизвестно, что без проведения мониторинга, строить работу и добиваться высоких результатов практически невозможно.

Также изучение способности исполнять роль ученика в ситуации школьного обучения, невозможно, если ребёнок находится в иной социальной ситуации.

Таким образом, мы считаем, что показатели психологической готовности, нуждаются в определённой конкретизации (корректировке).

Библиографический список

1. Федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования. – URL: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_09/prm655-1.htm (дата обращения: 20.12 2013).

СОЗДАНИЕ РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

Г. А. Грязнова

**Филиал Кемеровского государственного университета,
г. Анжеро-Судженск, Кемеровская область, Россия**

Summary. Developing environment of group the divided into the row of zones, in accordance with educational areas, assists the decision of tasks of psychological readiness of preschool children to educating at school

Key words: psychological readiness; developing environment.

Последние годы характеризуются серьёзными изменениями в системе образования РФ. На первый план выходят новые требования, нашедшие отражение в различных нормативных документах, таких как Федеральные государственные требования (ФГТ) к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования [1].

Среди достаточно большого количества проблем, на которые акцентируют внимание разработчики ФГТ, приоритетное место отводится психологической готовности детей к школьному обучению.

Опираясь на требования ФГТ, считаем необходимым для успешной психологической готовности дошкольников к обучению в школе создавать специальную развивающую среду в группах ДОУ по образовательным областям.

Как показывает опрос воспитателей дошкольных образовательных учреждений, для значительной части воспитателей ДОУ построение развивающей среды по образовательным областям с целью психологической подготовки дошкольников к обучению в школе вызывает серьёзные затруднения. Многие из педагогов считают, что для этого необходимо будет создавать специальные зоны для каждой образовательной области, а это требует достаточно больших площадей, которыми не располагают дошкольные образовательные учреждения. Высказанные опасения педагогов считаем обоснованными, так как при создании развивающей среды групповую комнату необходимо разделить на небольшое количество зон (которые чаще всего уже имеются), таких как:

– зона игр, предусматривающая наличие материалов для дидактических, музыкальных, подвижных, строительных и других игр, которая позволяет реализовать задачи всех образовательных областей;

– зона творчества (литературного, музыкального, изобразительного).

Материалы, расположенные в данной зоне, направлены на достижение целей таких образовательных областей как «Социализация», «Познание», «Чтение художественной литературы», «Художественное творчество», «Музыка»;

– зона будущего школьника (сюда могут входить книжный уголок, материалы для развития речи и моторики детей) реализует содержание следующих образовательных областей: «Познание», «Чтение художественной литературы», «Художественное творчество» и пр.;

– зона науки (здесь располагается уголок природы, оборудование для детского экспериментирования и опытов) связана с такими образовательными областями, как «Труд», «Познание»;

– физкультурно-оздоровительная зона связана с такими областями, как «Физическая культура», «Здоровье» и «Безопасность».

Библиографический список

1. Федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования. – URL: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_09/prm655-1.htm (дата обращения: 20.12 2013).

СОЦИАЛЬНАЯ СИТУАЦИЯ РАЗВИТИЯ ПЕРВОКЛАССНИКОВ И ФАКТОРЫ АДАПТАЦИИ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ШКОЛЫ

Н. В. Литвиненко

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

Summary. Article adaptation of first-graders to the educational environment, the school is considered as a multi-active process of occurrence of a pupil in a new social situation of development, deterministic objective and subjective factors. On the basis of the analysis of indicators characterizing the social situation of development of the child when entering school have identified factors of adaptation. The article describes the factors for the success of adaptation, risk factors disadaptation factors disadaptation of first-graders to educational environment of schools.

Key words: the social situation of development; adaptation to educational environment; factors of adaptation.

Одной из актуальных проблем современного образования является проблема адаптации первоклассников к образовательной среде школы. Особую значимость эта проблема приобретает

в связи с тем, что поступление ребёнка в школу совпадает с критическим периодом развития 6–7 лет, знаменующим переломный этап онтогенетического развития. В настоящее время доказано, что качественная перестройка сознания личности, смена социальной ситуации развития и ведущего типа деятельности в критические периоды развития обуславливают сензитивность ребёнка к неблагоприятным воздействиям социальной среды, своеобразную цикличность в напряжении адаптационных механизмов.

При поступлении ребёнка в школу резко изменяется его социальная ситуация развития. Характеризуя её, Л. И. Божович отмечала, что, став школьником, ребёнок получает новые права и обязанности и впервые начинает заниматься учебной деятельностью как социально значимой, от уровня выполнения которой зависит его место среди окружающих и его взаимоотношения с ними [1, с. 162–164]. В школе возникает новая структура взаимоотношений ребёнка с окружающими. Система «ребёнок – взрослый» разделяется на системы «ребёнок – учитель» и «ребёнок – родитель». Система «ребёнок – учитель» начинает определять отношения ребёнка к родителям и отношения ребёнка к детям (Б. Г. Ананьев, Л. И. Божович, Л. С. Славина и др.). Все требования, связанные с учебной деятельностью или положением школьника, очень значимы для детей 6–7 лет и вызывают у них стремление им отвечать. Хотя санкции взрослого практически не меняются, учитель становится авторитетнее и влиятельнее родителей.

Адаптация ребёнка к образовательной среде школы, как показывают результаты многочисленных исследований (Э. М. Александровская, А. Л. Венгер, Л. Н. Винокуров, И. А. Коробейников, Н. Г. Лусканова и др.), протекает у школьников 6–7 лет по-разному и отличается по скорости и устойчивости. По данным Э. М. Александровской, большинство детей (56 %) адаптируются к школе в течение первых 2-х месяцев обучения, меньшая группа детей (30 %) отвечает школьным требованиям лишь к концу первого полугодия. Третья группа детей (14 %) испытывает сложности адаптации в течение всего года [2, с. 36–38]. Результаты исследований Н. Г. Лускановой, И. А. Коробейникова свидетельствуют, что признаки нарушения адаптации встречаются у 15–40 % учащихся начальной школы. При этом отмечается тенденция к дальнейшему росту количества младших школьников с нарушениями адаптации к образовательной среде

школы [3]. По данным Л. Н. Винокурова, число детей с пограничными нервно-психическими расстройствами в первый год обучения достигает 70 %. По сравнению с прошлым десятилетием в полтора раза (с 25 %) возросло число учащихся начальной школы, не справляющихся с учебной программой [4, с. 92].

Анализ научной литературы позволяет констатировать, что нарушения адаптации школьников 6–7 лет к образовательной среде определяются особенностями их социальной ситуации развития. Они связаны, во-первых, с необходимостью овладения операциональной стороной учебной деятельности как социально значимой. Овладение социальной стороной учения происходит у младших школьников латентно. Во-вторых, с осознанием детьми трудностей в учёбе и поведении в связи с отношением к ним учителя. И, в-третьих, с отношением семьи к ребёнку и его учёбе. Об этом писали Э. М. Александровская, Н. В. Белякова, И. А. Коробейников, Г. Ф. Кумарина, Н. Г. Луканова, Е. В. Новикова.

При организации исследования факторов адаптации первоклассников мы исходили из того, что адаптация школьника в критические периоды развития к образовательной среде – это многосторонний активный процесс вхождения школьника в новую социальную ситуацию развития. Этот процесс детерминирован объективными и субъективными факторами и содействует формированию адекватных требованиям образовательной среды способов поведения. К объективным факторам относится смена ведущего типа деятельности и социально значимых отношений. А к субъективным факторам – совокупность качеств личности в единстве когнитивного, эмоционально-волевого и коммуникативно-поведенческого компонентов её структуры. Они направлены на овладение учебной деятельностью как социально значимой, на эффективное взаимодействие с субъективно новой для школьника социальной средой, определяющей его дальнейшее личностное и социальное развитие [8, с. 8].

Задача определения факторов адаптации первоклассников к образовательной среде решалась с помощью факторного анализа (методом главных компонент) двух групп показателей. Первая группа показателей отражала характер социальных отношений школьников, вторая – их индивидуально-личностные особенности.

В ходе нашего исследования были определены группы факторов адаптации первоклассников к образовательной среде школы

(факторы успешности адаптации, факторы риска дезадаптации, факторы дезадаптации). Дифференциация факторов на группы осуществлялась с учётом положительного или отрицательного их влияния на школьников с различным уровнем адаптации к образовательной среде (полная адаптация, неполная адаптация, затруднённая адаптация и дезадаптация).

Большинство адаптированных школьников 6–7 лет (от 57,7 до 91,7%) находятся в зоне с положительными значениями по таким факторам, как эмоциональная привлекательность учителя, эмоциональное благополучие, успешность социальных контактов с взрослыми и сверстниками, эмоциональная зрелость и умственное развитие. В этой группе у 61,6% учеников были выявлены отрицательные значения по фактору подверженности чувствам, что свидетельствует об их добросовестности и ответственности. Сочетание этих психологических факторов обуславливает успешность протекания адаптации школьников к образовательной среде в период возрастного кризиса 6–7 лет. Следует отметить, что внутриличностными детерминантами успешности адаптации школьников 6–7 лет выступают качества личности, характеризующие её эмоционально-волевою (эмоциональная зрелость, ответственность и добросовестность) и когнитивную (умственное развитие) сферы.

Факторами риска дезадаптации у школьников 6–7 лет к образовательной среде выступают тревожность в ситуациях школьного взаимодействия, эмоциональное неблагополучие, социальная стрессированность, эмоциональная реактивность, эмоциональная незрелость и подверженность чувствам. Об этом свидетельствуют положительные значения, выявленные у большинства школьников 6–7 лет с затруднённой адаптацией (от 66,7 до 100%), по факторам тревожности в ситуациях школьного взаимодействия, социальной стрессированности, эмоциональной реактивности, подверженности чувствам. При этом у них были зафиксированы отрицательные значения по факторам эмоционального благополучия (91,7%) и эмоциональной зрелости (75%).

Под влиянием факторов риска дезадаптации у первоклассников возникает затруднённая адаптация. Под затруднённой адаптацией школьника мы понимаем дисгармоничное психологическое состояние, зафиксированное сознанием школьника в определённый момент времени, интегральное ощущение неблагополучия и дискомфорта, обусловленное

несформированностью одного или нескольких компонентов структуры личности (когнитивного, эмоционально-волевого, коммуникативно-поведенческого) и характеризующее личностно-функциональную незрелость школьника [8, с. 9].

В ходе исследования было установлено, что у первоклассников психологическими особенностями затрудненной адаптации являются тревожность в ситуациях школьного взаимодействия, эмоциональная возбудимость и неустойчивость в сочетании со слабо развитым самоконтролем.

Факторами дезадаптации у школьников 6–7 лет к образовательной среде выступают дезадаптивное поведение, недоверие к новым людям, вещам, ситуациям, эмоциональная непривлекательность учителя, неуспешность социальных контактов с взрослыми и сверстниками и умственное развитие. Как показали результаты исследования, большинство дезадаптированных школьников 6–7 лет находятся:

– в зоне с положительными значениями по факторам дезадаптивного поведения – проявления недоверия к новым людям, вещам, ситуациям – от 59,3 до 66,7%.

– в зоне с отрицательными значениями по факторам эмоциональной привлекательности учителя, успешности социальных контактов с взрослыми и сверстниками, умственного развития – от 70,4 до 85,2%. При этом у них наиболее часто встречающимися симптомокомплексами дезадаптивного поведения являются уход в себя, враждебность к взрослым и неутомимость.

На основе полученных экспериментальных данных была разработана модель адаптации первоклассников к образовательной среде школы, направленная на профилактику факторов риска дезадаптации и возникновения такого феномена, как затруднённая адаптация.

Библиографический список

1. Божович Л. И. Социальная ситуация развития и движущие силы развития ребёнка // Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб. : Издательство «Питер», 2000. – С. 160–166.
2. Александровская Э. М. Социально-психологические критерии адаптации детей к школе // Школа и психическое здоровье детей. – М. : Издательство «Медицина», 1988. – С. 32–43.
3. Диагностика школьной дезадаптации. – М. : Издательство «Социальное здоровье России», 1992. – 204 с.
4. Винокуров Л. Н. Школьная дезадаптация и её предупреждение у учащихся. – Кострома : Издательство «Эврика-М», 2000. – 132 с.

5. Белякова Н. В. Школьная дезадаптация у первоклассников : систематизация причин и комплексный подход к их предупреждению : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Томск, 1999. – 22 с.
6. Кумарина Г. Ф. Школьная дезадаптация: признаки и способы предупреждения // Народное образование. – 2002. – № 1. – С. 111–121.
7. Новикова Е. В. Особенности общения и проявления школьной дезадаптации у младших школьников и подростков // Общение и формирование личности школьников. – М. : Издательство «Педагогика», 1987. – С. 17–40.
8. Литвиненко Н. В. Адаптация школьников к образовательной среде в критические периоды развития : автореф. дис. ... д-ра. психол. наук. – Самара, 2009. – 45 с.

ДИАГНОСТИЧЕСКИЕ РЕСУРСЫ МЕТАФОРЫ В ИЗУЧЕНИИ ШКОЛЬНЫХ СТРАХОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

**Т. А. Липская
Оренбургский государственный
педагогический университет,
г. Оренбург, Россия**

Summary. In the article the resources of metaphor in the diagnosis of primary school children's fears are analyzed. The primary school children's fears identified by the author's procedure are also presented.

Key words: metaphor; diagnostic resources of metaphor; school fear.

Современная система образования предъявляет новые требования к обучающимся. Усложнение школьных программ, изменение подхода к обучению зачастую способствуют появлению школьных страхов у обучающихся, особенно у учащихся начальной школы. Традиционно младший школьный возраст считается наиболее эмоционально насыщенным. Это объясняется, по мнению А. В. Микляевой и П. В. Румянцевой, расширением с момента поступления в школу круга потенциально тревожных событий, прежде всего, за счет различных оценочных ситуаций, усиленных фактором публичности [4]. В психологических исследованиях [2; 7; 8] установлено, что для младшего школьника страхи, возникающие в ведущей деятельности и в напрямую связанных с ней видах активности, негативно влияют на личностное и возрастное развитие обучающегося, блокируя как его актуальное, так и ближайшее развитие. Кроме того, невыявленные школьные страхи влияют на общий уровень психологического благополучия и на протекание

психических процессов, существенно усложняют детско-родительские отношения, а также отрицательно сказываются на социальной активности и взаимоотношениях младшего школьника со сверстниками и взрослыми.

Применяющиеся для диагностики страхов младших школьников стандартизированные методики имеют ряд недостатков: явная неполнота ситуаций-стимулов, выявляющих школьные страхи; жесткая регламентация процесса получения психодиагностической информации, отсутствие доверительной обстановки в процессе исследования, опора в основном на количественные показатели, высокая вероятность проявления социальной желательности в ответах. Метафора как проективное диагностическое средство, характеризующееся рядом особенностей, позволяет эффективно выявлять содержательные характеристики школьных страхов детей младшего школьного возраста. Данное убеждение построено на следующих основаниях. Во-первых, школьные страхи можно отнести к числу трудно объективируемых проявлений личности ребенка, а значит, их особенности не могут быть раскрыты напрямую, а только опосредованно, с переводом сложных и не всегда доступных пониманию ребенка когнитивных в более простые и конкретные формы, имеющие для него личностно значимую эмоциональную окраску. Во-вторых, важно помнить, что страх – это эмоциональный, иррациональный, правополушарный феномен. В исследованиях доказано, что обработка сообщений метафорического типа происходит в правом полушарии, что также говорит об эффективности метафоры в диагностике школьных страхов младших школьников. В-третьих, метафора способствует установлению эмоционального контакта с детьми, не вызывает у них сопротивления, близка им по мироощущению (т. к. дети отличаются эмоционально-чувственным восприятием мира), не требует специально разработанных технических средств, оказывает коррекционное воздействие уже в процессе диагностики.

Теоретический анализ психологических исследований, посвященных проблеме применения метафоры в работе психолога, позволил выявить неоднозначность понимания термина «метафора». Метафора трактуется как способ мышления (Дж. Лакофф, М. Джонсон, Ш. Копп) [3], как слово с переносным смыслом (Ф. Баркер, И. В. Вачков) [1], как сравнение, перенос свойств одного предмета (явления) на другой,

скрытое сопоставление свойств предметов разных классов (Л. Кроль, Е. Е. Сапогова), как сказочный рассказ (М. Эриксон, Дж. Толкиен).

Учеными накоплен обширный теоретический и эмпирический материал по возможностям применения метафоры в психотерапевтической (Э. Берн, Ш. Копп, Д. Миллс, Р. Кроули, М. Эриксон), коррекционной и развивающей работе (И. Г. Кутергина, Е. Е. Сапогова, И. В. Вачков, Т. А. Аржакаева, А. Х. Попова, И. В. Юрченко), но вместе с тем следует признать, что наименее изученными в психологии являются диагностические ресурсы метафоры, в особенности в практической работе со школьными страхами младших школьников. Это в свою очередь определяет актуальность рассмотрения в контексте данного исследования метафоры как психологического средства опосредованного изучения иррациональных особенностей личности, относящегося к группе проективных и характеризующегося синкретичностью, изучением уникальных, присущих только данному человеку черт личности; возможностью выявлять глубинные структуры личности, направленностью на преодоление возможных искажений результатов в сторону социальной желательности. На наш взгляд, метафора, реализуемая в форме сказочных зачинов, обладая определенными свойствами, эффективна в изучении содержательных характеристик школьных страхов младших школьников, что подтверждается результатами нашего эмпирического исследования [5].

Анализируя полученные с помощью авторской психодиагностической процедуры «Сказочные зачины» результаты, отметим, что концовки сказочных зачинов, сочиненные детьми младшего школьного возраста, действительно отражают страхи, переживаемые младшими школьниками [6]. Неопределенность стимульного материала и отсутствие четкой инструкции способствовали проявлению младшим школьником свободы в выборе сюжета сказочной истории, поэтому при завершении сказочных зачинов младший школьник опирался на свои личные переживания. Отсутствие оценочного отношения со стороны психолога, а также отсутствие во время проведения исследования педагога позволили избавиться от рамок и дать обучающемуся волю фантазии. Всё это позволило изучить содержание школьных страхов младших школьников.

**Предметность школьных страхов
младших школьников**

Вид школьного страха		Примеры из сказочных историй, сочиненных младшими школьниками	Частота встречаемости			
			Учащиеся 1 класса, %	Учащиеся 2 класса, %	Учащиеся 3 класса, %	Учащиеся 4 класса, %
1	2	3	4	5	6	7
I. Страхи, связанные с «режимным» характером обучения в школе	1. Страх не успеть или забыть сделать домашнее задание	«переживал, что не успеет выполнить задание»	9	3	1,8	1,4
	2. Страх не успеть в школу, опоздать на урок, страх нехватки времени на работу в классе	«боялся, что опоздает в школу», «так заигрались, что не успели на урок»	6,3	3	1,8	1,4
II. Страхи школьного пространства	1. Страх нахождения в учебном кабинете	«ему там было не совсем хорошо»	3,6	3	3,6	2,8
	2. Страх школьных помещений и школьного двора	«боюсь лестницы, она крутая»; «белочке приснилось, что в школьном туалете сидел большой паук, и теперь она боится ходить в туалет»	14,7	9	7,2	8,4

1	2	3	4	5	6	7
III. Страхи отношений с референтными лицами	1. Страх отношений с учителем	«учитель подошел, и он задрожал», «он боится усатую директрису»	9	18	3,6	4,2
	2. Страх отношений с родителями	«боюсь, что поругают родители»	3	9	3,6	5,5
	3. Страх отношений с завучем, директором	«директор был злым колдуном, и все боялись его»	3	4,5	3,6	2,8
IV. Страхи ситуаций учебного взаимодействия	1. Страх самовыражения	«выучил, но боялся сказать»	3	1,5	1,8	4,2
	2. Страх взаимодействия со сверстниками	«боюсь, что со мной не будут дружить»	12	13,5	17,9	22,1
	3. Фрустрация потребности в достижении успеха	«всё равно не решу задачу», «что думать, и так будет неправильно»	12	9	10,7	15,4
	4. Страх ситуации проверки знаний	«экзамен – смерть», «ей приснился страшный сон про контрольную»	3	4,5	10,7	5,6
	5. Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	«мама его надеялась, а он не порадовал»	3	6	10,7	8,4
	6. Страх получения низкой отметки	«получил два и весь дрожал», «страшный сон – про черную двойку»	18,4	16	23	17,8

Так, наиболее встречающиеся страхи первоклассников: страх получения низкой отметки (18,4% от общего количества страхов), фрустрация потребности в достижении успеха (12% от общего количества) («спросили, а она сказала: «Не знаю», «учиться будет очень трудно», «она забыла все ответы на вопросы») – являются, скорее, установочными, внушенными. Также у первоклассников проявляются страхи школьного пространства (18,3% от общего количества), особенно страх школьных помещений (туалета, лестницы, коридора, подвала и др.) («ему там было не совсем хорошо», «белочке приснилось, что в школьном туалете сидел большой паук, и теперь она боялась ходить в туалет», «боюсь лестницы, она крутая»). Вероятно, это связано с тем, что первоклассники адаптируются в новом пространственно-временном континууме. Страхи, связанные с «режимным» характером обучения в школе («опоздаю в школу», «так заигрались, что не успели на урок», «переживал, что не успеет выполнить задание»), у первоклассников более выражены, чем у учащихся других классов (15,3% от общего числа). Объясняется это тем, что учащиеся включаются в новую социальную среду, начинают осваивать учебную деятельность, что сопровождается изменением распорядка дня.

У учащихся вторых классов наиболее выражены страхи ситуаций учебного взаимодействия (50,5% от общего числа страхов) и страхи отношений с референтными лицами (31,5%). Среди этих категорий страхов преобладают страх получения низкой отметки, страх взаимодействия со сверстниками, фрустрация потребности в достижении успеха. В целом для второклассников наиболее выраженным является страх в отношениях с учителем (порицание, наказание со стороны учителя, негативное оценивание) («наш учитель – пантера», «учитель подошел, и он задрожал»).

Страхи ситуаций учебного взаимодействия преимущественно испытывают и учащиеся 3 и 4 классов (74,8 и 73,5% соответственно от общего количества страхов). Возможно, на наш взгляд, объясняется это тем, что именно в этом возрасте увеличивается значимость учебной неуспешности, младший школьник начинает воспринимать себя в определенной позиции – роли ученика и оценивает свою личность в соответствии с успешностью своей деятельности. Наиболее выражены у учащихся 3 и 4 классов страх взаимодействия со сверстниками (что, возможно, связано с возрастанием роли сверстников) и страх получения низкой отметки. К переживаемым третьеклассниками

и четвероклассниками относятся также страхи отношений с референтными лицами (10,8% у третьеклассников, 12,5% от общего числа страхов у четвероклассников) и страхи школьного пространства (10,8% – у учащихся 3 классов, 11,2% – у учащихся 4 классов), что, возможно, объясняется формирующейся к 4 классу осознанностью личной ответственности за происходящее.

Таким образом, резюмируя, отметим, что диагностические возможности метафоры, реализуемой в форме сказочных зачинов, заключаются в выявлении содержательных характеристик школьных страхов младших школьников за счет ряда особенностей. Так, в первом классе чаще встречаются страхи, связанные с «режимным» характером обучения в школе, а также страхи школьного пространства. Во втором классе проявляются страхи ситуаций учебного взаимодействия и страхи отношений с референтными лицами, причем наиболее выражен страх отношений с учителем. У младших школьников третьих и четвертых классов особенно выражены страхи ситуаций учебного взаимодействия, среди них преобладают страх взаимодействия со сверстниками, страх получения низкой отметки и страх не соответствовать ожиданиям окружающих.

Библиографический список

1. Вачков И. В. Метафора как инструмент практического психолога // Вестник практической психологии образования. – 2004. – № 1. – С. 64–67.
2. Захаров А. И. Как помочь нашим детям избавиться от страха. – СПб. : Гиппократ, 1995. – 128 с.
3. Лакофф Д., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем // Теория метафоры. – М. : Прогресс, 1990. – С. 387–415.
4. Микляева А. В., Румянцева П. В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция. – СПб. : Речь, 2007. – 248 с.
5. Липская Т. А. Возможности метафоры в диагностике школьных страхов детей младшего школьного возраста // Российский научный журнал. – 2010. – № 6 (19). – С. 13–19.
6. Липская Т. А., Кузьменкова О. В. Метафорическая процедура диагностики школьных страхов младших школьников «Сказочные зачины» // Ключови въпроси в съвременната наука : мат-ли за 8-а международ. науч. практ. конф., 2012. Т. 23. Политика. Психология и социология. – София : «Бял ГРАД – БГ» ООД. – С. 63–67.
7. Прихожан А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. – М. : Московский психолого-социальный ин-т; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. – 304 с.
8. Петченко В. А. Методика оценки степени выраженности объектных школьных страхов у детей младшего школьного возраста // Психология и школа. – 2009. – № 1. – С. 45–63.

РАЗВИТИЕ ЛЕКСИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ КАК СРЕДСТВО ПРЕОДОЛЕНИЯ ТРУДНОСТЕЙ В ОБУЧЕНИИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Е. Ю. Кокина

**Центр психолого-педагогической реабилитации
и коррекции «Крестьянская застава», г. Москва, Россия**

Summary. The article deals with the problem of aspects of influence of the level of development of vocabulary of the child to school performance.

Key words: school failure; learning difficulties; small vocabulary; semantic field.

Проблема повышения эффективности учебного процесса является актуальной проблемой современной начальной школы. Трудности усвоения учебной программы в начальный период обучения впоследствии усугубляются, и препятствуют дальнейшему развитию и обучению ребёнка.

Анализ причин школьной неуспеваемости выявляет проблему бедности лексического запаса у учащихся начальной школы. Учащиеся плохо понимают смысл разговоров членов семьи, указания учителя на уроке, окружающих его людей, что лишает их необходимой базы, на основе которой должно развиваться мышление.

Применение адекватной системы и методик развивающей работы по формированию семантической организации лексикона младших школьников на специальных занятиях способствует повышению уровня речевого развития и усвоения учебной программы в целом.

Говоря о семантических полях, мы имеем в виду комплекс ассоциаций, возникающий вокруг одного слова.

Значение слова уточняется поэтапно. Вначале в семантическом поле за словом стоит случайное объединение тех впечатлений, которые ребёнок получает от внешнего мира в момент звучания этого слова. Затем, в слове объединяются отдельные, не обязательно существенные, наглядные признаки конкретных практических ситуаций.

Работа над словом включает следующие этапы:

1. Уточнение связи звукового образа слова со зрительным, слуховым и другим образом действия.
2. Уточнение звукового образа слова, звуковой анализ слова.
3. Выделение семантических признаков данного слова.
4. Введение данного слова в определённое семантическое поле и уточнение его связей внутри семантического поля.

5. Закрепление значения данного слова в контексте (словосочетании, предложении), закрепление синтагматических связей данного слова.

Таким образом, в ходе работы над расширением семантических полей ребёнок овладевает основными синтаксическими единицами – словосочетанием и фразой различных типов, что позволяет ребёнку более быстро производить отбор слов в процессе общения, создаёт основу для лучшего понимания речи окружающих и соответственно восприятия учебного материала. В итоге, целенаправленное формирование умения учащегося осуществлять семантический анализ воспринимаемой информации оказывает значительное влияние на успешность обучения, на эффективность усвоения школьниками учебного материала в целом.

Библиографический список

1. Лурия Л. Р. Язык и сознание / под ред. Е. Д. Хомской. – Ростов н/Д. : Феникс, 1998.
2. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В. Формирование правильной разговорной речи у дошкольников. – Ростов н/Д. : Феникс; СПб. : Союз, 2004.

СУБКУЛЬТУРА ТРУДНЫХ КЛАССОВ В СИСТЕМЕ ОБЩЕЙ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЫ

О. Е. Кузнецова

**Северный (Арктический) федеральный университет
имени М. В. Ломоносова, г. Архангельск, Россия**

Summary. This article is dedicated to the problems of difficult classes. It opens the discussion about the causes of difficult classes in the context of school organizational culture. The difficult classes are considered as subcultures there.

Key words: difficult classes; organizational culture; subculture.

Проблема «трудных классов» существует столько же, сколько существует сама школа. Понятие «трудный класс» используется часто, но окончательно не сформулировано. Его признаками называют низкую мотивацию к учебной деятельности, низкую успеваемость, конфликтные отношения между учениками, учениками и учителями; неблагоприятный социально-экономический климат, неконструктивную групповую идентичность. В разряд «трудных классов» может попасть класс с хорошей успеваемостью, но не участвующий в активной деятельности школы, пренебрежительно относящийся к другим группам [2, 3].

На данный момент предлагаются разные, в основном эмпирические типологии трудных классов. Так, выделяют «объективно» и «субъективно» «трудные классы», «ситуативно-трудные» и «устойчиво-трудные». Также А. В. Микляева и П. В. Румянцева выделяют необучаемые, немотивированные, неуправляемые, внутренне конфликтные, закрытые и звёздные классы [2].

Причины появления таких классов различны и могут быть связаны с индивидуально-психологическими особенностями учащихся, работой педагогического коллектива, детско-родительскими отношениями и компетентностью родителей. Анализ проблемы трудного класса можно проводить по разным основаниям, таким как состав класса, индивидуальные проблемы учащихся, формирование учебной деятельности, учебная мотивация, взаимоотношения учащихся, педагогов и родителей, социально-психологические особенности школьного класса как малой группы. Мы предлагаем расширить поле анализа и проанализировать трудный класс с точки зрения его субкультуры, включённой в систему общей организационной культуры школы.

Групповая культура начала изучаться в связи с появлением Т-групп, а затем изучение данного феномена распространилось на другие группы. В отечественной психологии и педагогике формированию и развитию элементов групповой культуры коллектива уделялось большое внимание. В советской школе работа классного руководителя была направлена, в том числе, и на формирование групповой культуры класса [1, 4].

Однако согласно групповому подходу к изучению малой группы, группа всегда включена в более широкую социальную среду и не существует изолированно от неё. Школьный класс не существует сам по себе, он включён в образовательную среду школы и в систему общей организационной культуры школы, поэтому мы предлагаем рассматривать класс как субкультуру, а не групповую культуру. При таком подходе можно проанализировать причины трудных классов с другого ракурса. Почему стало возможным появление «трудных классов» в данной школе? В какой мере образовательная среда и общая организационная культура способствовали появлению таких «трудных классов»? Почему образовательная среда и общая организационная культура не препятствовали формированию «трудных классов»? В данном случае можно попытаться преодолеть сложности в работе школьного психолога, который часто работает с уже появившимися проблемами (несформированность учебной

деятельности, отсутствие мотивации, звёздность и т. д.), в то время как проблемы имеют системный характер, и возможно, кроются в несовершенстве образовательной среды и слабости организационной культуры школы.

Проблемы образовательной среды школы достаточно широко изучаются в отечественной психологии. Организационная культура образовательных учреждений, в частности школы, ещё недостаточно изучена, хотя в последнее время появляются научные работы и методические разработки, посвящённых особенностям организационной культуры школы, её формированию и поддержанию [5, 7, 8].

Образовательное учреждение, как и любая организация, является поликультурным образованием, т. е. состоящим из субкультур. Исследователи выделяют как минимум две субкультуры – учителей и учеников. Существует несколько классификаций субкультур, наиболее приемлемой для нашей проблемы «трудных классов» является типология, предложенная К. Ушаковым, который выделяет субкультуры возрождения, академических успехов, неудач, субкультура воспитания и развития человеческого потенциала, субкультура войны [6].

Далее возникает вопрос: к какому типу субкультуры относится наш трудный класс? Это типичное для школы явление, это альтернативная субкультура, или контркультура? Ответив на эти вопросы, мы выходим на системные проблемы, порождающие «трудный класс». Применительно к организационной культуре речь может идти о её силе и её особенностях. В школе со слабой организационной культурой, где нет общих представлений, верований, ценностей и норм, не сформированы общие требования и рычаги контроля, нет единого понимания миссии, целей и задач у педагогического коллектива, появление «трудных классов» неудивительно. Например, ещё в начальной школе классу приклеивается ярлык «трудный» и не ведётся психолого-педагогическая работа, а иногда и не требуется от педагогов ведения такой работы; реальной, а не бумажной отчётности о её проведении. С другой стороны, в школе с развитой организационной культурой могут появляться «трудные классы» как контркультуры. Тогда это повод задуматься о причинах этого явления, о возможных сбоях в работе образовательной системы школы, о слабых местах в организационной культуре (отставание организационной культуры от новых требований к образованию, разрыв культуры начальной и средней школы и т. д.).

Таким образом, анализируя системные причины появления «трудных» классов, мы более эффективно будем подходить к решению этой проблемы, больше внимания уделять профилактике, а не коррекции, которая обычно связана с затратой больших усилий, средств и не всегда заканчивается успешно.

Библиографический список

1. Дмитриева Т. В. Оценка психотерапевтического процесса в динамической группе : дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2009.
2. Микляева А. В., Румянцева П. В. «Трудный класс»: диагностическая и коррекционная работа. – СПб. : Речь, 2007.
3. Романова О. В., Иванникова И. В. Опыт применения программы профилактики отклоняющегося поведения для психологической коррекции «трудного класса» // Вопросы психологии. – 1994. – № 6.
4. Савченко М. Ю., Обухова А. А. Формирование коллектива класса. – М. : 5 за знания, 2007.
5. Ушаков К. Организационная культура: реализация на практике // Журнал Директор школы. – 1995. – № 4.
6. Ушаков К. Организационная культура: уровневая модель оценки // Директор школы. – 1995. – № 3.
7. Хухлаев О. Как говорить об «иных»? или Измерения культуры в сфере образования // Школьный психолог. – 2009. – № 20.
8. Ясвин В. Организационная культура педагогического коллектива // Школьный психолог. – 2009. – № 14.

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Л. И. Галабиева

**Муниципальное общеобразовательное учреждение –
Средняя общеобразовательная школа № 18,
г. Нерюнгри, Республика Саха (Якутия), Россия**

Summary. This article covers the teacher's work of an ordinary Russian comprehensive school with hearing-impaired and deaf children. In short form it introduces the process of passing the integration and socialization of physically challenged children in integrated educational environment.

Key words: integrated education; socialization; effective self-realization.

Получение детьми с ограниченными возможностями здоровья образования является одним из основных и неотъемлемых условий их успешной социализации, обеспечения их полноценного участия в жизни общества, эффективной самореализации

в различных видах профессиональной и социальной деятельности. В связи с этим обеспечение реализации права детей с ограниченными возможностями здоровья на образование рассматривается как одна из важнейших задач государственной политики не только в области образования, но и в области демографического и социально-экономического развития Российской Федерации.

Проблема взаимоотношений общества и лиц с ограниченными возможностями здоровья, адаптация их в среде слышащих или, наоборот, отторжение от этой среды, существовала всегда. Решению этих проблем способствует преодоление психологического барьера отчуждения, изменение привычного менталитета по отношению к не слышащим людям.

В городе Нерюнгри есть обыкновенная средняя общеобразовательная школа, где учатся всего 658 учащихся. Но ее особенностью является то, что в среду массовой общеобразовательной школы интегрированы ученики с ограниченными возможностями здоровья, в частности это дети с нарушением слуха.

Благодаря доброте, милосердию педагогов и всех тех, кто их окружает, интегрированные дети нашей школы адаптированы в социум одноклассников, сверстников и общества. Педагоги школы обеспечивают качественное образование, гармоничное развитие личности, нравственное и патриотическое воспитание, а также заботятся о здоровье учащихся. Именно это позволяет быть слабослышащим детям полноценными гражданами нашей страны.

В дошкольном возрасте и в начале школьной жизни не слышащие дети находились на обучении в реабилитационном Центре «СУВАГ» города Нерюнгри. В 2010 году подростки с нарушениями слуха и речи из Центра «СУВАГ» интегрировали в нашу общеобразовательную школу. Школа сумела своими силами создать соответствующие условия, которые позволили включить слабослышащих и глухих детей в единую образовательную среду.

В настоящий период школа проходит эксперимент по интеграции слабослышащих детей. Специалисты Центра «СУВАГ» находятся в постоянном контакте со школой, оказывая методическую поддержку. Такие специалисты как педиатр, детский невролог, сурдолог, педагог – дефектолог ведут скоординированную командную работу со школой.

Центр организывает психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса таким образом, чтобы, с одной стороны, помочь ребёнку с особыми образовательными потребностями комфортно себя чувствовать в стенах школы,

и получить в полном объёме тот багаж знаний и умений, которые он способен усвоить. С другой стороны, помочь педагогу, нацелить его на создание адекватных условий учебного процесса в соответствии с особенностями развития и возможностями учащегося.

Комплексный подход школы и Центра в реабилитации позволяет успешно решать сложнейшие задачи реабилитации детей с различными нарушениями слуха, формировать у ребёнка способности, позволяющие успешно преодолевать трудности интеграции и социализации.

Большое значение школа уделяет межличностным отношениям между интегрированными детьми и их сверстниками, так как это помогает решать этические и правовые аспекты подрастающего поколения. Для этого в общеобразовательные классы, состоящие из детей со слуховой нормой, включены дети с пониженным слухом.

В нашей школе также имеется группа слабослышащих детей, выделенных в отдельный коррекционный класс. Коррекционный класс общеобразовательной школы – форма дифференциации образования, позволяющая решать задачи своевременной активной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья. Положительным фактором является наличие у детей-инвалидов возможности участвовать во многих школьных мероприятиях наравне со своими сверстниками из других классов.

В данном классе я являюсь классным руководителем. В условиях своих полномочий стараюсь создать особый морально-психологический климат в ученическом коллективе, основанный на понимании проблем, нужд и чаяний слабослышащего ребёнка и на желании ему помочь. Педагогический состав, в свою очередь, помогает ребятам в том, чтобы обучение в общеобразовательной школе и коррекционно-развивающие занятия, проводимые в Центре, способствовали устранению пробелов в знаниях, развитию высших психических функций, коммуникативных навыков, интереса к окружающей жизни, и, в конечном счёте, развитию личности ребёнка. Школа создаёт благоприятные условия учащимся для постепенной, мягкой интеграции слабослышащих детей в среду слышащих сверстников, способствует интеллектуальному развитию и получению прочных знаний, школа решает очень важную государственную проблему социальной адаптации детей с нарушением слуха.

Кроме классного руководства у ребят с ограниченными возможностями слуха и речи я преподаю математику и физику. В настоящее время особенно остро стоит проблема активизации умственной деятельности учащихся. Зачастую даже способные дети, не говоря уже о слабых учениках, пассивны на уроках. Причин этому много: боязнь ошибиться на глазах у своих товарищей; неумение правильно, грамотно сформулировать ответ; отсутствие интереса к изучаемому материалу и тому подобное. Эти проблемы учитель может решить, проводя традиционные уроки в нестандартной форме: групповой метод при решении задач, различные формы работы с книгой, использование на уроке элементов занимательности, изложение материала блоками, наглядность и доступность решений, наблюдение за речью, рецензирование ответа.

Обучение математике строится в тесной связи с формированием словесной речи у детей с нарушениями слуха, так как развитие словесной речи оказывает существенное влияние на овладение такими детьми системой математических терминов.

Благодаря постепенному овладению лексическими средствами и грамматическим строем языка они приобретают возможность усвоения понятий, взаимодействий и закономерностей, составляющих систему математических и физических знаний. С этой целью я веду занятия по развитию слуха и формированию произношения у слабослышащих подростков, так как в первую очередь у таких детей страдает речь, во всех её формах и проявлениях. Это не только и не столько дефекты их произношения, сколько ограниченность словаря, неумение самостоятельно образовывать новые грамматические формы, трудности понимания учебных текстов, нарушение логики и формы речевых высказываний, трудности восприятия устной речи собеседника. Этот комплекс нюансов я стремлюсь помочь преодолеть своим ребятам.

Данное занятие является элементом учебного плана и направлено на содействие развития словесно-логического мышления у не слышащих детей, овладение многообразными приёмами сравнений и обобщений, совершенствованию мыслительной деятельности.

Уважаемые коллеги, вся наша работа построена на энтузиазме и служению идеалам добра и милосердия. Не буду скрывать, что порой бывает не только трудно, а очень трудно. Так как на одном энтузиазме в наш технический, прогрессивный

век строить педагогическую и психологическую деятельность достаточно сложно. Необходимы современные дорогостоящие технические средства.

Большое значение при интегрированном обучении имеет готовность нашего общества принять детей с проблемами слуха. Несмотря на все трудности, открытие и развитие подобных классов в общеобразовательных школах, на мой взгляд, принесёт огромную пользу не только детям с нарушениями слуха, но и здоровым детям тоже, которые от этого станут только добрее и отзывчивее.

Как писал Л. С. Выготский: «Проблема глухоты в обществе – проблема социальная». Глухота будет побеждена через социальное воспитание. Тогда о глухом ребёнке не скажут, что он дефективный, но скажут что он глухой, и ничего больше. Важно помочь не слышащим детям войти в мир слышащих людей, научить детей занимать активную позицию в обществе, в своей стране, что мы и делаем.

ПРЕИМУЩЕСТВА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНЫХ СПОРТИВНЫХ СЕКЦИЙ В СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ

А. Г. Ефимов

**Филиал Кемеровского государственного университета,
г. Анжеро-Судженск, Кемеровская область, Россия**

Summary. Activity of school sporting sections possesses the row of advantages on socialization of children, that in the total assists their adaptation to life in society.

Key words: socialization; sport.

Проблема социализации не является новой в педагогической теории и практике, так как её степень – это важный критерий адаптации личности к жизни в обществе.

Изучение литературы показывает, что чаще всего социализацию определяют как процесс усвоения и овладения тем социальным опытом, который передаётся индивиду в ходе его взаимодействия и общения с социальным окружением и реализуется субъектом социализации [1; 2].

Отличительной характеристикой социализации является то, что, исходя из возраста личности и ведущих агентов, её принято подразделять на три этапа. Второй этап приходится на период

получения формального образования – соответственно главными агентами социализации являются образовательные учреждения, например, такие, как начальная общеобразовательная школа [1].

В последние годы начальная общеобразовательная школа в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования уделяет целенаправленное и пристальное внимание решению вопроса социализации учащихся. В частности акцентируется внимание на необходимости развития навыков сотрудничества с взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях, умения не создавать конфликтов и находить выходы из спорных ситуаций. Достижению этого, с нашей точки зрения, способствует занятость детей в школьных спортивных секциях.

Обосновывая данное мнение, можно в качестве преимуществ указать на следующее:

- основой благоприятной социализации является единство интересов и целей совместной с окружающими деятельности. Названные диспозиции являются ядром функционирования школьных спортивных секций;

- в спортивных секциях между детьми складываются своеобразные официальные отношения, которые регулируются утверждёнными положениями, соответствующими правилами и нормами. Знание и соблюдение всеми детьми своеобразных нормативных актов облегчает процесс социализации;

- так как процесс социализации неразрывно связан с общением и совместной деятельностью детей, то можно говорить о зависимости успешности его протекания от многообразия социальных ситуаций, в которые ребёнок попадает. Соответственно участие детей в тренировочном и спортивном процессе и обеспечивает многообразие социальных ситуаций.

В данной работе названы только некоторые преимущества деятельности школьных спортивных секций, которые необходимо учитывать при решении проблемы социализации младших школьников.

Библиографический список

1. Анурин В. Ф. Основы социологических знаний : курс лекций по общей социологии. – Н. Новгород : НКИ, 1998. – 358 с. – URL: <http://forstudy.h1.ru/books/anurin/interact.htm> (дата обращения: 19.11.2011).
2. Кондратьев М. Ю., Ильин В. А. Азбука социального психолога-практика. – М. : ПЕР СЭ, 2007. – 464 с.

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ЭТАПЕ СТАНОВЛЕНИЯ КОЛЛЕКТИВА В КЛАССАХ КАДЕТСКОГО УЧИЛИЩА

Г. В. Боброва

Президентское кадетское училище, г. Оренбург Россия

Summary. The article describes the results of a study aimed at identifying the most effective actions on formation of the group in the primary classes of the cadet school. Task of teachers is from the first days of stay of the children in the school to create a team capable of in a seven-year training to perform its cadet school tasks.

Key words: military schools; the staff; cadets; events.

В последние годы повышается престиж Российской Армии. Это связано с новыми указами президента, которые направлены на всестороннюю модернизацию армии, и в том числе на повышение социальных гарантий военнослужащим. Реформы в армии также отразились и на системе образования. В частности, на системе довузовских образовательных учреждений Министерства Обороны РФ. В настоящее время суворовские и нахимовские училища, а также воссозданные кадетские корпуса остаются важным звеном в обучении и подготовке профессиональных кадров. Специализированные школы-интернаты ставят перед собой задачи подготовить мальчиков к военной службе, дать им общее среднее образование и воспитать человека-гражданина и патриота своей страны в полном смысле этого слова.

Это отразилось на отношении родителей к выбору будущей профессии для своего ребёнка. Современные родители задумываются о будущем ребёнка уже с его рождения, а прагматичность целей является характеристикой современного общества. Тем более что специфика военных училищ заставляет находиться детей-подростков в закрытом учреждении практически целый год, за исключением убывания в период каникул. А при хорошей успеваемости они могут поступить в высшие учебные заведения Министерства Обороны Российской Федерации. Это вполне соответствует социальному запросу родителей, сделавших выбор в сторону военного образования сына. Это накладывает свой отпечаток на всю систему воспитания и психологического сопровождения ребёнка.

Мальчики поступают в военные училища с пятого класса – 10–11 лет – этот возраст многие учёные определяют как начало подросткового возраста. Ведущей деятельностью детей этого возраста становится общение со сверстниками. Именно в начале подросткового возраста деятельность общения, сознательное

экспериментирование с собственными отношениями с другими людьми (поиски друзей, выяснение отношений, конфликты и примирения, смена компаний) выделяются в относительно самостоятельную область жизни. Главная потребность периода – найти своё место в обществе, быть «значимым» – реализуется в обществе сверстников [1; 2; 3].

Ежегодно в Оренбургское президентское кадетское училище в 5 классы поступает более 100 мальчиков со всей России. И несмотря на то, что преимущество в праве на поступление отдаётся детям военнослужащих, в училище поступают дети из разных семей. Отличия могут быть как в финансовом благополучии, интеллектуальном уровне, так и в психологической атмосфере. Проведённые нами исследования в форме бесед, опроса показали, что только 37% кадет осознанно выбрали обучение в военном училище, у 44% опрошиваемых – это совместное решение ребёнка и его родителей, а 19% поступили под давлением взрослых (родители, опекуны, органы опеки). Столь разный уровень мотивированности в обучении в кадетском училище ставит перед преподавателями, воспитателями и психологами целый ряд задач. И одной из первичных задач является создание коллектива, способного выполнять поставленные цели в период всего обучения в училище – 7 лет.

Нами с первых дней обучения детей в училище были проведены мероприятия, направленные на сплочение коллектива, создание дружной команды, построение уважительных отношений в классе и профилактику конфликтов. Выявление мероприятия, способного за более короткий срок и с большим эффектом справиться с поставленными задачами, являлось целью нашего исследования.

Мероприятия проводились в 5 классах, для каждого класса в разной последовательности: тематический классный час – знакомство; беседы с использованием игр в комнате психологической разгрузки; игра вопросов и ответов за круглым столом: пресс-конференция; спортивные и подвижные игры – час спорта.

По окончании мероприятий заполнялись карточки, где по балльной системе отмечались такие показатели, как активность кадет, уровень сотрудничества и взаимопомощи, эмоциональный настрой, также по наблюдениям измерялась готовность у детей закончить мероприятие.

По результатам исследования был составлен рейтинг мероприятий:

1. Час спорта – отмечалась самая большая активность – 10 баллов, готовность детей к сотрудничеству – 10 баллов,

заинтересованность – 10 баллов, желание продолжить – у 100 % кадет.

2. Беседы и игры в комнате психологической разгрузки: активность – 80 баллов, готовность к сотрудничеству – 10 баллов, заинтересованность – 10 баллов, желание продолжить – 80 %.

3. Пресс-конференция: активность – 60 баллов, готовность к сотрудничеству – 40 баллов, заинтересованность – 70 баллов, желание продолжить – 0 %.

4. Классный час: активность – 40 баллов, готовность к сотрудничеству – 0 %.

По результатам исследования нами был сделан вывод, что мероприятия спортивной направленности – подвижные и спортивные игры способствуют наиболее быстрому сплочению коллектива, раскрепощают детей. В игре вновь поступившие кадеты реализовывают свои умения и навыки, стараются обрести поддержку со стороны сверстников. Именно в спортивных мероприятиях проявляются черты лидерства и начало товарищеских отношений.

Библиографический список

1. Кагермазова Л. Ц. Возрастная психология (Психология развития). URL: http://krip.kbsu.ru/eluch/vozh_psih.doc].
2. Обухова Л. Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. – 3-е изд., стереотип. – М. : Тривола, 1998. – 352 с. URL: <http://psychlib.ru/mgppu/ODE/ODE-001.htm>].
3. Эльконин Б. Д. Психология развития : учеб. пособие для студ. вузов. – М. : Академия, 2001. – 243 с.

PROFESJONALIZM W PRACY NAUCZYCIELA

A. Kargiel

**Zespół Szkół nr 10 im. Stanisława Staszica,
Warszawa, Polska**

Summary. A teacher must become versatile nowadays. He or she must have perfectly mastered not just the knowledge of the subject but also the knowledge of related subjects. It is his or her duty not only to transmit knowledge to students but also to show them how it can be easily reached. Teacher's professionalism and his / her professional background include various ranges and dimensions of competence and efficiency that permeate each other.

Key words: teacher; professionalism; knowledge; competence; efficiency.

Współczesny nauczyciel w dzisiejszej rzeczywistości czuje się niepewny swoich możliwości i nie znajduje potwierdzenia swojej wartości zwłaszcza, że pojawiają się nowe wyzwania, problemy do rozwiązania,

a nauki pedagogiczne w coraz większym zakresie korzystają z dorobku innych nauk takich jak np. medycyna. Innym problemem jest też fakt, iż zawód nauczyciela jest szczególnie podatny na deformacje takie jak np. rutyna działań, utrata dystansu do własnych zachowań. Istnieje więc konieczność stałego rozwoju, który jest wpisany w zawód i ma charakter konieczności formalnej, a nie jest wynikiem dobrej woli czy ambicji.

Według współczesnego słownika języka polskiego profesjonalizm to «uprawianie czegoś w sposób profesjonalny, zawodowy», natomiast profesjonalista to «człowiek uprawiający coś jako swoją profesję, zwykle bardzo dobrze».

Ukształtowana współcześnie idea edukacji, zwłaszcza nauczyciela, wynika z faktu, iż egzystencja człowieka jest ciągłym procesem rozwoju. Kształcenie daje szansę na nieustanny rozwój osobowy i ciągle podnoszenie swoich kwalifikacji. By sprostać nowym wyzwaniom człowiek powinien poszerzać swoje horyzonty wiedzy.

Mimo, że zawód nauczyciela należy do najstarszych na świecie, nie osiągnął on jeszcze szczybla profesjonalizacji porównywanego z innymi zawodami. Wiara w profesjonalizm nauczyciela i skuteczność systemu edukacji jest obecnie znacznie mniejsza niż przed laty, co często jest wyrażane w opiniach rodziców dzieci mających trudności w nauce.

Czynniki mające wpływ na profesjonalizm nauczyciela:

a) tkwiące w nauczycielu (jego dociekliwość, chęć doskonalenia się w celu pokonywania trudności, poprawiania jakości swojej pracy, swojej skuteczności działania itp.);

b) tkwiące w rzeczywistości zewnętrznej (np. system kształcenia nauczycieli, finanse, szef, który wspiera, a nie utrudnia doskonalenie zawodowe itp.).

Zakładam, że większość nauczycieli chce odnosić sukcesy poprzez pokonywanie trudności (choć są i tacy, którzy «uczą się» dla przysłowiowego papierka), toteż rozważmy inne czynniki, które mają wpływ na zawodowość nauczyciela.

Jak już wcześniej wspomniałam profesjonalizm wiąże się między innymi ze sposobem kształcenia, jego jakością, która w sposób istotny wpływa na jakość działań zawodowych nauczyciela. Z moich doświadczeń wynika, iż w niektórych miejscach kształcenie nauczycieli nadal nastawione jest na zdobycie wiedzy teoretycznej, a nie na przygotowanie do wykonywania zadań zawodowych. Opanowana wiedza teoretyczna nie zawsze musi mieć ścisły związek z praktycznym działaniem nauczyciela, który kończąc formę doskonalenia zawodowego niejednokrotnie nie potrafi poradzić sobie z większym problemem, ma słabą umiejętność diagnozowania, czyli całościowego poznania ucznia (jego

zdolności, zaniedbań, deficytów i opóźnień), co z kolei wpływa na stosowanie jednolitego poziomu realizacji danego programu. Dostosowanie wymagań do możliwości ucznia z określonym problemem nadal stanowi trudność dla wielu nauczycieli, zwłaszcza «przedmiotowców». Decydując się na kolejną formę doskonalenia warto zasięgnąć języka na temat jakości kształcenia w danej placówce uczącej nauczycieli.

Istotne znaczenie dla kształtowania umiejętności wykorzystania zdobytej wiedzy ma praktyka, realizowana uczciwie i solidnie, która powinna odbywać się pod okiem doświadczonego, nieustannie doskonalącego się nauczyciela lub w zakładach pracy. Oczywiście po to by móc skorzystać z dobrej formy doskonalenia niezbędne są środki finansowe, którymi wielu nauczycieli nie dysponuje. I nie jest prawdą jakoby wszyscy nauczyciele kształcili się na koszt podatników, o czym wiem z własnego doświadczenia. Brak finansów jest jedną z wielu przeszkód utrudniających nabywanie profesjonalizmu. Inne czynniki to m. in.:

- czas na edukację – wielu nauczycieli nie decyduje się na doskonalenie zawodowe, bo to wymaga dodatkowego wysiłku, dobrej organizacji pracy, aby wszystkiemu sprostać, a jak wiadomo biurokracja w szybkim tempie wchodzi do placówek oświatowych,

- możliwość wykorzystania w pracy nabytych umiejętności (znane mi są przypadki, że nauczyciele chcąc korzystać z wiedzy, której nauczyli się muszą to robić społecznie),

- dyrektor, który sam prezentuje wysoki poziom profesjonalizmu, który zachęca i wspiera nauczyciela.

W zawodzie nauczyciela profesjonalizm nie polega na uaktualnianiu doświadczeń, powielaniu i odtwarzaniu czynności. H. Kwiatkowska twierdzi, że w profesjach nauczyciela czy też lekarza «...konieczne jest samodzielne badanie własnej praktyki – konkretnych niestandardowych przypadków i tworzenie na tej podstawie osobistej wiedzy, która uzupełnia wiedzę akademicką» [5, c. 168]. Dalej H. Kwiatkowska pisze, że «składnikiem nauczycielskiego profesjonalizmu jest nie tylko świat myśli i sprawstwa (przyswojenie wiedzy i ćwiczenie umiejętności), lecz także świat uczuć i wartości, jako atrybutów świata humanistycznego» [5, c. 168].

M. Czerepaniak-Walczak w swojej publikacji zwraca uwagę, że profesjonalny nauczyciel powinien podczas działania myśleć i działać. Ilustruje profesjonalne zadanie nauczyciela za pomocą schematu: «działanie człowieka – świadome wypełnienie zadania – refleksyjne postrzeganie rutynowych czynności w procesie ich trwania – refleksyjne postrzeganie sytuacji, w której przebiega działanie – uogólniona refleksja nad działaniem na tle szerokiego kontekstu, w którym ono

przebiega» [1, c. 13]. Istotą refleksji jest działanie oraz analizowanie i namysł, zatem refleksja jest akcją i poznaniem. Autorka wyłącza refleksję w dwóch aspektach: refleksję w działaniu i refleksję nad działaniem, ponadto mówi, «że istota profesjonalizmu nauczyciela wyraża się w tym, że między tymi dwoma aspektami istnieje ścisły związek» [1, c. 14]. Określa refleksję w działaniu jako dynamiczną swoistą spiralę myślenia i działania. Dzięki tej refleksji nauczyciel podczas trwania sytuacji wychowawczej rozumie i świadomie zmienia układ elementów w procesie jej trwania.

Nauczyciel w nowoczesnej placówce oświatowej musi być refleksyjnym praktykiem, którego istotą jest, jak twierdzi Maria Czerepaniak-Walczak, to «...że nauczyciel nie tylko myśli o tym, co i jak robi (robił, albo będzie robił), ale myśli o tym w czasie, gdy to robi» [1, c. 13]. Dlatego też nauczyciel każdego szczebla nauczania powinien posiadać cechy dobrego organizatora i koordynatora życia, aktywności dziecka i swojej. Ponadto winien wyciągać wnioski ze swojej pracy, by doskonalić warsztat, który ułatwi mu osiągnięcie założonego celu.

Różnorodność i zmienność metod i form pracy sprawia, że młodzież się nie nudzi, są zainteresowani i pragną coraz to więcej nowych działań, nowych propozycji. Prócz tego ważnym czynnikiem jest sam nauczyciel, który musi mieć wiedzę na określony temat, który będzie potrafił planować działania, jak również zaciekawić nimi młodzież tak, by chciała w nich uczestniczyć. Do pracy włącza rodziców swoich uczniów i angażuje ich w pomoc w przygotowaniu imprez szkolnych i klasowych.

Wobec uczniów interesujących się daną dziedziną wiedzy nauczyciel powinien stawiać wysokie wymagania, ale jednocześnie podsuwać im takie pomysły i projekty, aby podsycić ich zainteresowanie tą dziedziną wiedzy. Zazwyczaj uczeń w wieku kilkunastu lat nie wie jeszcze, jakie lektury są ważne, co warto mieć w swojej biblioteczkę, itp. I tu jest pole do popisu dla nauczyciela. Może on być przewodnikiem i mistrzem, który przed swoim uczniem odsłania kolejne stopnie wiedzy.

Profesjonalizm nauczyciela, jego przygotowanie zawodowe obejmuje różne zakresy i wymiary jego kompetencji i sprawności, które przenikają się nawzajem, a wszystkie są jak by związane osobowością nauczyciela, tym, kim on jest i jak sobie radzi z sobą samym i własnym rozwojem. Jedno jest pewne o profesjonalizmie nauczyciela zdecydują jego kompetencje, zaangażowanie i odpowiedzialność.

Bibliografia

1. Czerepaniak-Walczak M. : Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela, Edytor s. c., Toruń1997.

2. Czerepaniak-Walczak M., Pedagogika emancypacyjna, Rozwój świadomości krytycznej człowieka, GWP Gdańsk 2006.
3. Frątczak J.: Świadomość ekologiczna dzieci, młodzieży i dorosłych w aspekcie edukacji szkolnej i międzyszkolnej, WSP w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1995.
4. Krüger H. H., Wprowadzenie w teorię i metody badawcze nauk o wychowaniu, przekład: Sztobryn D., GWP Gdańsk 2005.
5. Kwiatkowska H, Pedeutologia, Akademickie i Profesjonalne Spółka z o.o., Warszawa 2008.
6. Nowacki T. W., Leksykon pedagogiki pracy, 1000. Instytut Technologii Eksploatacji Radom 2004.

РАЗРАБОТКА РЕЙТИНГА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ ИНТЕРНАТНОГО ТИПА МЕТОДОМ НЕЗАВИСИМЫХ ЭКСПЕРТНЫХ ОЦЕНОК

А. В. Зимин

**Тобольская государственная социально-педагогическая
академия им. Д. И. Менделеева, г. Тобольск,
Тюменская область, Россия**

Summary. The proposed method ranking of municipal educational institutions of boarding schools will allow all participants of the educational process and stakeholders with a greater degree of certainty to determine the ability of an educational institution for the socialization of students from Indigenous Peoples and influence the educational process.

Key words: rating; a boarding school; indigenous peoples; the education system; expert evaluation.

Формирование открытого информационного общества требует от его субъектов открытости для внешнего мира как в отношении представления себя, так и в плане формирования и внедрения качественных услуг, которые можно предоставлять через сетевое сообщество образовательных учреждений (далее – ОУ).

В настоящее время на федеральном и региональном уровнях предпринимаются усилия по развитию открытости многих сфер деятельности общества, в том числе и образования. Законодательство пополняется новыми нормативными актами, обязывающими субъекты системы образования предоставлять информацию как о себе, так и о своей деятельности. Прежде всего эти требования были сформулированы в федеральных законах об образовании (Федеральный закон «Об образовании в РФ» № 273-ФЗ 2012 г.), постановлениях правительства РФ (№ 286 от 30.03.2013 г.; № 582 от 10.07.2013 г.; № 662 от 05.08.2013 г.),

приказах, рекомендациях министерств РФ (приказ Минтруда РФ № 217 от 24.05.2013 г.; приказ Минобрнауки № 462 от 14.06.2013 г.; письмо Минобрнауки исх. № АП-1994/02 от 14.10.2013 г.), региональных нормативных актах (приказы и рекомендации департаментов образования: письмо ДО ЯНАО № 801-17-02/298 от 14.03.2013 г. и др.). Образовательным учреждениям предписывается открытость в предоставлении определенного объема информации.

В настоящее время нормы законодательства не везде выполняются в должной мере. Причин тому множество: недооценка руководителями ОУ степени и значения открытости общества в целом и образовательного пространства в частности, нехватка технических специалистов, компетентных в вопросах обеспечения функциональности интернет-сайтов ОУ и других специалистов.

Представляемая нами независимая экспертная оценка [3, с. 152] имеет целью определение степени открытости ОУ, его возможности к самоанализу, уровня общепедагогической и специальной (этнопедагогической) компетентности педагогического состава ОУ, возможностей информационной сферы и дополнительного образования (далее – ДО), предоставляемого образовательным учреждением. Экспертная оценка направлена на формирование рейтинга общеобразовательных учреждений интернатного типа, которые в условиях Крайнего Севера осуществляют задачи, поставленные обществом и государством по социализации учащихся из числа коренных малочисленных народов. При известной модернизации данная методика может быть применима в измененных условиях с другими субъектами образовательной деятельности.

Формирование рейтинга образовательных учреждений интернатного типа позволит всем участникам образовательного процесса и заинтересованным субъектам с большей степенью достоверности определять возможности (кадровые, общепедагогические, этнопедагогические, информационные, административные и другие) того или иного образовательного учреждения и влиять на образовательный процесс. В результате проведения исследования предполагается выявление и формулирование основных проблем и противоречий в сфере образования применительно к области исследования, что должно способствовать решению задач по совершенствованию управления системой образования.

Предлагаемая нами методика направлена на учет внешних и внутренних факторов деятельности учреждения, осуществляющего образовательную деятельность. Выделенные нами 6 шкал позволяют получить представление не о конкретных результатах деятельности тех или иных ОУ, а об их перспективах, возможностях,

заложенных в настоящий момент. Существующие методики рейтингования образовательных учреждений во многом направлены на выявление тем или иным способом сформированных умений, знаний учащихся (по результатам аттестаций, решения тех или иных задач и т. д.). Но знания и умения учащихся, принимаемые во внимание в рейтингах, во многом зависят от квалификации педагогических работников (в школах-интернатах с круглосуточным содержанием воспитанников важное значение имеет общепедагогическая и этнопедагогическая компетентность не только учителей, но и воспитателей). В свою очередь, квалификация педагогических работников в определенной степени зависит от условий осуществления учебного процесса, возможностей учебного заведения. Именно в этой связи мы выделяли как важнейшие факторы общепедагогическую, этнопедагогическую компетентности педагогических работников, информационные и дополнительные возможности ОУ.

При осуществлении экспертизы деятельности образовательных учреждений [3, с. 152], находящихся друг от друга на значительном расстоянии, возникает проблема получения достоверной актуальной информации.

Объектами рейтинга являются общеобразовательные школы-интернаты, находящиеся на Крайнем Севере, в которых обучаются дети – преимущественно представители коренных малочисленных народов. Понятие «*коренные малочисленные народы Севера, Сибири и Дальнего Востока Российской Федерации*» определяется в нормативной литературе [6] как «народы, проживающие в районах Севера, Сибири и Дальнего Востока на территориях традиционного расселения своих предков, сохраняющие традиционные образ жизни, хозяйствование и промыслы, насчитывающие менее 50 тысяч человек и осознающие себя самостоятельными этническими общностями».

Практически все, за редким исключением, школы-интернаты, расположены в сельской местности, многие – в труднодоступных территориях, где в силу сложившейся транспортной ситуации затруднено прямое общение с другими местностями.

Рассмотрим *школу-интернат* (общеобразовательное учреждение интернатного типа) как институт социализации. Она создает условия для постоянного пребывания учащихся, не имеющих необходимых условий для воспитания в семье, а также для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей [1, с. 320]. Следует отличать общеобразовательную школу-интернат от учреждения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, например,

детского дома – государственного воспитательного учреждения для детей-сирот, детей, оставшихся без попечения родителей вследствие их смерти, болезни, лишения родительских прав и других причин [3, с. 101]. Ключевым отличием является то, что воспитанники школы-интерната – по преимуществу из полных благополучных семей – находятся на государственном содержании и не общаются с родственниками старшего поколения в течение практически всего учебного года по причине удаленности и труднодоступности проживания их родителей от места нахождения школы-интерната.

Влияние школы-интерната на социализацию может осуществляться по нескольким направлениям: разработка учебных программ и преподавание специальных дисциплин, разработка программы воспитательной работы и осуществление воспитательной деятельности согласно принятой программе, формирование общего климата в школе. При этом необходимым требованием является как учет особенностей социального состава учащихся, так и запросов участников образовательного процесса – самих учащихся, их родителей и законных представителей, а также социально-экономических запросов общества, формируемых, например, на рынке труда. Образование должно иметь *этнический* характер и *гражданский* характер. Содержание «гражданского образования», как описывается в педагогической литературе, «определяют три элемента»:

- 1) профессиональная социализация;
- 2) правовая социализация;
- 3) политическая социализация, способствующая повышению активности индивида в защите своих прав и свобод, в управлении государственными и гражданскими делами [5, с. 110].

Школа-интернат (общеобразовательное учреждение интернатного типа) в силу проживания в ней детей коренных малочисленных народов и относительной изолированности их от семьи, берет на себя обязанности по осуществлению этнической, профессиональной и гражданской социализации, выступает организующей силой в этих процессах.

В связи с выделяемыми направлениями деятельности школ-интернатов нами были определены направления оценки образовательных учреждений:

- 1) открытость и доступность ОУ;
- 2) информативность ОУ;
- 3) качество кадрового обеспечения:
 - а) общепедагогическая компетентность педагогов ОУ;
 - б) этнопедагогическая компетентность педагогов ОУ;

- 4) информационная сфера;
- 5) дополнительное образование (ДО).

Проведение экспертизы осуществлялось сочетанием ряда методов: в частности применялся экспертный метод, имело место изучение документов методом контент-анализа [3, с. 148–149].

Качество предлагаемого рейтинга обеспечивается за счет использования ряда подходов:

- ориентация на конкретные интересы целевой аудитории (учащихся, их родителей, общественности);
- объективное отражение сложившейся ситуации, т. к. первичная информация основана на документированных данных, предоставляемых школами-интернатами;
- использование валидного и надежного инструментария для изучения поставленных вопросов;
- предоставление необходимой информации, характеризующей сегмент образовательной системы;
- оказание минимального негативного воздействия на рейтингуемые объекты;
- открытость полученных результатов.

Объективность представляемого рейтинга обеспечивается за счет кластеризации образовательных учреждений по контекстным параметрам (территория, вид, статус учреждения, социально-этнический статус контингента), а также за счет сравнения со средними значениями в группе (данные по региону и данные по России в сельской местности).

Ниже представлены критерии рейтинга общеобразовательных школ-интернатов, формируемые показателями и индикаторами.

№ 1. Шкала открытости и доступности ОУ:

ПОКАЗАТЕЛИ И ИНДИКАТОРЫ:

– наличие интернет-сайта ОУ;

1 балл – отсутствует;

2 балла – в стадии разработки, наполнения;

3 балла – представлены разнообразные материалы для проведения рейтинг-анализа;

ПОКАЗАТЕЛИ И ИНДИКАТОРЫ:

– наличие контактов ОУ (почтовый адрес, e-mail, телефон, факс, поименное представление администрации ОУ);

1 балл – отсутствуют;

2 балла – отсутствует детализация, представлены не все виды контактов;

3 балла – информация представлена в полном объеме;

ПОКАЗАТЕЛИ И ИНДИКАТОРЫ:

– возможность изучения информации на интернет-сайте ОУ и ее сохранения на локальный носитель информации;

1 балл – возможность отсутствует;

2 балла – возможность ограничена (не все материалы доступны, наличие премодерации);

3 балла – ограничения отсутствуют;

ПОКАЗАТЕЛИ И ИНДИКАТОРЫ:

– предоставление информации по запросу пользователя информации;

1 балл – документированная информация не предоставляется;

2 балла – документированная информация предоставляется после обращения к учредителю, в управление (департамент образования);

3 балла – информация предоставляется в полном объеме;

ПОКАЗАТЕЛИ И ИНДИКАТОРЫ:

– достоверность предоставленной по запросу или через интернет-сайт ОУ информации;

1 балл – информация недостоверна, противоречива;

2 балла – информация неточна;

3 балла – достоверность информации не вызывает сомнений.

№ 2. Шкала информативности ОУ:

ПОКАЗАТЕЛИ И ИНДИКАТОРЫ:

– наличие на сайте ОУ отчетов о материально-техническом, кадровом обеспечении, информационном ресурсе, результатах деятельности за отчетный период (публичный доклад, акт самообследования);

1 балл – отсутствует;

2 балла – представлена неактуальная информация;

3 балла – представленная информация актуальна;

ПОКАЗАТЕЛИ И ИНДИКАТОРЫ:

– наличие на сайте ОУ актов проверок контролирующих организаций, учредителя;

1 балл – отсутствуют;

2 балла – представлена неактуальная информация;

3 балла – представлена актуальная информация;

ПОКАЗАТЕЛИ И ИНДИКАТОРЫ:

– наличие на сайте ОУ информации об участии и результатах внешней оценки деятельности, участии в рейтинге среди ОУ региона, России;

1 балл – информация отсутствует;

2 балла – представлен результат мониторинга;

3 балла – информация представлена в полном объеме (ссылка на экспертов, информация о целях, задачах, механизмах и результатах мониторинга);

ПОКАЗАТЕЛИ И ИНДИКАТОРЫ:

– наличие на сайте ОУ планов развития;

1 балл – отсутствуют;

2 балла – представлена неактуальная информация;

3 балла – представлена актуальная информация;

ПОКАЗАТЕЛИ И ИНДИКАТОРЫ:

– наличие на сайте ОУ ссылок на внешние источники информации;

1 балл – ссылки отсутствуют;

2 балла – представлены ссылки в соответствии с требованиями федерального законодательства;

3 балла – представлены ссылки в соответствии с требованиями федерального законодательства, а также ссылки на персональные интернет-сайты педагогов ОУ, информационные базы данных, другая полезная в образовательном процессе информация с учетом характеристик ОУ.

№ 3. Шкала общепедагогической компетентности педагогов ОУ:

ПОКАЗАТЕЛИ И ИНДИКАТОРЫ:

– качественная характеристика педагогов ОУ по уровню образования;

1 балл – менее 70 % педагогов имеют высшее профессиональное образование;

2 балла – от 70 до 80 % педагогов имеют высшее профессиональное образование;

3 балла – свыше 80 % педагогов имеют высшее профессиональное образование;

ПОКАЗАТЕЛИ И ИНДИКАТОРЫ:

– качественная характеристика педагогов ОУ по уровню квалификации;

1 балл – менее 30 % педагогов являются высококвалифицированными (высшая и I квалификационные категории);

2 балла – от 30 до 40 % педагогов являются высококвалифицированными (высшая и I квалификационные категории);

3 балла – от 40 до 50 % педагогов являются высококвалифицированными (высшая и I квалификационные категории);

ПОКАЗАТЕЛИ И ИНДИКАТОРЫ:

– характеристика педагогических кадров ОУ по стажу;

- 1 балл – педагогический стаж составляет свыше 20 лет;
- 2 балла – педагогический стаж составляет от 15 до 20 лет;
- 3 балла – педагогический стаж составляет от 10 до 15 лет;

ПОКАЗАТЕЛИ И ИНДИКАТОРЫ:

– характеристика нагрузки педагогов ОУ;

1 балл – средняя нагрузка педагога составляет свыше 1,5 ставки рабочего времени или выше средней нагрузки по региону;

2 балла – средняя нагрузка педагога равняется средней нагрузке педагога по региону или от 1,3 до 1,5 ставки рабочего времени;

3 балла – средняя нагрузка педагога ниже средней по региону или составляет от 1 до 1,3 ставки рабочего времени;

ПОКАЗАТЕЛИ И ИНДИКАТОРЫ:

– характеристика наполняемости классов-комплектов;

1 балл – количество учащихся в классе-комплекте от 20 до 25 человек;

2 балла – количество учащихся в классе-комплекте от 15 до 20 человек;

3 балла – количество учащихся в классе-комплекте до 15 человек.

№ 4. Шкала этнопедагогической компетентности педагогов ОУ:

ПОКАЗАТЕЛИ И ИНДИКАТОРЫ:

– владение педагогами ОУ родным для учащихся языком;

1 балл – в ОУ не более 20 % педагогов владеют родным для большинства учащихся (воспитанников) языком;

2 балла – в ОУ от 20 до 50 % педагогов владеют родным для большинства учащихся (воспитанников) языком;

3 балла – в ОУ свыше 50 % педагогов владеют родным для большинства учащихся (воспитанников) языком;

ПОКАЗАТЕЛИ И ИНДИКАТОРЫ:

– представленность в учебном плане и дополнительных образовательных услугах ОУ программ этнокультурного компонента, его реализация;

1 балл – соответствующие программы не представлены, представлено до 10 % учебного времени, выделяемого на преподавание элективных курсов и предметов, дополнительное образование;

2 балла – представлено от 10 до 50 % учебного времени, выделяемого на преподавание элективных курсов и предметов, дополнительное образование;

3 балла – представлено свыше 50 % учебного времени, выделяемого на преподавание элективных курсов и предметов, дополнительное образование.

№ 5. Шкала «информационная сфера»:

ПОКАЗАТЕЛИ И ИНДИКАТОРЫ:

– наличие и уровень наполненности библиотеки, медиатеки в ОУ;
1 балл – есть библиотека (медиатека), нормативы обеспеченности учебного процесса и запросов пользователей учебной, художественной, справочной, публицистической литературой исполняются менее 100 %;

2 балла – нормативы обеспеченности учебного процесса и запросов пользователей учебной, художественной, справочной, публицистической литературой исполняются от 100 до 120 %;

3 балла – нормативы обеспеченности учебного процесса и запросов пользователей учебной, художественной, справочной, публицистической литературой исполняются свыше 120 %;

ПОКАЗАТЕЛИ И ИНДИКАТОРЫ:

– наличие в библиотеке (медиатеке) ОУ учебной литературы на родном языке;

1 балл – учебная и художественная литература на родном языке отсутствует или есть в наличии менее 1 экземпляра на 1 читателя;

2 балла – учебная литература на родном языке обеспечена в полном объеме, художественная литература в количестве от 1 до 5 экземпляров на 1 читателя;

3 балла – учебная литература на родном языке обеспечена в полном объеме, художественная литература в количестве более 5 экземпляров на 1 читателя;

ПОКАЗАТЕЛИ И ИНДИКАТОРЫ:

– наличие в ОУ компьютерной техники, локальной (глобальной) компьютерной сети, используемой на уроках;

1 балл – отсутствует локальная сеть или отсутствует возможность подключения к глобальной сети Интернет;

2 балла – присутствует локальная сеть, возможность подключения к глобальной сети Интернет; насыщенность учебного процесса компьютерами составляет до 2 человек на 1 компьютер;

3 балла – присутствует локальная сеть, возможность подключения к глобальной сети Интернет; насыщенность учебного процесса компьютерами составляет от 1 до 2 человек на 1 компьютер.

№ 6. Шкала «дополнительное образование» (ДО):

ПОКАЗАТЕЛИ И ИНДИКАТОРЫ:

– наличие разработанных элективных курсов и предметов, включенных в учебный план ОУ;

1 балл – отсутствуют;

2 балла – до 80 % учебного времени, выделяемого ОУ на элективные курсы и предметы, направлено на дополнительное изучение общеобразовательных предметов;

3 балла – более 30 % учебного времени, выделяемого ОУ на элективные курсы и предметы, направлено на реализацию запросов участников образовательного процесса.

ПОКАЗАТЕЛИ И ИНДИКАТОРЫ:

– наличие разработанных программ дополнительного образования, включенных в учебный план ОУ;

1 балл – отсутствуют;

2 балла – до 80 % учебного времени, выделяемого ОУ на дополнительное образование, направлено на дополнительное изучение общеобразовательных предметов;

3 балла – более 30 % учебного времени, выделяемого ОУ на дополнительное образование, направлено на реализацию запросов участников образовательного процесса;

ПОКАЗАТЕЛИ И ИНДИКАТОРЫ:

– наличие разработанных элективных курсов, предметов, программ дополнительного образования, направленных на реализацию НРК;

1 балл – отсутствуют;

2 балла – от 20 до 50 % учебного времени, выделяемого на элективные курсы и предметы, направлено на реализацию этнокультурного компонента;

3 балла – свыше 50 % учебного времени, выделяемого на элективные курсы и предметы, направлено на реализацию этнокультурного компонента;

ПОКАЗАТЕЛИ И ИНДИКАТОРЫ:

– наличие разработанных элективных курсов, предметов, программ дополнительного образования, направленных на формирование практических навыков, профессиональную ориентацию;

1 балл – отсутствуют;

2 балла – от 20 до 50 % учебного времени, выделяемого на элективные курсы и предметы, дополнительное образование, направлено на формирование практических навыков, профориентацию;

3 балла – свыше 50 % учебного времени, выделяемого на элективные курсы и предметы, дополнительное образование, направлено на формирование практических навыков, профориентацию.

**Рейтинг общеобразовательных учреждений интернатного типа
методом независимых экспертных оценок**

№ п/п	Критерий оценки	Балльная оценка		
		1	2	3
Шкала открытости и доступности ОУ				
1	Наличие интернет-сайта ОУ			
2	Наличие контактов ОУ			
3	Возможность изучения и сохранения информации			
4	Предоставление информации по запросу			
5	Достоверность информации			
Итого:		5–15		
Шкала информативности ОУ				
6	Наличие на сайте ОУ отчетов			
7	Наличие на сайте ОУ актов проверок			
8	Наличие информации о внешней оценке деятельности			
9	Наличие на сайте ОУ планов развития			
10	Наличие ссылок на внешние источники информации			
Итого:		5–15		
Шкала общепедагогической компетентности педагогов ОУ				
11	Качественная характеристика педагогов ОУ по уровню образования			
12	Качественная характеристика педагогов ОУ по уровню квалификации			
13	Характеристика педагогических кадров по стажу и возрасту			
14	Характеристика нагрузки педагогов			
15	Характеристика наполняемости классов-комплектов			
Итого:		5–15		
Шкала этнопедагогической компетентности педагогов ОУ				
16	Владение педагогами ОУ родным для учащихся языком			
17	Представленность программ этнокультурного компонента, их реализация			
Итого:		2–6		

№ п/п	Критерий оценки	Балльная оценка		
		1	2	3
Шкала «информационная сфера»				
18	Наличие и уровень наполненности библиотеки, медиатеки			
19	Наличие учебной и художественной литературы на родном языке			
20	Наличие компьютерной техники, локальной (глобальной) компьютерной сети, используемой на уроках			
Итого:		3–9		
Шкала «дополнительное образование»				
21	Наличие разработанных элективных курсов, предметов			
12	Наличие разработанных программ дополнительного образования			
23	Наличие разработанных элективных курсов, предметов, программ дополнительного образования, реализующих этнокультурный компонент			
24	Наличие разработанных элективных курсов, предметов, программ дополнительного образования, направленных на профориентацию			
Итого:		4–12		
Общая рейтинговая оценка образовательного учреждения		24–72		

Показатель «характеристика нагрузки педагогов» в шкале «Общепедагогическая компетентность педагогов ОУ» определяется индикаторами по данным, представленным на общероссийском интернет-портале «Модернизация региональных систем образования» [2].

При анализе обеспеченности процесса социализации учащихся информационным ресурсом (в части библиотечного фонда) была принята методика, разработанная специалистами ГНПБ им. К. Д. Ушинского совместно с республиканской детской библиотекой (ГРДБ) и Российской академией образования [4].

Согласно предложенным нормативам обеспечения книгами учебной и художественной направленности по группам анализируется потребность участников учебного процесса (учащиеся I ступени обучения – 29,6 экз. на 1 ученика; учащиеся II ступени

обучения – 22,8 экз. на 1 учащегося; на 1 учащегося III ступени обучения необходимо 49,8 экз.; на 1 учителя начальных классов сельской школы потребность обеспечения составляет 20,5 экз.; на 1 учителя-предметника – 10,4 экз.). Для формирования балльной оценки берется отношение общего фонда библиотеки школы-интерната к потребности участников образовательного процесса в обеспечении художественной и учебной литературы, выраженное в процентах.

В модернизированном виде методика рейтингования образовательных учреждений может быть использована при определении уровня готовности образовательных учреждений осуществлять основную деятельность по формированию развивающей образовательной среды ребенка, выявлению «проблемных мест» образовательной среды и определению направления работы по ее совершенствованию.

Библиографический список

1. Бим-Бад Б. М. Педагогический энциклопедический словарь. – М. : Большая российская энциклопедия, 2002. – 528 с.
2. Модернизация региональных систем образования : интернет-портал. URL: http://www.kpmo.ru/kpmo/view/projects/place/31317/project/mrso/view/p_reg_pay_teach (дата обращения: 21.12.2013).
3. Полонский В. М. Понятийно-терминологический словарь по народному образованию и педагогике. – М. : ИТОиП РАО, 2001. – 128 с.
4. Расчетные нормы книгообеспеченности учащихся, учителей, штатов в библиотеке сельской школы : метод. рекомендации / Рос. акад. образования, Гос. науч. пед. б-ка им. К. Д. Ушинского; сост. Р. В. Сергеева. – М. : ГНПБ, 1995. – 32 с.
5. Сергейчик С. И. Факторы гражданской социализации учащейся молодежи // Социс. – 2002. – № 5. – С. 07–111.
6. Об общих принципах организации общин коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока Российской Федерации : федер. закон РФ № 104-ФЗ от 20.07.2000 г. в ред. от 20.02.2006 г.

План международных конференций, проводимых вузами России, Азербайджана, Армении, Белоруссии, Болгарии, Ирана, Казахстана, Польши, Узбекистана, Украины и Чехии на базе НИЦ «Социосфера» в 2014 году

Все сборники будут изданы в чешском издательстве
Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ» (Прага)

1–2 марта 2014 г.

II международная научно-практическая конференция **«Партнерство социальных институтов воспитания в интересах детства»** (К-03.01.14)

5–6 марта 2014 г.

IV международная научно-практическая конференция **«Символическое и архетипическое в культуре и социальных отношениях»** (К-03.05.14)

10–11 марта 2014 г.

II международная научно-практическая конференция **«Национальные культуры в социальном пространстве и времени»** (К-03.10.14)

13–14 марта 2014 г.

II международная научно-практическая конференция **«Актуальные проблемы современных общественно-политических феноменов: теоретико-методологические и прикладные аспекты»** (К-03.13.14)

15–16 марта 2014 г.

IV международная научно-практическая конференция **«Социально-экономическое развитие и качество жизни: история и современность»** (К-03.15.14)

20–21 марта 2014 г.

III международная научно-практическая конференция **«Гуманизация обучения и воспитания в системе образования: теория и практика»** (К-03.20.14)

25–26 марта 2014 г.

IV международная научно-практическая конференция «Актуальные вопросы теории и практики филологических исследований» (К-03.25.14)

27–28 марта 2014 г.

Международная научно-практическая конференция «Современные инфокоммуникационные и дистанционные технологии в образовательном пространстве школы и вуза» (К-03.27.14)

29–30 марта 2014 г.

II международная научно-практическая конференция «Личность и социальное развитие» (К-03.29.14)

1–2 апреля 2014 г.

III международная научно-практическая конференция «Игра и игрушки в истории и культуре, развитии и образовании» (К-04.01.14)

5–6 апреля 2014 г.

IV международная научно-практическая конференция «Народы Евразии. История, культура и проблемы взаимодействия» (К-04.05.14)

7–8 апреля 2014 г.

II международная научно-практическая конференция «Социогуманитарные и медицинские вопросы современной психологии, нейрофизиологии, нейроморфологии и психолингвистики» (К-04.07.14)

10–11 апреля 2014 г.

IV международная научно-практическая конференция «Проблемы и перспективы развития образования в XXI веке: профессиональное становление личности (философские и психолого-педагогические аспекты)» (К-04.10.14)

15–16 апреля 2014 г.

IV международная научно-практическая конференция «Информационно-коммуникационное пространство и человек» (К-04.15.14)

18–19 апреля 2014 г.

международная научно-практическая конференция **«Преимственность между начальным общим и основным общим образованием: содержание, управление, мониторинг»** (К-04.18.14)

20–21 апреля 2014 г.

IV международная научно-практическая конференция **«Социальные науки и общественное здоровье: теоретические подходы, эмпирические исследования, практические решения»** (К-04.20.14)

22–23 апреля 2014 г.

II международная научно-практическая конференция **«Деятельность социально-культурных институтов в современной социокультурной ситуации: проблемы теории и практики»** (К-04.22.14)

25–26 апреля 2014 г.

IV международная научно-практическая конференция **«Детство, отрочество и юность в контексте научного знания»** (К-04.25.14)

28–29 апреля 2014 г.

II международная научно-практическая конференция **«Самореализация потенциала личности в современном обществе»** (К-04.28.14)

2–3 мая 2014 г.

II международная научно-практическая конференция **«Современные технологии в системе дополнительного и профессионального образования»** (К-05.02.14)

5–6 мая 2014 г.

V международная научно-практическая конференция **«Теория и практика гендерных исследований в мировой науке»** (К-05.05.14)

10–11 мая 2014 г.

II международная научно-практическая конференция **«Риски и безопасность в интенсивно меняющемся мире»** (К-05.10.14)

13–14 мая 2014 г.

Международная научно-практическая конференция «Культура толерантности в контексте процессов глобализации: методология исследования, реалии и перспективы» (К-05.13.14)

15–16 мая 2014 г.

V международная научно-практическая конференция «Психолого-педагогические проблемы личности и социального взаимодействия» (К-05.15.14)

20–21 мая 2014 г.

II международная научно-практическая конференция «Текст. Произведение. Читатель» (К-05.20.14)

22–23 мая 2014 г.

Международная научно-практическая конференция «Реклама в современном мире: история, теория и практика» (К-05.22.14)

25–26 мая 2014 г.

IV международная научно-практическая конференция «Инновационные процессы в экономической, социальной и духовной сферах жизни общества» (К-05.25.14)

1–2 июня 2014 г.

IV международная научно-практическая конференция «Социально-экономические проблемы современного общества» (К-06.01.14)

3–4 июня 2014 г.

II международная научно-практическая конференция «Теоретические и прикладные вопросы специальной педагогики и психологии» (К-06.03.14)

5–6 июня 2014 г.

IV международная научно-практическая конференция «Права и свободы человека: проблемы реализации, обеспечения и защиты» (К-06.05.14)

7–8 июня 2014 г.

II международная научно-практическая конференция «Социогуманитарные и медицинские аспекты развития современной семьи» (К-06.07.14)

11–12 июня 2014 г.

международная научно-практическая конференция **«Социально-политические взгляды прошлого и настоящего»** (К-06.11.14)

10–11 сентября 2014 г.

V международная научно-практическая конференция **«Проблемы современного образования»** (К-09.10.14)

15–16 сентября 2014 г.

IV международная научно-практическая конференция **«Новые подходы в экономике и управлении»** (К-09.15.14)

20–21 сентября 2014 г.

IV международная научно-практическая конференция **«Традиционная и современная культура: история, актуальное положение, перспективы»** (К-09.20.14)

25–26 сентября 2014 г.

II международная научно-практическая конференция **«Проблемы становления профессионала»** (К-09. 25.14)

28–29 сентября 2014 г.

II международная научно-практическая конференция **«Этнокультурная идентичность как стратегический ресурс самознания общества в условиях глобализации»** (К-09.28.14)

1–2 октября 2014 г.

IV международная научно-практическая конференция **«Иностранный язык в системе среднего и высшего образования»** (К-10.01.14)

5–6 октября 2014 г.

V международная научно-практическая конференция **«Семья в контексте педагогических, психологических и социологических исследований»** (К-10.05.14)

10–11 октября 2014 г.

Международная научно-практическая конференция **«Актуальные проблемы связей с общественностью»** (К-10.10.14)

12–13 октября 2014 г.

Международная научно-практическая конференция «Информатизация высшего образования: современное состояние и перспективы развития» (К-10.12.14)

13–14 октября 2014 г.

Международная научно-практическая конференция «Цели, задачи и ценности воспитания в современных условиях» (К-10.13.14)

15–16 октября 2014 г.

IV международная научно-практическая конференция «Личность, общество, государство, право. Проблемы соотношения и взаимодействия» (К-10.15.14)

20–21 октября 2014 г.

II международная научно-практическая конференция «Трансформация духовно-нравственных процессов в современном обществе» (К-10.20.14)

25–26 октября 2014 г.

IV международная научно-практическая конференция «Социально-экономическое, социально-политическое и социокультурное развитие регионов» (К-10.25.14)

28–29 октября 2014 г.

II международная научно-практическая конференция «Социализация и воспитание подростков и молодежи в институтах общего и профессионального образования: теория и практика, содержание и технологии» (К-10.28.14)

1–2 ноября 2014 г.

IV международная научно-практическая конференция «Религия – наука – общество: проблемы и перспективы взаимодействия» (К-11.01.14)

3–4 ноября 2014 г.

II международная научно-практическая конференция «Профессионализм учителя в информационном обществе: проблемы формирования и совершенствования» (К-11.03.14)

5–6 ноября 2014 г.

II международная научно-практическая конференция **«Актуальные вопросы социальных исследований и социальной работы»** (К-11.05.14)

10–11 ноября 2014 г.

III международная научно-практическая конференция **«Дошкольное образование в стране и мире: исторический опыт, состояние и перспективы»** (К-11.10.14)

15–16 ноября 2014 г.

II международная научно-практическая конференция **«Проблемы развития личности»** (К-11.15.14)

20–21 ноября 2014 г.

IV международная научно-практическая конференция **«Подготовка конкурентоспособного специалиста как цель современного образования»** (К-11.20.14)

25–26 ноября 2014 г.

III международная научно-практическая конференция **«История, языки и культуры славянских народов: от истоков к грядущему»** (К-11.25.14)

1–2 декабря 2014 г.

IV международная научно-практическая конференция **«Практика коммуникативного поведения в социально-гуманитарных исследованиях»** (К-12.01.14)

3–4 декабря 2014 г.

Международная научно-практическая конференция **«Проблемы и перспективы развития экономики и управления»** (К-12.03.14)

5–6 декабря 2014 г.

III международная научно-практическая конференция **«Актуальные вопросы теории и практики лингвострановедческой лексикографии»** (К-12.05.14)

7–8 декабря 2014 г. Международная научно-практическая конференция **«Безопасность человека и общества»** (К-12.07.14)

**Plan of the international conferences organized by
Universities of Russia, Armenia, Azerbaijan, Belarus,
Bulgaria, Iran, Kazakhstan, Poland, Uzbekistan,
Ukraine and the Czech Republic on the basis of the SPC
«Sociosphere» in 2014**

All Conference Proceedings will be published in the Czech publishing house
Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ» (Prague)

March, 1–2, 2014.

II international scientific conference «**Partnership of social institutes of education on behalf of childhood**» (K-03.01.14)

March, 5–6, 2014.

IV international scientific conference «**Symbolic and archetypic in culture and social relations**» (K-03.05.14)

March, 10–11, 2014.

II international scientific conference «**Ethnic cultures in social space and time**» (K-03.10.14)

March, 13–14 2014

II international scientific conference «**Current issues of modern sociopolitical phenomena: theoretical and methodological and applied aspects**» (K-03.13.14)

March, 15–16, 2014.

IV international scientific conference «**Social and economic development and quality of life: history and modern times**» (K-03.13.14)

March, 20–21, 2014.

III international scientific conference «**Humanization of education and upbringing in the education system: theory and practice**» (K-03.20.14)

March, 25–26, 2014.

IV international scientific conference «**Current issues of the theory and practice of philological researches**» (K-03.25.14)

March, 27–28, 2014.

International scientific conference «**Modern infocommunication and remote technologies in the educational space of school and higher education institution**» (K-03.27.14)

March, 29–30, 2014

II international scientific conference «**Personality and social development**» (K-03.29.14)

April, 1–2, 2014.

III international scientific conference «**A game and toys in the history and culture, development and education**» (K-04.01.14)

April, 5–6, 2014.

IV international scientific conference «**Peoples of Eurasia. History, culture and interaction problems**» (K-04.05.14)

April, 7–8, 2014.

II international scientific conference «**Socio-humanistic and medical issues of modern psychology, neurophysiology, neuro-morphology and psycholinguistics**» (K-04.07.14)

April, 10–11, 2014.

IV international scientific conference «**Problems and prospects of development of education in the 21st century: achievement of personhood in professional sphere (philosophical and psychology and pedagogical aspects)**» (K-04.10.14)

April, 15–16, 2014.

IV international scientific conference «**Informative and communicative space and a person**» (K-04.15.14)

April, 18–19, 2014.

International scientific conference «**Continuity between the primary general and main general education: contents, management, monitoring**» (K-04.18.14)

April, 20–21, 2014.

IV international scientific conference «**Social sciences and public health: theoretical approaches, empirical researches, practical decisions**» (K-04.20.14)

April, 22–23, 2014.

II international scientific conference «**Activity of welfare institutes in a modern sociocultural situation: theory and practice problems**» (K-04.22.14)

April, 25–26, 2014.

IV international scientific conference «**The childhood, adolescence and youth in a context of scientific knowledge**» (K-04.25.14)

April, 28–29, 2014.

II international scientific conference «**Self-realization of potential of a personality in modern society**» (K-04.28.14)

May, 2–3, 2014.

II international scientific conference «**Modern technologies in system of additional and professional education**» (K-05.02.14)

May, 5–6, 2014.

V international scientific conference «**The theory and practice of gender researches in world science**» (K-05.05.14)

May, 10–11, 2014.

II international scientific conference «**Risks and safety in rapidly changing world**» (K-05.10.14)

May, 13–14, 2014.

International scientific conference «**The culture of tolerance in a context of globalization: methodology of research, reality and prospect**» (K-05.13.14)

May, 15–16, 2014.

V international scientific conference «**Psycho-pedagogical problems of a personality and social interaction**» (K-05.15.14)

May, 20–21, 2014.

II international scientific conference «**Text. Literary work. Reader**» (K-05.20.14)

May, 22–23, 2014.

International scientific conference «**Advertising in the modern world: history, theory and practice**» (K-05.22.14)

May, 25–26, 2014.

IV international scientific conference «**Innovative processes in economic, social and spiritual spheres of life of society**» (K-05.25.14)

June, 1–2, 2014.

IV international scientific conference «**Social and economic problems of modern society**» (K-06.01.14)

June, 3–4, 2014.

II international scientific conference «**Theoretical and practical questions of special pedagogics and psychology**» (K-06.03.14)

June, 5–6, 2014.

IV international scientific conference «**Rights and freedoms of people: problems of realization, providing and protection**» (K-06.05.14)

June, 7–8, 2014.

II international scientific conference «**Socio-humanitarian and medical aspects of development of a modern family**» (K-06.07.14)

June, 11–12, 2014.

International scientific conference «**Socio-political views of the past and the present**» (K-06.11.14)

September, 10–11, 2014.

V international scientific conference «**Problems of modern education**» (K-09.10.14)

September, 15–16, 2014.

IV international scientific conference «**New approaches in economy and management**» (K-09.15.14)

September, 20–21, 2014.

IV international scientific conference «**Traditional and modern culture: history, actual situation, prospects**» (K-09.20.14)

September, 25–26, 2014.

II international scientific conference «**Problems of formation of a professional**» (K-09. 25.14)

September, 28–29, 2014.

II international scientific conference «**Ethnocultural identity as a strategic resource of consciousness of society in the conditions of globalization**» (K-09.28.14)

October, 1–2, 2014.

IV international scientific conference «**Foreign language in the system of secondary and higher education**» (K-10.01.14)

October, 5–6, 2014

V international scientific conference «**Family in a context of pedagogical, psychological and sociological researches**» (K-10.05.14)

October, 10-11, 2014.

International scientific conference «**Current issues of public relations**» (K-10.10.14)

October, 12–13, 2014.

International scientific conference «**Computerisation of higher education: current situation and development prospects**» (K-10.12.14)

October, 13–14, 2014.

International scientific conference «**Purposes, tasks and values of education in modern conditions**» (K-10.13.14)

October, 15–16, 2014.

IV international scientific conference «**Personality, society, state, law. Problems of correlation and interaction**» (K-10.15.14)

October, 20–21, 2014.

II international scientific conference «**Transformation of spiritual and moral processes in modern society**» (K-10.20.14)

October, 25–26, 2014.

IV international scientific conference «**Socio-economic, sociopolitical and sociocultural development of regions**» (K-10.25.14)

October, 28–29, 2014.

II international scientific conference «**Socialization and education of teenagers and youth in institutes of the general and professional education: theory and practice, contents and technologies**» (K-10.28.14)

November, 1–2, 2014.

IV international scientific conference «**Religion – science – society: problems and prospects of interaction**» (K-11.01.14)

November, 3–4, 2014.

II international scientific conference «**Professionalism of a teacher in the information society: formation and problems of improvement**» (K-11.03.14)

November, 5–6, 2014.

II international scientific conference «**Current issues of social researches and social work**» (K-11.05.14)

November, 10–11, 2014.

III international scientific conference «**Preschool education in a country and the world: historical experience, state and prospects**» (K-11.10.14)

November, 15–16, 2014.

II international scientific conference «**Problems of development of a personality**» (K-11.15.14)

November, 20–21, 2014.

IV international scientific conference «**Preparing a competitive specialist as a purpose of modern education**» (K-11.20.14)

November, 25–26, 2014.

III international scientific conference «**History, languages and cultures of the Slavic people: from origins to the future**» (K-11.25.14)

December, 1–2, 2014.

IV international scientific conference «**Practice of communicative behavior in social and humanitarian researches**» (K-12.01.14)

December, 3–4, 2014.

II international scientific conference «**Problems and prospects of development of economy and management**» (K-12.03.14)

December, 5–6, 2014.

III international scientific conference «**Topical issues of the theory and practice of lingvo cross-cultural lexicography**» (K-12.05.14)

December, 7–8, 2014.

International scientific conference «**Safety of a person and society**» (K-12.07.14)

ИНФОРМАЦИЯ О ЖУРНАЛАХ «СОЦИОСФЕРА» И «PARADIGMATA POZNÁNÍ»

Научно-методический и теоретический журнал «Социосфера» (ISSN 2078-7081) публикует научные статьи и методические разработки занятий и дополнительных мероприятий по социально-гуманитарным дисциплинам для профессиональной и общеобразовательной школы. Тематика журнала охватывает широкий спектр проблем. Принимаются материалы по философии, социологии, истории, культурологии, искусствоведению, филологии, психологии, педагогике, праву, экономике и другим социально-гуманитарным направлениям.

Журнал приглашает к сотрудничеству российских и зарубежных авторов и принимает для опубликования материалы на русском и английском языках. Полнотекстовые версии всех номеров журнала размещаются на сайте НИЦ «Социосфера», а также на сайтах Электронной научной библиотеки и Directory of open access journals.

Содержание журнала включает следующие разделы:

- Наука
- В помощь преподавателю
- В помощь учителю
- В помощь соискателю

Периодичность выпуска – 4 раза в год (март, июнь, сентябрь, декабрь).

Статьи принимаются до 20 февраля, 20 мая, 20 августа и 20 декабря, соответственно. Оплата должна быть произведена только после принятия статьи к публикации до 1 марта, 1 июня, 1 сентября и 1 декабря, соответственно для каждого номера.

Главный редактор – Б. А. Дорошин, кандидат исторических наук, доцент.

Редакционная коллегия: Дорошина И. Г., кандидат психологических наук, доцент (ответственный за выпуск), Антипов М. А., кандидат философских наук, Белолипецкий В. В., кандидат исторических наук, Ефимова Д. В., кандидат психологических наук, доцент, Саратовцева Н. В., кандидат педагогических наук, доцент.

Международный редакционный совет: Арабаджийски Николай, доктор экономики, профессор (София, Болгария); Большакова Алла Юрьевна, доктор филологических наук, ведущий научный сотрудник Института мировой литературы им. А. М. Горького РАН (Москва, Россия); Берберян Ася Суменовна, доктор психологических наук, профессор (Ереван, Армения); Волков Сергей Николаевич, доктор философских наук, профессор

(Пенза, Россия); Голандам Араш Карим, преподаватель кафедры русского языка Гилянского государственного университета (Решт, Иран); Кашпарова Ева, доктор философии (Прага, Чехия); Кушаев Умиджон Рахимович, кандидат философских наук, старший научный сотрудник-соискатель Ташкентского исламского университета (Ташкент, Узбекистан); Насимов Мурат Орленбаевич, кандидат политических наук, проректор по воспитательной работе и международным связям университета «Болашак»; директор Кызылординского филиала Ассоциации политических исследований (г. Кызылорда, Казахстан); Сапик Мирослав, доктор философии, доцент (Колин, Чехия); Хрусталькова Наталья Александровна, доктор педагогических наук, профессор (Пенза, Россия).

Чешский научный журнал **«Paradigmata poznání»** (Парадигмы познания) публикует научные статьи, теоретические обзоры и результаты эмпирических исследований, отзывы на книги, статьи, диссертации, рецензии, отчеты о научных мероприятиях по социально-гуманитарным, техническим и естественно-научным дисциплинам. Тематика журнала охватывает широкий спектр проблем.

Журнал приглашает к сотрудничеству российских и зарубежных авторов и принимает для опубликования материалы на чешском, английском и русском языках. Журнал «Социосфера» зарегистрирован Международным Центром ISSN (региональное отделение в г. Прага), ему присвоен номер ISSN 2336-2642. Полнотекстовые версии всех номеров журнала размещаются на сайте НИЦ «Социосфера» <http://sociosphera.com>, на сайте Электронной научной библиотеки по адресу <http://elibrary.ru>, а также на сайте Directory of open access journals по адресу <http://www.doaj.org>.

Содержание журнала включает следующие разделы:

- Теория и анализ.
- Эмпирические и прикладные исследования.
- Обзоры, рецензии и отзывы.
- Научная жизнь.

Периодичность выпуска – 4 номера в год (февраль, май, август, ноябрь).

Главный редактор – **Доропина Илона Геннадьевна**, кандидат психологических наук, доцент

Редакционная коллегия: Абдуллаев Равшан Вахидович, доктор экономических наук, профессор, (Ташкент, Узбекистан), Вернигора Александр Николаевич, кандидат биологических наук, доцент (Пенза, Россия); Девярых Сергей Юрьевич, кандидат

психологических наук, доцент (Витебск, Беларусь); Ивановска Божена, Ph.D. (Варшава, Польша); Кашпарова Ева, Ph.D. (Прага, Чехия); Кушаев Умиджон Рахимович, кандидат философских наук (Ташкент, Узбекистан); Лидяк Ян, Ph.D., профессор (Колин, Чехия); Митюков Николай Витальевич, доктор технических наук, профессор (Ижевск, Россия); Сапик Мирослав, Ph.D., доцент (Колин, Чехия); Хайруллина Нурсафа Гафуровна, доктор социологических наук, профессор (Тюмень, Россия).

Требования к оформлению материалов, отправляемых в журналы «Социосфера» и «Paradigmata poznání»

Материалы представляются в электронном виде на e-mail sociosphera@yandex.ru. Каждая статья должна иметь УДК (см. www.vak-journal.ru/spravochnikudc/; www.jscc.ru/informat/grnti/index.shtml). Формат страницы А4 (210×297 мм). Поля: верхнее, нижнее и правое – 2 см, левое – 3 см; интервал полуторный; отступ – 1,25; размер (кегель) – 14; тип – Times New Roman, стиль – Обычный. Название печатается прописными буквами, шрифт жирный, выравнивание по центру. На второй строчке печатаются инициалы и фамилия автора(ов), выравнивание по центру. На третьей строчке – полное название организации, город, страна, выравнивание по центру. В статьях методического характера следует указать дисциплину и специальность учащихся, для которых эти материалы разработаны. После пропущенной строки печатается название на английском языке. На следующей строке фамилия авторов на английском. Далее название организации, город и страна на английском языке. После пропущенной строки следует аннотация (3–4 предложения) и ключевые слова на английском языке. После пропущенной строки печатается текст статьи. Графики, рисунки, таблицы вставляются, как внедренный объект должны входить в общий объем тезисов. Номера библиографических ссылок в тексте даются в квадратных скобках, а их список – в конце текста со сплошной нумерацией. Ссылки расставляются вручную. Объем представляемого к публикации материала (сообщения, статьи) может составлять 2–25 страниц. Заявка располагается после текста статьи и не учитывается при подсчете объема публикации.

Имя файла, отправляемого по e-mail,
для журнала «Социосфера»

соответствует фамилии и инициалам первого автора, например: **Петров ИВ** или **German P**. Оплаченная квитанция присылается

в отсканированном виде и должна называться, соответственно **Петров ИВ квитанция** или **German P receipt**.

для журнала «Paradigmata poznání»

файл со статьей – **PP-Петров ИВ** или **PP-German P**, квитанция – **PP-Петров ИВ квитанция** или **PP-German P receipt**.

Материалы должны быть подготовлены в текстовом редакторе Microsoft Word 2003, тщательно выверены и отредактированы.

Стоимость публикации в журналах составляет **200** рублей за 1 страницу («Социосфера») или **250** рублей за 1 страницу («Paradigmata poznání»). Выпущенная в свет статья предусматривает выдачу одного авторского экземпляра. Дополнительные экземпляры (в случае соавторства) могут быть выкуплены в необходимом количестве из расчета 200 руб. («Социосфера») или 250 рублей («Paradigmata poznání») за один экземпляр.

INFORMATION ABOUT THE JOURNALS «SOCIOSPHERE» AND «PARADIGMATA POZNÁNÍ»

Methodological and theoretical journal «Sociosphere» publishes scientific articles and methodological books for lessons and complementary activities at social-humanitarian disciplines for professional and comprehensive schools. Themes of journal cover a wide range of problems. Materials about philosophy, sociology, history, culturology, study of art, philology, psychology, pedagogy, law, economics and other social-humanitarian areas are accepted.

The journal invites to cooperation Russian and foreign authors and accepts materials in Russian and English languages for publication. Full-text versions of all issues of journal will be placed on the website of Scientific Publishing Center «Sociosphere» <http://sociosphera.com> and on the website of Electronic research library at <http://elibrary.ru> and also on the website of Directory of open access journals at <http://www.doaj.org>.

The content of journal has following parts:

- Science
- In help to professors
- In help to teachers
- In help to doctoral candidates.

Periodicity of journal – 4 issues in a year (March, June, September, December).

The articles are accepted before the 20th February, 20th May, 20th August and 20th November, respectively. The payment is made only after receiving the notification about the acceptance of article for publishing before 1st March, 1st June, 1st September and 1st December, respectively for each issue.

The chief editor – **Boris Doroshin**, candidate of historical sciences, associate professor.

The editorial board: I. G. Doroshina, candidate of psychological sciences, associate professor (responsible for release), M. A. Antipov, candidate of philosophical sciences, V. V. Belolipeckiy, candidate of historical sciences, D. V. Efimova, candidate of psychological sciences, associate professor, N. V. Saratovceva, candidate of pedagogical sciences, associate professor.

The international editorial council: N. Arabadzhinski, PhD, professor (Sofia, Bulgaria), A. Yu. Bolshakova, doctor of philological sciences, professor (Moscow, Russia), A. S. Berberyan, doctor of psychological sciences, professor (Erevan, Armenia), S. N. Volkov, doctor of philosophical sciences, professor (Penza, Russia), A. K. Golandam, lecturer of the department of Russian language of The University of Gilan (Rasht, Iran), E. Kashparova, PhDr., Ph.D. (Prague, Czech Republic), U. R. Kushaev, candidate of philosophical sciences, senior researcher-competitor of Tashkent Islamic University (Tashkent, Uzbekistan), M. O. Nasimov, candidate of political sciences, vice-rector of education and international relations of the University «Bolashak», the director of the Kyzylorda branch of Association of Political Studies (Kyzylorda, Kazakhstan), M. Sapik, PhDr., Ph.D., associate professor (Kolin, Czech Republic), N. A. Hrustalkova, doctor of pedagogical sciences, professor (Penza, Russia).

Czech science journal «**Paradigmata poznání**» (ISSN 2336-2642) publishes research papers, theoretical surveys and results of empirical studies, reviews for books, articles, dissertations, reviews, reports about scientific events at social-humanitarian, technical and natural-scientific disciplines. Themes of journal cover a wide range of problems.

The journal invites to cooperation Russian and foreign authors and accepts materials in Russian and English languages for publication. Full-text versions of all issues of journal will be placed on the website of Scientific Publishing Center «Sociosphere» <http://sociosphera.com> and on the website of Electronic research library at <http://elibrary.ru> and also on the website of Directory of open access journals at <http://www.doaj.org>.

The content of journal has following parts:

1. Theory and analyses.
2. Empirical and applied studies.
3. Surveys, reviews and comments
4. Science life.

Periodicity of journal – 4 issues in a year (February, May, August, November).

The chief editor – **Iлона Doroshina**, candidate of psychological sciences, associate professor.

The editorial board: R. V. Abdullayev, doctor of Economics, professor (Tashkent, Uzbekistan), A. N. Vernigora, candidate of biological sciences, associate professor (Penza, Russia), S. Yu. Devyatych, doctor of psychological sciences, associate professor (Vitebsk, Belarus), B. Ivanovski, Ph.D. (Warsaw, Poland), E. Kashparova, Ph.D. (Prague, Czech Republic), U. R. Kushaev, candidate of philosophical sciences (Tashkent, Uzbekistan), J. Lidyak, PhDr. profesor (Colin, Czech Republic), N. V. Mityukov, doctor of technical sciences, professor (Izhevsk, Russia), M. Sapik, Ph.D., associate professor (Colin, Czech Republic), N. G. Khayrulina, doctor of sociological sciences, professor (Tyumen, Russia).

Guidelines for publications sent to the journals «Sociosphere» and «Paradigmata poznání»

Articles are to be sent in electronic format to e-mail: sociosphaera@yandex.ru or sociosfera@seznam.cz. Each article should have a UDC. Page format: A4 (210×297 mm). Margins: top, bottom, right – 2 cm, left – 3 cm. The text should be typed in 14 point font Times New Roman, 1.5 spaced, indented line – 1.25, Normal style. The title is typed in bold capital letters; central alignment. The second line comprises the initials and the family name of the author(s); central alignment. The third line comprises the name of the organization, city, country; central alignment. The methodical articles should indicate discipline and specialization of students for which these materials are developed. After a blank line the name of the article in English is printed. On the next line the name of the authors in English is printed. Next line name of the work place, city and country in English. After one line space comes the abstract in English (3–4 sentences) and a list of key words in English. The text itself is typed after one line space. Graphs, figures, charts are included in the body of the article and count in its total volume. References should be given in square brackets. Bibliography comes after the text as a numbered list, in al-

phabetical order, one item per number. References should be inserted manually. Footnotes are not acceptable. The size of the article is 2–25 pages. The registration form is placed after the text of the article and is not included in its total volume.

The name of the file

for the journal «Sociosphere» – family name and initials of the first author, for example: **German P**. The payment confirmation should be scanned and e-mailed, it should be entitled, for example **German P receipt**.

for the journal «Paradigmata poznání» – *the file with an article* – **PP-German P**, the payment confirmation – **PP-German P receipt**.

Materials should be prepared in Microsoft Word 2003, thoroughly proof-read and edited.

The publication fee is 4.5 € per page («Sociosphere») or 5.5 € per page («Paradigmata poznání»). Participants will receive one copy of the journal per article. In case of co-authorship, additional copies can be bought for 4.5 € per copy («Sociosphere») or 5.5 € per copy («Paradigmata poznání»).

**Образец оформления статьи для журналов
«Социосфера» и «Paradigmata poznání»**

**Sample of articles for journals «Sociosphere»
and «Paradigmata poznání»**

**ВОПРОСЫ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ
Г. СЕМИРЕЧЕНСКА В XVIII–XIX ВВ. В ОСВЕЩЕНИИ
МЕСТНОЙ ПЕРИОДИЧЕСКОЙ ПЕЧАТИ**

И. И. Иванов

**Семиреченский институт экономики и права, г. Семиреченск,
N-ский край, Россия**

**QUESTIONS OF SOCIAL AND ECONOMIC DEVELOPMENT
OF SEMIRECHENSK IN XVIII–XIX IN VIEW
OF LOCAL PERIODICAL PRESS**

I. I. Ivanov

**Semirechensk Institute of Economics and Law, Semirechensk,
N-sk region, Russia**

Summary. This article observes the periodicals of Semirechensk as written historical sources for its socio-economical history. Complex of publications in these periodicals are systematized depending on the latitude coverage and depth of analysis is described in these problems.

Key words: local history; socio-economic history; periodicals.

Некоторые аспекты социально-экономического развития г. Семиреченска в XVIII–XIX вв. получили достаточно широкое освещение в местных периодических изданиях. В связи с этим представляется актуальным произвести обобщение и систематизацию всех сохранившихся в них публикаций по данной проблематике. Неко-

торую часть из них включил в источниковую базу своего исследования Г. В. Нефедов [2, с. 7–8]. ...

Библиографический список

1. Богданов К. Ф. Из архивной старины. Материалы для истории местного края // Семиреченские ведомости. – 1911. – № 95.
2. Нефедов Г. В. Город-крепость Семиреченск. – М. : Издательство «Наука», 1979.
3. Рубанов А. Л. Очерки по истории Семиреченского края // История г. Семиреченска. URL: <http://semirechensk-history.ru/ocherki> (дата обращения: 20.04.2011).
4. Семенихин Р. С. Семиреченск // Города России. Словарь-справочник. В 3-х т. / Гл. ред. Т. П. Петров – СПб. : Новая энциклопедия, 1991. – Т. 3. – С. 67–68.
5. Johnson P. Local history in the Russian Empire, the post-reform period. – New York.: H-Studies, 2001. – 230 p.

Сведения об авторе

Фамилия

Имя

Отчество

Ученая степень, специальность

Ученое звание

Место работы

Должность

Домашний адрес

Домашний или сотовый телефон

E-mail

Научные интересы

Согласен с публикацией статьи на сайте до выхода журнала из печати? **Да/нет** (оставить нужное)

ИЗДАТЕЛЬСКИЕ УСЛУГИ НИЦ «СОЦИОСФЕРА» – VĚDECKO VYDAVATELSKÉ CENTRUM «SOCIOSFĚRA-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) – 50 рублей за 1 страницу *.
- Изготовление оригинал-макета – 30 рублей за 1 страницу.
- Дизайн обложки – 500 рублей.
- Печать тиража в типографии – по договоренности.
- Данные виды работ могут быть осуществлены как отдельно, так и комплексно.

Полный пакет услуг «Премиум» включает:

- редактирование и корректуру текста,
- изготовление оригинал-макета,
- дизайн обложки,
- печать мягкой цветной обложки,
- печать тиража в типографии,
- присвоение ISBN,
- обязательная отсылка 5 экземпляров в ведущие библиотеки Чехии или 16 экземпляров в Российскую книжную палату,
- отсылка книг автору по почте.

Тираж	Цена в рублях за количество страниц				
	50 стр.	100 стр.	150 стр.	200 стр.	250 стр.
50 экз.	7900	12000	15800	19800	24000
100 экз.	10800	15700	20300	25200	30000
150 экз.	14000	20300	25800	32300	38200
200 экз.	17200	25000	31600	39500	46400

* Формат страницы А4 (210×297 мм). Поля: левое – 3 см; остальные – 2 см; интервал 1,5; отступ 1,25; размер (кегель) – 14; тип – Times New Roman.

Тираж включает экземпляры, подлежащие обязательной отсылке в ведущие библиотеки Чехии (5 штук) или в Российскую книжную палату (16 штук).

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 Russian text (correct spelling, punctuation and stylistic errors) – 1,1 € per 1 page*.
- Making an artwork – 0,7 € per 1 page.
- Cover design – 11,1 €.
- 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 the Czech Republic,
- sending books to the author in Russia by the post.

Quantity	Price in € for the number of pages				
	50 pages	100 pages	150 pages	200 pages	250 pages
50 copies	176	267	351	440	533
100 copies	240	349	451	560	667
150 copies	311	451	573	718	849
200 copies	382	556	702	878	1031

* Page size A4 (210 x 297 mm). Margins: left-3 cm, the others – 2 cm; 1.5 spacing; indentation 1.25; size (font size)-14; type-Times New Roman.

Circulation includes copies, which are obligatory delivered to the leading libraries of the Czech Republic (5 items) or to Russian Central Institute of Bibliography (16 items).

Other options will be considered on an individual basis. For questions and requests you can contact us by e-mail sociosphaera@yandex.ru.

Science Publishing Center «Sociosphere-CZ»
Institute of psycho-pedagogical problems of childhood
of the Russian Academy of Education
Vitebsk State Medical University of Order of Peoples' Friendship

**SOCIO-PSYCHOLOGICAL PROBLEMS
AND RESEARCH OF CHILDHOOD:
CHILD IN THE FAMILY, EDUCATIONAL INSTITUTIONS
AND IN GROUPS OF AGEMATES**

Materials of the III international scientific conference
on January 20–21, 2014

Editor – V. A. Doroshina
Corrector – J. V. Kuznetsova
The original layout – G. A. Kulakova
Cover design – Yu. N. Bannikova

Signed in print 04.02.2014. 60×84/16 format.
Writing white paper. Publisher's sheets 8,73.
100 copies.

Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», s.r.o.:
U dálnice 815/6, 155 00, Praha 5 – Stodůlky, Czech Republic.
Tel. +420608343967,
web site: <http://sociosfera.com>,
e-mail: sociosfera@seznam.cz