

ISSN 2072-0297



# МОЛОДОЙ<sup>®</sup> УЧЁНЫЙ

международный научный журнал



**28**  
2016  
Часть IX

16+

ISSN 2072-0297

# МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

Международный научный журнал

Выходит еженедельно

№ 28 (132) / 2016

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

**Главный редактор:** Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

**Члены редакционной коллегии:**

Ахметова Мария Николаевна, доктор педагогических наук

Иванова Юлия Валентиновна, доктор философских наук

Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук

Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук

Лактионов Константин Станиславович, доктор биологических наук

Сараева Надежда Михайловна, доктор психологических наук

Абдрашилов Турганбай Курманбаевич, доктор философии (PhD) по философским наукам

Авдеюк Оксана Алексеевна, кандидат технических наук

Айдаров Оразхан Турсункожаевич, кандидат географических наук

Алиева Тарана Ибрагим кызы, кандидат химических наук

Ахметова Валерия Валерьевна, кандидат медицинских наук

Брезгин Вячеслав Сергеевич, кандидат экономических наук

Данилов Олег Евгеньевич, кандидат педагогических наук

Дёмин Александр Викторович, кандидат биологических наук

Дядюн Кристина Владимировна, кандидат юридических наук

Желнова Кристина Владимировна, кандидат экономических наук

Жуйкова Тамара Павловна, кандидат педагогических наук

Жураев Хуснидин Олтинбоевич, кандидат педагогических наук

Игнатова Мария Александровна, кандидат искусствоведения

Калдыбай Кайнар Калдыбайулы, доктор философии (PhD) по философским наукам

Кенесов Асхат Алмасович, кандидат политических наук

Коварда Владимир Васильевич, кандидат физико-математических наук

Комогорцев Максим Геннадьевич, кандидат технических наук

Котляров Алексей Васильевич, кандидат геолого-минералогических наук

Кузьмина Виолетта Михайловна, кандидат исторических наук, кандидат психологических наук

Курпаяниди Константин Иванович, доктор философии (PhD) по экономическим наукам

Кучерявенко Светлана Алексеевна, кандидат экономических наук

Лескова Екатерина Викторовна, кандидат физико-математических наук

Макеева Ирина Александровна, кандидат педагогических наук

Матвиенко Евгений Владимирович, кандидат биологических наук

Матроскина Татьяна Викторовна, кандидат экономических наук

Матусевич Марина Степановна, кандидат педагогических наук

Мусаева Ума Алиевна, кандидат технических наук

Насимов Мурат Орленбаевич, кандидат политических наук

Паридинова Ботагоз Жаппаровна, магистр философии

Прончев Геннадий Борисович, кандидат физико-математических наук

Семахин Андрей Михайлович, кандидат технических наук

Сенцов Аркадий Эдуардович, кандидат политических наук

Сенюшкин Николай Сергеевич, кандидат технических наук

Титова Елена Ивановна, кандидат педагогических наук

Ткаченко Ирина Георгиевна, кандидат филологических наук

Фозилов Садриддин Файзуллаевич, кандидат химических наук

Яхина Асия Сергеевна, кандидат технических наук

Ячинова Светлана Николаевна, кандидат педагогических наук

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.

**Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС77-38059 от 11 ноября 2009 г.**

Журнал входит в систему РИНЦ (Российский индекс научного цитирования) на платформе elibrary.ru.

Журнал включен в международный каталог периодических изданий «Ulrich's Periodicals Directory».

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются. За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы. Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов. При перепечатке ссылка на журнал обязательна.

**Международный редакционный совет:**

Айрян Заруи Геворковна, *кандидат филологических наук, доцент (Армения)*

Арошидзе Паата Леонидович, *доктор экономических наук, ассоциированный профессор (Грузия)*

Атаев Загир Вагитович, *кандидат географических наук, профессор (Россия)*

Ахмеденов Кажмурат Максutowич, *кандидат географических наук, ассоциированный профессор (Казахстан)*

Бидова Бэла Бертовна, *доктор юридических наук, доцент (Россия)*

Борисов Вячеслав Викторович, *доктор педагогических наук, профессор (Украина)*

Велковска Гена Цветкова, *доктор экономических наук, доцент (Болгария)*

Гайич Тамара, *доктор экономических наук (Сербия)*

Данатаров Агахан, *кандидат технических наук (Туркменистан)*

Данилов Александр Максимович, *доктор технических наук, профессор (Россия)*

Демидов Алексей Александрович, *доктор медицинских наук, профессор (Россия)*

Досманбетова Зейнегуль Рамазановна, *доктор философии (PhD) по филологическим наукам (Казахстан)*

Ешиев Абдыракман Молдоалиевич, *доктор медицинских наук, доцент, зав. отделением (Кыргызстан)*

Жолдошев Сапарбай Тезекбаевич, *доктор медицинских наук, профессор (Кыргызстан)*

Игисинов Нурбек Сагинбекович, *доктор медицинских наук, профессор (Казахстан)*

Кадыров Кутлуг-Бек Бекмурадович, *кандидат педагогических наук, заместитель директора (Узбекистан)*

Кайгородов Иван Борисович, *кандидат физико-математических наук (Бразилия)*

Каленский Александр Васильевич, *доктор физико-математических наук, профессор (Россия)*

Козырева Ольга Анатольевна, *кандидат педагогических наук, доцент (Россия)*

Колпак Евгений Петрович, *доктор физико-математических наук, профессор (Россия)*

Курпаяниди Константин Иванович, *доктор философии (PhD) по экономическим наукам (Узбекистан)*

Куташов Вячеслав Анатольевич, *доктор медицинских наук, профессор (Россия)*

Лю Цзюань, *доктор филологических наук, профессор (Китай)*

Малес Людмила Владимировна, *доктор социологических наук, доцент (Украина)*

Нагервадзе Марина Алиевна, *доктор биологических наук, профессор (Грузия)*

Нурмамедли Фазиль Алигусейн оглы, *кандидат геолого-минералогических наук (Азербайджан)*

Прокопьев Николай Яковлевич, *доктор медицинских наук, профессор (Россия)*

Прокофьева Марина Анатольевна, *кандидат педагогических наук, доцент (Казахстан)*

Рахматуллин Рафаэль Юсупович, *доктор философских наук, профессор (Россия)*

Ребезов Максим Борисович, *доктор сельскохозяйственных наук, профессор (Россия)*

Сорока Юлия Георгиевна, *доктор социологических наук, доцент (Украина)*

Узаков Гулом Норбоевич, *доктор технических наук, доцент (Узбекистан)*

Хоналиев Назарали Хоналиевич, *доктор экономических наук, старший научный сотрудник (Таджикистан)*

Хоссейни Амир, *доктор филологических наук (Иран)*

Шарипов Аскар Калиевич, *доктор экономических наук, доцент (Казахстан)*

**Руководитель редакционного отдела:** Кайнова Галина Анатольевна

**Ответственные редакторы:** Осянина Екатерина Игоревна, Вейса Людмила Николаевна

**Художник:** Шишков Евгений Анатольевич

**Верстка:** Бурьянов Павел Яковлевич, Голубцов Максим Владимирович, Майер Ольга Вячеславовна

Почтовый адрес редакции: 420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231.

Фактический адрес редакции: 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

E-mail: info@moluch.ru; http://www.moluch.ru/.

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый».

Тираж 500 экз. Дата выхода в свет: 4.01.2017. Цена свободная.

Материалы публикуются в авторской редакции. Все права защищены.

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

---

---

**Н**а обложке изображен *Филип Джордж Зимбардо*, известный американский социальный психолог, известный как автор Стэнфордского эксперимента.

Зимбардо родился в 1933 году в Южном Бронксе (США). По окончании Монрое High School он поступил в Бруклинский колледж и получил в нем степень бакалавра, затем защитил магистерскую и докторскую диссертации и получил степень доктора философии в Йельском университете.

В 1971 году в Стэнфордском университете в должности профессора Филип Зимбардо провел психологический эксперимент, в ходе которого 24 студента были разделены на группу «тюремных заключенных» и группу «тюремных надзирателей». В подвале факультета была оборудована «тюрьма», где и проводился эксперимент, который должен был продлиться две недели. Однако по этическим соображениям через шесть дней после начала эксперимент был прерван.

Стэнфордский тюремный эксперимент показал, что у людей, помещенных в определенные условия, не только

происходит «вживание» в роль, но и меняются психологические характеристики. Например, в группе «надзирателей» студенты начали испытывать, а затем и проявлять садистские эмоции. В психологическом состоянии участников группы «заключенных» преобладали депрессия и отчаяние. Результаты этого эксперимента привели к возникновению теории значимости социума в индивидуальной психологии. Подробное описание этого эксперимента вышло в свет только 35 лет спустя.

Используя полученные результаты, Филип Зимбардо начал разрабатывать новые приемы и методы, чтобы помочь людям преодолевать психологические барьеры и лечить различные расстройства. К примеру, успешными были работы Зимбардо по преодолению застенчивости как у детей, так и у взрослых, которые привели к основанию «Стэнфордской клиники застенчивости».

*Людмила Вейса, ответственный редактор*

---

---

## СОДЕРЖАНИЕ

### ПСИХОЛОГИЯ

<b>Ахмедова М. Х.</b> Взаимовлияние и взаимодействие языка и культуры как фактор обеспечения интеллектуальных потребностей личности.....	803
<b>Борисенко И. К.</b> Эмпирическое исследование психологических особенностей молодых педагогов с модификациями тела.....	805
<b>Гасанова Э. Д.</b> Консультативная работа психолога с эмоционально неустойчивыми учениками ...	808
<b>Данилова М. М.</b> Социально-психологический климат организации.....	810
<b>Иванова А. О., Подойницына Е. А.</b> Формирование образа мужа в сознании девушек-курсантов военной академии связи .....	813
<b>Иванова Е. А.</b> Взаимодействие семьи и школы по воспитанию несовершеннолетних.....	821
<b>Коршикова С. Г.</b> Диагностика психологической готовности ребенка к школе .....	824
<b>Лазаренко Т. В.</b> Психолого-педагогические условия развития творческого воображения детей старшего дошкольного возраста .....	825
<b>Перетрутова А. А.</b> Почта доверия как способ оказания психологической помощи курсантам.....	828
<b>Рубан Т. А.</b> Изучение удовлетворенности подростков своим телом .....	829

<b>Сериева М. М.</b> Интернет-зависимость .....	831
<b>Сериева М. М.</b> Формирование представлений о чести и достоинстве личности в истории развития общества .....	833
<b>Смолянина О. В.</b> Эмоциональные состояния женщин, прервавших беременность на ранних сроках .....	835
<b>Цветов М. А.</b> Подходы к пониманию сущности ценностей и их систем: история и современность .....	838

### ПЕДАГОГИКА

<b>Ахмедова М. Х.</b> Проблемы ситуативно-направленного обучения русскому языку как иностранному .....	842
<b>Богатко А. В.</b> Формирование ценностно-смысловой компетенции учащихся sixth классов во внеурочной деятельности по истории (на примере проекта «Школа авторского телевидения») .....	844
<b>Варносова А. Н.</b> Способы повышения мотивации на уроках иностранного языка .....	847
<b>Волкова Л. Г., Соколова Н. Г.</b> Компетентностные задания на уроках русского языка как средство формирования навыков самоконтроля у младших школьников .....	849
<b>Волкова О. В.</b> Коррекционно-воспитательная работа с воспитанниками с ограниченными возможностями здоровья в ГКУ ЦССВ «Южное Бутово» (из опыта работы) .....	850

<b>Ганжин В. В.</b> Сказкотерапия как педагогический метод коррекции личностного роста ..... 856	<b>Жилина Е. А.</b> Современные тенденции обогащения образовательной среды физического воспитания и развития дошкольника ..... 879
<b>Герлингер Е. В.</b> Особенности проведения нестандартных уроков ..... 858	<b>Иванова Д. А., Молодцова Е. Ю.</b> К вопросу о влиянии потенциально опасных пассажира на обеспечение безопасности аэровокзальных комплексов ..... 882
<b>Гончар Н. Н.</b> Формирование мелодико-интонационной стороны речи как средства общения дошкольников с ДЦП ..... 860	<b>Иванова В. Ю.</b> Математика здоровья ..... 885
<b>Григорьева С. М.</b> Патриотическое воспитание детей дошкольного возраста ..... 874	<b>Карепина Е. А., Сафонова Е. Н., Соловьева Т. А., Зевякина В. С.</b> Пальчиковые игры как средство развития речи дошкольников ..... 887
<b>Джумаева О. А.</b> Формирование ориентировки в пространстве у слепых дошкольников ..... 878	<b>Каринова Ш. Т.</b> Подготовка квалифицированных рабочих кадров, соответствующих современным требованиям машиностроительной отрасли, на основе дуальной системы обучения ..... 889

## ПСИХОЛОГИЯ

### Взаимовлияние и взаимодействие языка и культуры как фактор обеспечения интеллектуальных потребностей личности

Ахмедова Муяссар Хадиматовна, кандидат психологических наук, доцент  
Узбекский государственный университет мировых языков (г. Ташкент)

В ходе современных процессов информационно-идеологической борьбы, конкуренции, противостояния различных социальных групп в глобальном, региональном и национальном масштабах оказывается сильное воздействие на мировоззрение молодежи и других слоев населения. Информация закодирована в различных языковых системах, в многообразии языков народов мира. Поэтому важно обеспечить каждой личности достаточно большой объем информации на его родном языке, а также на языках, которыми эта личность свободно владеет.

В современную эпоху очень высокие требования возникают к духовному потенциалу, и к физическому здоровью человека. Требуется формирование всесторонне развитой личности. В Узбекистане поставлена данная задача и осуществляются реформы и программы, направленные на её решение. Особенно большое внимание уделяется молодежной политике и формированию всесторонне развитого молодого поколения. Осуществляемые в Узбекистане реформы и преобразования важны для защиты стратегических интересов Республики Узбекистан и народа страны. Они важны для сохранения правового, демократического, светского статуса страны, межнационального согласия и межконфессиональной толерантности, социального партнерства и мира, стабильности, прогресса, модернизации страны, для сохранения национальной и государственной идентичности в процессе глобализации, идеологических и геополитических угроз и опасностей.

Глобализация дает мощный импульс развитию систем образования и поиску оптимальных путей языкового и культурного взаимодействия Востока и Запада, восточных и западных локальных цивилизаций. Развитие наций приводит к объективной необходимости усиления их взаимных контактов, их коммуникации.

Для обеспечения единства Человечества и сохранения его многообразия целесообразно создание системы усредненных языков для групп генеалогически родственных языков, а в дальнейшем создание среднемирового языка посредством усреднения в многообразии усредненных языков и изолированных языков на основе

ностратической (борейской) концепции, концепции языковых универсалий и статистических методов усреднения языковых феноменов (3). Создаваемый таким путем всемирный вспомогательный язык межкультурного, межнационального общения, накопления мировой информации и глобального образования способствовал бы решению многих глобальных проблем мировой цивилизации и духовному взаимообогащению всех локальных цивилизаций и народов. Создание среднемирового языка могло бы выступить как путь равноправного языкового и культурного взаимодействия Востока и Запада в рамках системы единого Человечества.

В процессе наследования культуры являются переменны в осмыслении социально-политических аспектов освоения культуры. Это означает объяснение причинной обусловленности специфики исследования культуры различными социальными слоями и группами.

Культура сегодня существует в национальной форме самовыражения. Национальное же рождается из конкретно-исторических особенностей жизни народа, его биосоциальной сущности.

Культура как фактор преемственности накопленного человечеством опыта, социальных и нравственных ценностей оперирует понятием «справедливость», «красота», «добро» и т. д. Она определяет ведущие ценностные категории для всех поколений. Культура не может существовать вне и помимо человека. Богатство его способностей, форм общения и видов деятельности направлено на создание различных ценностей. Одна из особенностей культуры в том, что, обладая множеством ценностей, она объективно дает возможность человеку при их приятии сделать самостоятельный выбор.

Можно выделить ряд наиболее острых современных проблем в социально-политической сфере наследования культуры:

во-первых, в значительной мере обеспечивающая успех многих социально-политических и наследование культуры, сопряжения с массовым формированием зрелого критического мышления людей;

во-вторых, преодоление национальной замкнутости в процессе наследования культуры (5).

В процессе осмысления узловых моментов историко-культурного опыта человечества становится очевидным, что передовая общественная мысль всегда соотносила проблему сохранения мира с задачей формирования общества высокой культуры, с богатой и многогранной духовной жизнью: Взаимосвязь понятий «мир» и «культура» все более овладевает сознанием людей и определяет ныне вектор исторического движения человечества.

Суверенитет нации в своем национальном государстве предполагает ее ответственность перед человечеством за своих граждан всех национальностей. Поэтому оно должно удовлетворить их национальные потребности, т. е. надо по-иному понимать принцип равенства граждан, «независимо от национальности». Нужно перейти от гуманизма «независимого от национальности» к конкретному в этом аспекте гуманизму, учитывающему национальную принадлежность. Нужен переход к этноцизму, этноцистскому гуманизму, дополняющему абстрактный гуманизм до осознания общечеловеческой сущности и ценности этноса, нации, его культуры.

Отражая национальное, особенное, культура каждой нации в тоже самое время всегда необходимо испытывает влияние многих других национальных культур, с которыми она связана миллионами нитей не только в настоящем, но и в прошлом. В силу этого обстоятельства в каждой национальной культуре всегда есть нечто общее для всех культур — общечеловеческое содержание.

Таким образом, общие для человечества законы развития духовной культуры каждого народа облакаются в «национальную плоть и кровь» — в специфическую национальную форму, а сложное переплетение всех национальных культур в их историческом развитии и составляет то, что мы называем историей мировой культуры.

Значимость тех или иных элементов прошлой культуры в современной жизни поднимает вопрос о том, выражают ли они нечто существенное в строе культуры, в выполнении ею своей исторической миссии? На первый взгляд такой подход может показаться слишком глобальным. Однако на деле вопрос о смысле даже самого маленького сущностного элемента культурного наследия неотделим от решения о назначении этой культуры. Можно пояснить эту мысль на конкретных примерах. Изучение художественной обработки дерева, использованное среднеазиатскими мастерами укрепляет представление о наличии преемственной связи нашего современника с древней «наукой» нашего народа, именуемой «радостью бытия». В течение веков народные мастера вглядывались в пышную и яркую красоту цветущих деревьев, в яркую синеву неба чтобы избегая упрощенно стилизации показать тесную связь природы и человека. Разработанный в резьбе растительный орнамент, ваза с большим букетом цветов (в резьбе), звезды тонкая инструкция — результат усилий мастеров, сумевших совершить восхождение в область поистине музыкальной гармонии линий (5).

Нужно поставить вопрос о вдумчивом отношении к вечному соблазну нововведений, периодически сотрясающих культуру. Каждый должен спросить себя: что следует видеть в исчезнувших элементах культурного наследия — сегменты культуры, или же легко заменимым другим существенным принципом?

Ближе к истине второе. Ибо в уникальном образе жизни, пропитанном ценностями национальной культуры, обозначено выражение этой культуры как миссии. Сначала может показаться, что сохранение похожего и подобного способно удержать духовную жизнь общества в сбалансированном состоянии. В действительности же упразднение ценных элементов культуры нарушает функционирование духовной жизни народа, касается чего-то существенного в самой ее сердцевине.

Чем же отличаются национальные культуры и как дополняют друг друга, образуя целое на уровне мировой культуры? Задача, вероятно, заключается в том, чтобы понять сам процесс, механизм взаимодействия культур, а это предполагает знание кода каждой из них или того неповторимого ядра, которое делает данную национальную культуру именно данной национальной культурой. Узбекскую культуру делят — узбекской, русскую — русской, естественно не общее, а различное, то что их отличает, но служит залогом единства.

Высшее единство предполагает самобытие, полноту отдельного, что допустимо в состоянии независимости, простора. Если предположить, что какая-то из культур лишена самобытности, то она не вызывая интереса у других народов, осталась бы в стороне о затем неизбежно бы заглохла.

Об этом говорил Р. Тагор, выступая перед японцами в 1916 году «Долг каждой нации выразить себя перед миром. Если же ей нечего сказать другим, это следует понимать как национальное преступление, это хуже смерти и не прощается человеческой историей. Нация обязана сделать всеобщим достоянием то лучшее, что есть у нее» (2).

Мир изменился и, пожалуй, высшим его достижением можно считать обновленное сознание, преобразующее человека, которое сказывается уже и теперь в новом типе отношений. Нельзя не отдавать себе отчета в том, что набирает силу тенденция соединения в одно распавшихся по необходимости сторон: субъекта-объекта, человека-природы, чувства-радости, интуиции-логики, науки-искусства, Востока-Запада, тенденция, которая может привести человечество на новый уровень — уровень гармоничного существования. Почему в это можно верить? Потому, что Человек универсален, в нем самом заключены и Западное, и Восточное, и все, что выстрадано и тем, и другим.

Осознание этого позволяет современному человеку более гармонично жить в обществе. В социуме надо делать акцент не на то, что разделяет нас, особенно в плане культуры, а на то общее что сближает. Тем более, что за последнее десятилетие, вместившее в себя очень многого событий, стало очевидным, что жить, совместно преодолевая трудности, и радуясь победам и «достижениям вместе, так сказать «всем миром», и продуктивнее, и легче.



В Узбекистане сделано очень много для толерантного, дружеского отношения между представителями различных наций и народностей страны, особенно для гармоничного развития молодежи. Фактически, любой молодой человек, особенно студент владеет несколькими языками, помимо узбекского, русского, таджикским, английским. В настоящее время появляется тенденция в культуре, основанная на ценностях и традициях Востока и одновременно объединяющая с ней прогрессивные идеи и лучшие достижения духовного развития Запада.

Человек, как моральное существо, как продукт общественного развития человечества, как живое существо,

имеющее определенные потребности, удовлетворяющие их и в процессе общественного производства, благодаря обучению и способности сознательно, целеустремленно изменять мир и самого себя. Отсюда и вытекает вопрос о смысле жизни, о смысле человеческого бытия. Смысл жизни — это понятие, которое отражает постоянное и динамичное стремление человека соотносить свои поступки с системой общественных ценностей, с высшим благом, чтобы таким образом получить возможность оправдать себя в собственных глазах, перед лицом других людей или перед обществом. Другими словами — это объяснение себе и другим, «для чего живешь», «каково назначение человека».

Литература:

1. Арутюнова, Н.Д. Язык и мир человека. М.: Шк. «Языки русской культуры», 1999.
2. Григорьева, Т.П. Образ мира в культуре встреча Запада с Востоком. В кн. «Культура, человек и картина мира» под. Ред. Арнольдова А.И., Кругликова В.А., М. Наука, 1987. с. 272.
3. Каримов, Б.Р. Информационно-идеологическая конкуренция и вопросы языкового и культурного взаимодействия цивилизаций востока и запада. «Ёшлар дунёқараши учун кураш: ахборий-мафкуравий рақобатнинг замонавий тенденциялари» мавзудаги республика илмий-амалий анжумани материаллари тўплами. Тошкент. 2014.
4. Каримов, Б.Р., Муталов Ш.Ш. Усредненные языки: попытка решения мировой языковой проблемы. Ташкент: Фан, 2008.
5. Муминова, О.М., Шодиева С.Р. Взаимовлияние и взаимообогащение национальных культуры как фактор толерантности молодежи. Баркамоллавлондишакллантириш — маънавий тараққиётомили. Республика илмий — амалий конференция материаллари. Т. 2010.

## Эмпирическое исследование психологических особенностей молодых педагогов с модификациями тела

Борисенко Иван Константинович, магистрант;

Научный руководитель: Тодышева Т. Ю., кандидат психологических наук, доцент

Красноярский государственный педагогический университет имени В. П. Астафьева

О человеческом теле написано огромное количество работ, посвященных всевозможным аспектам его функционирования. Это абсолютно справедливо, учитывая, что тело это не просто основа человеческого бытия — это нечто гораздо большее.

Такой интерес и внимание к телу, конечно, вызван не только религиозными и мифологическими представлениями. Современные социальные философы вынуждены признать, что тело лежит в основе социальных отношений: «Характер и качество социальных связей в существенной мере зависит от того, как люди в процессе деятельности размещают свои тела, какую телесную дистанцию выбирают, какую позу тела принимают, какие жесты используют» [1]. Коммуникация неразрывно связана с информацией, а функция хранения и передачи информации считается основной для любой культуры [2]. В связи, с чем стоит отметить, что именно тело человека является первым и одним из основных источников передачи информации [3]. До 80% информации при общении

передается не вербально, причем это не только специальные движения, но и вполне стандартные обыденные жесты (сидение, стояние и т. п.) [4]. В подобной ситуации любое украшение тела дает еще больше вариантов для уплотнения информационного потока — раскрашивание, одежда, украшения — все это также несет информацию, но первичным все равно остается тело.

Соответственно при небольшом его изменении появляется масса дополнительных возможностей, чтобы увеличить количество информации. Таким образом, тело приобрело новые функции, продиктованные ему социумом и культурой.

Однако, несмотря на значительные успехи в области изучения коммуникативных функций тела, из внимания ученых выпал один из самых значительных элементов невербальной коммуникации — речь идет об искусственных изменениях тела. Сложилась в целом парадоксальная ситуация, когда данное явление было настолько широко известно всем, что на первый взгляд не требовало допол-

нительного внимания и изучения. Однако при чуть более тщательном рассмотрении оказалось, что существует масса вопросов, на которые нет четких ответов.

В итоге по непонятным причинам это по-своему уникальное явление долгое время оставалось практически за границами научных интересов. В данной статье буду предоставлены данные полученные в ходе работы над диссертацией по теме: «Психологические особенности молодых педагогов с соматическими модификациями». Цель, которой выявить психологические особенности молодых педагогов. Вряд ли будет большим преувеличением сказать, что до сих пор, в глазах большинства европейцев соматические модификации, а равно и их носители, имеют маргинальный статус, что, по меньшей мере, несправедливо.

В нашем исследовании принимали участие 40 педагогов, из которых 20 имеют соматические модификации. Используемые нами диагностики широко используются, удобны в применении, позволяют быстро получить необходимые данные. Для нашего исследования мы выбрали тест на демонстративность (Лаборатория azps. ru), тестовый опросник (Прыгни Г. С., 1984), на выявление «автономных» и «зависимых», опросник «Басса-Дарки», позволяющей выявить состояние агрессии, а также 16 факторный опросник Кеттела. Все участники были продиагностированы с помощью упомянутых тестов и методик.

Помимо упомянутых тестов и методик, так же группе педагогов с соматическими модификациями была предложена разработанная нами анкета, с помощью которой возможно узнать основные факты об молодых педагогах с соматическими модификациями тела и об их соматических модификациях. Основные, это пол и возраст, так же должность, которую занимает педагог. В каком возрасте была сделана татуировка и где (в салоне или на дому). Какое количество татуировок у педагога и где они расположены. Для более четкого понимания функции, которую несет в себе соматическая модификация, мы выделили 2 графы. 1 помогает определить, что изображено в татуировке (были выбраны самые часто встречающиеся): фраза, символ, животное (настоящее\вымышленное), персонаж (настоящий\вымышленный), другое. С помощью 2 графы определялась функция татуировки (были выбраны самые часто встречающиеся): на память о моменте, на память о человеке, оберег, социальная принадлежность, юмор, другое.

Исходя из полученных результатов, можно сделать выводы о том, что большинство (85%) испытуемых сделали татуировку (первую) в студенческом возрасте, от 15 до 20 лет. Почти (85%) все испытуемые делали свои татуировки в тату салонах. Татуировки находятся на местах, которые можно скрыть одеждой от других людей. Татуировки испытуемых педагогов, на которых чаще (35%) всего изображен некий вымышленный персонаж выполняющий функцию оберега (35%).

По завершению обработки данных по первому тесту — тесту на демонстративность (Лаборатория azps. ru), мы выявили, что 12 респондентов с соматическими модифи-

кациями показали высокий уровень демонстративности, у 2 педагогов с соматическими модификациями уровень демонстративности очень высок. У педагогов без соматических модификаций очень высокого уровня не обнаружено вовсе, только у 2 респондентов выявлен высокий уровень. В то время как средний уровень обнаружен у 6 педагогов с соматическими модификациями и у 16 без соматических модификаций. Стоит отметить, что у 2 педагогов без соматических модификаций уровень демонстративности на низком уровне. Чтобы подтвердить значимость различий, между группами педагогов с соматическими модификациями и без, мы применим критерий Манна Уитни.

На основании расчетов мы можем сделать вывод о том, что существуют достоверные различия в уровне демонстративности у педагогов с соматическими модификациями и без соматических модификаций

Наличие выраженной демонстративности подтверждает и анализ литературы, где соматические модификации рассматриваются, как стремление получить удовольствие от привлечения позитивного внимания к своей личности и тенденция к истероидным реакциям [6]. Так же еще в 70-е годы была выдвинута теория, названная принципом затруднения или гандикапа (handicap principle), которая объясняет, почему самки предпочитают представителей противоположного пола с крайне выраженными особенностями. Самки выбирают самцов с экстравагантной и физически не вполне удобной морфологией, так как это надежные показатели высокого качества генома (только здоровый павлин может поддерживать роскошный хвост в нормальном состоянии) [7].

Затем были проанализированы ответы по тесту Автономность-Зависимость, из которых видно, что у педагогов с соматическими модификациями автономность достаточно выражена у 16 человек, у не модифицированных педагогов — лишь у 8.

Среди не модифицированных педагогов больше половины (12 человек) являются зависимыми, в то время как среди педагогов с соматическими модификациями зависимых нет, но есть 4 респондента, попавшие в группу неопределенных.

На основании расчетов, произведенных с помощью U критерия Манна Уитни по тесту Автономность-Зависимость (Прыгни Г. С.), мы можем сделать вывод о том, что существуют достоверные различия в уровне автономности у педагогов с соматическими модификациями и без соматических модификаций

В литературе описано, что соматические модификации подчеркивают индивидуальность владельца. А также придают их обладателям уверенность в себе, все это, по нашему мнению, может приводить их к меньшей зависимости от мнения окружающих и большей автономности [5].

Следующий фактор, по которому мы провели анализ — агрессия и ее свойства. После завершения подсчета данных, мы вычислили среднюю арифметическую по каждой шкале.

Из сравнения видно, что большие различия имеются в следующих значениях: физическая агрессия, раздражение, негативизм, обида, подозрительность.

С помощью критерия Манна Уитни разница значений подтвердилась, только по шкале «Негативизм», лишь там имеются значимые различия, следственно педагогам с соматическими модификациями присущ негативизм.

Методика Басса-Дарки предполагает анализ отдельно по 2 индексам:

Индекс враждебности и индекс агрессивности.

Индекс враждебности в «норме» у 8 педагогов с соматическими модификациями. У педагогов без соматических модификаций «норма» по фактору «Индекс враждебности» отмечена у 10. Отклонения у 12 педагогов с соматическими модификациями и у 10 педагогов без соматических модификаций

В факторе «Индекс агрессивности» все иначе:

У 12 модифицированных с этим фактором «нормально» и только у 8 нет, иначе у не модифицированных: 8 с «нормой» и 12 нет. Но рано делать выводы — применим критерий Манна Уитни.

В обоих индексах различия не значительны.

Последним, исследуемой группе педагогов был предложен 16 опросник Кэттела, из полученных данных выделены самые большие различия между педагогами по следующим шкалам:

A — «Замкнутость-общительность». G — «Подверженность чувствам-высокая нормативность поведения». I — «Жестокость-чувствительность». Q1 — «Консерватизм-радикализм». Q4 — «Расслабленность-напряженность». Проверим эти данные с помощью критерий Манна Уитни.

Различия подтвердились только по шкалам:

A — «замкнутость — общительность». Педагогам с соматическими модификациями присущи низкие оценки по этому фактору. Для них характерна необщительность, замкнутость, безучастность, излишняя строгость в оценке людей. Вещи привлекают их больше, чем люди. Они скептически настроены, холодны по отношению к окружающим, любят быть в одиночестве, не имеют близких друзей, с которыми можно быть откровенными.

Педагогам без соматических модификаций присущи высокие оценки, с которых можно сделать вывод, что они открыты и добросердечны, общительны и добродушны. Им свойственны естественность и непринужденность в поведении, деликатность, доброта, мягкосердечие. Они охотно работают с людьми, активны в устранении конфликтов, доверчивы, не боятся критики, испытывают яркие эмоции, живо откликаются на любые события. Предпочитают деятельность, связанную с людьми, легко включаются в активные группы. Беспечны, могут быть небрежны в выполнении обязанностей.

В целом фактор ориентирован на измерение общительности человека в малых группах.

G — «подверженность чувствам — высокая нормативность поведения». Педагогам с соматическими модифи-

кациями присущи более высокие показатели по данному фактору. То есть у них наблюдается осознанное соблюдение норм и правил поведения, настойчивость в достижении цели, точность, ответственность, деловая направленность. Смело берут на себя ответственность. Эффективны в ситуациях, требующих постоянства, настойчивости и упорства. Предпочитают круг трудолюбивых людей. В литературе так же подтверждается факт соблюдения норм общества: женщины маори на вопрос, по какой причине вы хотите сделать мокко (на языке аборигенов — татуировка), отвечали, потому что это по-маорийски.

Из низких оценок, которые видны у не модифицированных педагогов, по данному фактору, можно сказать, что они склонны к непостоянству, подвержены влиянию случая и обстоятельств. Не делают усилий по выполнению групповых требований и норм. Беспринципны, неорганизованны, безответственны. Свобода от влияния норм может привести к антисоциальному поведению.

В целом фактор определяет, в какой мере различные нормы и запреты регулируют поведение и отношения человека.

I — «жестокость — чувствительность». При высоких оценках, которые показали педагоги с модификациями, наблюдается мягкость, устойчивость, Зависимость, стремление к покровительству, склонность к романтизму, артистичность натуры, женственность, эстетизм восприятия мира. Можно говорить о развитой способности к эмпатии, сочувствию, сопереживанию и пониманию других людей. Мечтательны, капризны, нереалистичны. Требуют внимания, помощи, непрактичны в делах. Не терпимы к грубости.

При низких оценках, которые мы обнаружили у педагогов без модификаций, можно сказать, что им свойственна уверенность в себе, рассудочность, реалистичность суждений, практичность, некоторая жесткость, суровость, черствость по отношению к окружающим. Обладают чувством ответственности. Руководя группой, заставляют ее работать на практической и реалистической основе.

Q1 — «консерватизм — радикализм». При высоких оценках, которые мы выявили у педагогов с соматическими модификациями можно сказать, что они критически настроены, для них характерно наличие интеллектуальных интересов, аналитичность мышления. Стремятся быть хорошо информированными. Более склонны к экспериментированию, спокойно воспринимают новые не устоявшиеся взгляды и перемены, не доверяют авторитетам, на веру ничего не принимают. Имеют сомнения по основным жизненным вопросам. Не терпят однообразия.

Педагоги без соматических модификаций показали низкие оценки, для них характерна устойчивость по отношению к традиционным трудностям. Они знают, во что должны верить, и, несмотря на несостоятельность каких-то принципов, не ищут новых. Они с сомнениями, относятся к новым идеям, склонны к морализации и нравоучениям. Они противятся переменам и не интересуются

аналитическими и интеллектуальными соображениями. Лучше чувствуют себя в ситуации, характеризующейся стабильностью и предсказуемым исходом.

Таким образом, изучив психологические особенности педагогов с модификациями тела, мы пришли к выводу, что они отличаются более выраженной демонстративно-

стью, высокой автономностью, негативизмом, замкнутостью, высокой нормативностью поведения, большей чувствительностью, а также они более радикальны. Средне значимые, но не достоверные различия наблюдаются также в уровне напряженности, физической агрессии, раздражении, обиды и подозрительности.

#### Литература:

1. Авдеев, В. Б. Расология. Наука о наследственных качествах людей. М. 2005.
2. Аверкиева, Ю. П. Индейцы Северной Америки. М. 1974.
3. Азаров, А. И. Основные этапы социализации детей у народов Северо-западной Меланезии // Этнография детства. М. 1992.
4. Алексеев, В. П. Першиц А. И. История первобытного общества. М. 1990.
5. Браунт, А. Т. Зулусский народ до прихода европейцев. М. 1953. с. 49.
6. Стратерн, Э. Эстетическое значение демонстраций: несколько примеров из Папуа-Новой Гвинеи // Красота и мозг. М. 1995. с. 314.
7. Zahavi, G. A handicap principle: a missing piece of Darwin. s puzzle. NY. 1997.

## Консультативная работа психолога с эмоционально неустойчивыми учениками

Гасанова Эльмира Джафаровна, магистрант  
Московский педагогический государственный университет

В современном мире, в век информационных технологий, люди (особенно учащиеся) стараются скрыть свое настоящее «Я» за маской компьютерного монитора. Чем больше родители или близкие стараются помочь, тем больше дети стараются закрыться в себе, не показывать своих истинных чувств и переживаний. Дети ищут поддержки в просторах интернета, социальных сетях или всевозможных сайтах, надевая каждый раз разные маски, кому-то открываясь, а кому-то представляют себя совсем иным человеком. Конечно, больше всего это заметно у подростков, они открыто показывают свой негативизм к решению проблем совместно с взрослыми и родными, отказываются от их помощи и советов, а тем более помощи психолога, считая, это вовсе оскорбительным и неприемлемым.

Однако это и есть самое большое заблуждение. Консультативная работа психолога может помочь ребенку не просто снять тот ком эмоциональных переживаний, но и решить внутренние конфликты. Психолог не дает готовых решений, а лишь направляет ребенка в нужное русло, чтобы он сам разобрался и принял решение.

Более точно содержание предмета диалога субъектов психологического консультирования, с точки зрения Г.А. Суворовой, отражает понятие «мир внутренней жизни человека» (содержание понятия разработано В.Д. Шадриковым) [1]. Подразумеваются не просто отдельные процессы мотивации, представления, воображения, чувства, интеллектуальные качества, а интуитивно понимаются реальные процессы, происходящие с нами и в нас. Это и процесс реальной жизнедеятельности, и само-

стоятельный процесс, связанный с реальной жизнью, но и независимый от нее [2].

Британская ассоциация консультативных психологов разработала определение, согласно которому психологическое консультирование — это специфические отношения между двумя людьми, при которых один человек помогает другому помочь себе самому. Это способ общения, позволяющий другому человеку изучить свои чувства, мысли и поведение, чтобы прийти к более ясному пониманию самого себя, а затем открыть и использовать свои сильные стороны, опираясь на внутренние ресурсы для более эффективного распоряжения своей жизнью через принятие правильных решений и совершение целенаправленных действий [3].

Как правило, не сами учащиеся обращаются за помощью к психологу, инициативу проявляют родители или педагоги. Обращения чаще всего связаны именно с беспокойством об эмоциональном состоянии, о способностях ребенка чувствовать и переживать. Впервые вопрос о способностях ребенка чувствовать и переживать был поставлен В.Д. Шадриковым. На примере способностей, мотивационных и эмоциональных характеристик он показывает существование личностных черт как реальности в структуре внутреннего мира человека, подлежащей объективному изучению, раскрывает сущность процесса формирования и воспитания личностных качеств, ставит вопрос о системогенезе личностных черт [7]. В свою очередь Г.А. Суворова выделила центральные проблемы, определяющие продуктивность диалога субъектов психологического консультирования в образовании [1].

Первая группа проблем связана с необходимостью признания психологического консультирования в качестве функционала в работе психолога. Психологические особенности консультативной работы психолога, как и любой трудовой профессиональной деятельности, содержит универсальную теоретическую модель психологического анализа любой деятельности (это отмечают А.В. Карпов, 1988; В.А. Бодров, 1999; В.Н. Дружинин, 1988; Г.А. Суворова, 2000–2007).

Вторая группа проблем связана с пониманием взаимодействия субъектов психологического консультирования как совместной деятельности и рассмотрением психологических основ ее организации. Большинство вопросов психологии совместной деятельности, пока недостаточно разработанных в общепсихологическом плане, в психологическом консультировании выступают в качестве важнейших и требуют разработки теоретически и методических подходов к их решению.

Третья группа проблем связана с рассмотрением совместной деятельности как важнейшей детерминанты поведения субъектов психологического консультирования. Практика психологического консультирования ставит вопросы о выделении теоретических ориентиров в соотношении базовых психологических категорий (деятельности, сознания, личности, способностей, общения, др.) и о возможности использования категории «поведение» при решении конкретных практических задач.

Четвертая группа проблем связана с выделением деятельностных механизмов регуляции поведения личности в качестве начальных и конечных точек консультативного процесса. Деятельностные формы и механизмы регуляции поведения человека становятся объектом в работе психолога-практика. Раскрытие типичного в формировании психологических механизмов различных видов деятельности с учетом общих системогенетических закономерностей деятельности и разработка стратегий и тактик индивидуализации нормативных условий развития субъекта деятельности в конкретных видах деятельности выступают в качестве важных этапов консультативной работы психолога.

Пятая группа проблем связана с разработкой научно-практического инструментария для психологического консультирования — методов диагноза, прогноза, проектирования и воздействия на поведение и деятельность человека. Общепсихологическая теория деятельности личности должна, видимо, выступать как основа тестовых процедур в психологическом консультировании.

Шестая группа проблем связана с выбором основного консультативного метода в решении задач деятельностно-психологического характера. Универсальным методом в решении консультативных задач деятельностного характера может выступать метод развертывания психологической структуры деятельности (поведения) и его варианты.

Седьмая группа проблем связана с содержанием подготовки психологов-консультантов. Деятельностная ме-

тодология психологического консультирования предполагает внедрение деятельностной методологии в процесс подготовки психологов-консультантов. Первые шаги по дидактическому структурированию развивающегося научного знания о человеке и разных видах его деятельности в консультативном контексте сделаны в учебной программе «Психологическое консультирование» для психологических факультетов (Г.А. Суворова, 1998; научный редактор программы — доктор психологических наук, профессор В.Н. Дружинин) [1].

Жизнь человека насыщена переживаниями: удовольствие и неудовольствие, любовь и ненависть, надежда и разочарование, уверенность и отчаяние, веселость и подавленность, гордость и стыд, сопереживание и др. Эмоции проявляются как процессы и состояния, в устойчивых формах реагирования они могут переходить в свойства личности. Как отмечал С.Л. Рубинштейн: «на эмоциях лежит печать чего-то особенно близкого субъекту, их испытывающему» [4, с. 5].

Единство мотивационных, эмоциональных и активационных процессов в деятельности раскрывают понятие «праксического состояния», которое более полно описано в работах В.И. Чиркова. Единство этих процессов составляет психосоматический модус состояния человека, который в свою очередь может отличаться по интенсивности, качеству, временной длительности.

Психосоматический модус состояния пронизывает все уровни человеческой жизни, начиная от уровня организма и заканчивая социальным уровнем. Определяет протекание сомато-вегетативных процессов, состояния сознания, а также динамику познавательных психических процессов, влияя на эффективность деятельности, ее направленность и интенсивность [5].

Личность ребенка, в отличие от взрослого, динамично развивается, поэтому психологическое консультирование учащихся является одним из сложных, а процесс его организации и проведения имеет свою специфику. Психологическое консультирование предполагает анализ психического развития ребенка не только в возрастном аспекте, но и в плане изменения его индивидуально-типологических особенностей.

Компонентов входящих в способности ученика чувствовать и переживать в консультативной деятельности психолога много, их совокупность составляет психоэмоциональное состояние в целом, которое влияет на отражение явлений, их оценке, и проявляется в актуализации способа действия.

В настоящее время молодежь боится самостоятельно обращаться за помощью к психологу, так как считает это неприемлемым. Современные тенденции диктуют свои правила, под которые подстраивается большинство учащихся, отказываясь от привычного «Я», скрывая свои способности чувствовать и переживать.

Комплексное изучение позволяет выявить не только актуальное состояние, но и составить более точное и полное представление о внутреннем мире человека, его

способностях к эмоциональной оценке не только себя, но и окружающего мира.

Консультативная работа психолога — долгий и кропотливый процесс. Именно благодаря компетенции психолога, его подготовленности строится грамотная и продук-

тивная работа с учащимися. Психолог помогает учащимся раскрыться, лучше понять себя, их мотивы и побуждения, способствует поиску новых фактов, решений, обобщению накопленной информации, а также помогает сделать более понятными сложные явления.

Литература:

1. Психология консультирования в образовании: современное состояние и перспективы развития / Г.А. Суворова // Преподаватель XXI век. — 2011. — № 1, ч. 1. — с. 171–186.
2. Психология развития. / Под ред. А.К. Болотовой и О.Н. Молчановой — М: ЧеРо, 2005. — 524 с.
3. Психология. А-Я. Словарь-справочник / Пер. с англ. К.С. Ткаченко. — М: ФАИР ПРЕСС. Майк Кордуэлл. 2006.
4. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. — М.: Учпедгиз, 1946.
5. Суворова, Г.А. Деятельностный подход к психологическому консультированию в образовании: системогенетическая парадигма: Монография / Суворова Г.А., — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: МПГУ, 2015. — 416 с.
6. Шадриков, В.Д. Введение в психологию: эмоции и чувства. М.: Логос, 2002. — 156 с.
7. Шадриков, В.Д. Психологическая характеристика нормального человека, или Познай самого себя. — М., 2006.

## Социально-психологический климат организации

Данилова Мария Михайловна, магистрант  
Московский государственный областной университет

*В данной статье изучается вопрос социально-психологического климата дошкольного учреждения. Проанализированы такие факторы, как результативность деятельности и составляющие удовлетворенности трудом, например: интерес к работе, достижения в работе, взаимоотношения с сотрудниками и руководством, притязания в профессиональной деятельности, оплата и условия труда, профессиональная ответственность. Проведено экспериментальное исследование, в котором рассматривается взаимосвязь между этими факторами.*

**Ключевые слова:** климат коллектива, результативность деятельности, составляющие удовлетворенность трудом, корреляционный анализ, взаимосвязь, факторы социально-психологического климата, экспериментальное исследование

Организация — это группы, объединяющие людей для реализации плана и достижения целей и действия на основе определенных правил и процедур. В общем смысле организация подразумевает: способы упорядочения, регулирования и управления действиями индивидов и социальных групп. В узком смысле, согласно пониманию организации из относительной автономии населения, направленных на достижение определенных, заранее оговоренных целей, его реализация требует совместной координации.

Организация — это сложное явление. В современных исследованиях рассматривается с двух аспектов:

— С одной стороны, организация — это процесс управления социальными системами.

— С другой стороны, организация представляет собой социальную систему. Критерии, которые отличают социальные организации от других социальных групп, является структура отношений и связей с системой интересов, чтобы стимулировать работу.

Психологический климат это эмоциональная окраска психологических связей членов организации, возникающая на основе их симпатии, совпадения характеров, интересов, склонностей.

Климат отношений между людьми в организации состоит из трех элементов:

— Первым компонентом является социальная атмосфера, которая определяется на уровне знания целей и задач организации.

— Вторая часть — этика, определяющаяся в зависимости моральных ценностей организации.

— Третья часть — психологический климат, т. е. неформальные отношения, созданные между сотрудниками.

В современной науке это явление называют социально-психологический климат в коллективе организации.

Изучение социально-психологического климата коллектива необходимо в условиях современной научно-технической революции. Актуальность данной проблемы обозначена изначально требованиями к уровню психо-

логической включенности кандидата в его трудовую деятельность и кардинальными изменениями психологической жизнедеятельности людей, постоянным ростом их личностных потребностей и желаний. Благоприятный социально-психологический климат трудового коллектива это главное из основных и не маловажных условий борьбы за качественное и количественное соотношение выпускаемой продукции. Так же, социально-психологический климат является показателем уровня социального развития коллектива и его психологических резервов, способных к более полной реализации. А это, в свою очередь, тесно связано с перспективой возрастания как условий труда, так и с совершенствованием организации в целом.

Над проблемой социально — психологического климата в разное время занимались такие ученые как: Т. Ю. Базаров, В. В. Бойко, А. И. Донцов, А. Л. Журавлев, А. Г. Ковалев, И. Н. Носс, Б. Д. Парыгин, А. А. Русалинова и другие.

Е. С. Кузьмин считает, под социально-психологическим климатом, необходимо понимать такое социально-психологическое состояние малой группы, которое отражает характер, содержание и направленность реальной психологии членов организации [1].

При изучении климата необходимо иметь в виду два его уровня. Первый уровень — статический, относительно постоянный. Это устойчивые взаимоотношения членов коллектива, их интерес к работе и коллегам по труду [3]. Второй уровень динамический, меняющийся, колеблющийся. Это каждодневный настрой сотрудников в процессе работы, их психологическое настроение. [4].

Климат коллектива представляет собой преобладающий и относительно устойчивый психический настрой коллектива, который находит многообразные формы проявления во всей его жизнедеятельности [2].

Цель данной работы — исследовать социально-психологический климат организации, при помощи рассмотрения таких составляющих как результативность деятельности и удовлетворенность трудом.

Для этого проведем пилотажное исследование, и исследуем взаимосвязь результативности деятельности, и составляющих удовлетворенности трудом.

Достижение поставленной цели будем осуществлять посредством последовательного решения следующих задач:

#### 1. Изучим удовлетворенность трудом.

Проведение экспресс-методики по изучению социально-психологического климата в организации разработанной О. С. Михалюк и А. Ю. Шальто, для получения результатов об изучаемых составляющих удовлетворенности трудом.

Методика ориентирована на выявление взаимосвязи между закономерностями протекания ряда процессов и особенностями психологического климата в группах, т. е. предположения о том, что социальные, производственные или социально-психологические процессы протекают в коллективах по-разному с различным психологическим климатом.

#### 2. Изучение показателя результативности.

Проведение экспресс — оценки на результативность деятельности сотрудников, разработанная и действующая в конкретном дошкольном учреждении.

Методика состоит из пяти пунктов включающих в себя: посещаемость, отсутствие травм, участие в конкурсах, правильное ведение документации, качественное дополнительное образование. Максимальный балл 5, минимальный 0.

3. Определение наличия взаимосвязи между результативностью деятельности и удовлетворенности трудом.

#### Определения понятий:

Н. Н. Обозов дает следующее определение результативности деятельности — это объективно переживаемые, в разной степени осознаваемые взаимосвязи между людьми. В их основе лежат разнообразные эмоциональные состояния взаимодействующих людей и их психологические особенности [6].

Удовлетворенность трудом — это исполнение, осуществление ожиданий человека от материальных, социальных и духовно — нравственных результатов своей работы; совокупное воздействие на работника компонентов трудовой мотивации, включая содержание и условия труда, величину заработка, общественное признание достигнутого, возможности для самовыражения и самоутверждения личности — фактов, определяющих в конечном счете стремление к полезной деятельности, проявление творческой инициативы, готовность к партнерскому сотрудничеству [5].

В исследование приняли участие 25 педагогов конкретного дошкольного отделения. Стаж работы от 3 до 15 лет. В возрасте от 23 до 57 лет.

По итогам экспертной оценки руководителя и комиссии на результативность деятельности педагогов выявлено:

Определение уровня выраженности результативности (рис 1).

Результативность деятельности преимущественно на среднем уровне и составляет 68% всего коллектива, говорит о том что, в организации коллектив трудоспособный, справляется с поставленными задачами в соответствии с должностными инструкциями, но сотрудники не мотивированы на результат.

Проведение корреляционного анализа между результативностью и составляющих удовлетворенностью трудом.

Из гистограммы (рис 2) видно, что на результативность деятельности в большей степени влияет интерес к работе ( $r = 0.58$ ), так же можно отметить такие составляющие как профессиональная ответственность ( $r = 0.33$ ) и оплата труда ( $r = 0.29$ ). Так же имеется явно выраженная отрицательная корреляция с взаимосвязью с сотрудниками ( $r = -0.29$ ). Следовательно: чем меньше сотрудники взаимодействуют друг с другом в рабочее время, чем выше интерес к работе и профессиональная ответственность, а так же оплата труда, тем более результативней будет их деятельность.



Рис. 1. Уровень результативности деятельности в коллективе

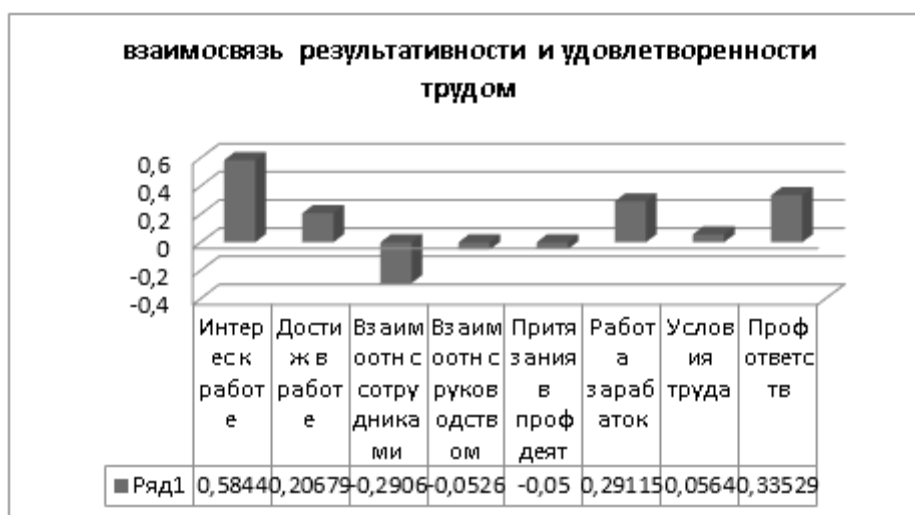


Рис. 2. Взаимосвязь результативности и удовлетворенности трудом

Построение усредненного профиля.

На графике (рис. 3) представлены показатели результативности деятельности испытуемых с низким и высоким уровнем по отношению к составляющим удовлетворенности трудом. Мы видим, что сотрудники с высоким уровнем результативности имеют высокий интерес к работе и не ориентированы на взаимоотношения с коллегами, первостепенным для них является не обсуждение своих каких-то личных обстоятельств, а взаимодействие непосредственно с детским коллективом. Чего нельзя сказать об испытуемых с низким уровнем.

Еще одно составляющее удовлетворенности трудом у испытуемых с высоким уровнем результативности ниже чем у испытуемых с низким уровнем это взаимоотношение с руководством. Т. е. эти сотрудники не нуждаются в постоянных рекомендациях от руководителя, они знают свои должностные инструкции, владеют ими в полном объеме, принимают самостоятельные решения и могут внести свои предложения.

Также была выявлена тесная взаимосвязь притязания в профессиональной деятельности, это говорит о том, что у коллектива нет желания к достижению каких-либо результатов, к применению новых знаний и технологий на практике, хотя курсы повышения квалификации проходят в дошкольном учреждении регулярно.

И так, в данной статье мы рассмотрели определение социально-психологического климата, взяв за основу два фактора, результативность деятельности и удовлетворенность трудом. Провели исследование этих показателей. Выявили взаимосвязь между ними.

Корреляционный анализ взаимосвязи результативности и удовлетворенности трудом, так же как и усредненный профиль составляющих удовлетворенность трудом показал, что большинство сотрудников дошкольного отделения заинтересованные люди в своей профессиональной деятельности, получают удовольствие от общения с детьми, хотя и конечно же, умеют стать для любого ребенка не только наставником, но и другом.





Рис. 3. Профиль составляющих удовлетворенности трудом с высоким и низким уровнем результативности

Данное исследование социально-психологического климата в организации предоставило возможность работать ряд практических рекомендаций по улучшению климата в команде.

Литература:

1. Драчёва, Е.Л. Менеджмент: учебник [Текст]/Е.Л. Драчёва, Л.И. Юликов. — 3-е изд., стереотип.-М.: Изд-во Академия, 2005.
2. Игнатъева, А.В. Исследование систем управления: учебное пособие для вузов [Текст]/ Игнатъева А.В., Максимцов М.М. — М.: Изд-во ЮНИТИ — ДАНА, 2001.
3. Румянцева, З.П. Менеджмент организации [Текст]/ Румянцева З.П., Саломатин Н.А. — М.: Изд-во Инфа-М, 2008.
4. Шипунов, В.Г. Основы управленческой деятельности: учеб. пособие [Текст]/ Шипунов В.Г., Кишкель Е.Н. — М.: Изд-во Специалист, 2003.
5. Шульц, Д.Я., Шульц С.Е. Психология и работа 8-е изд. — СПб.: Питер, 2003. — 560 с.
6. Дружинин, В.Н. Психология. Учебник для гуманитарных вузов. СПб.: Питер, 2001. — 656 с.

### Формирование образа мужа в сознании девушек-курсантов военной академии связи

Иванова Анастасия Олеговна, курсант;  
Подойницына Елизавета Александровна, курсант  
Военная академия связи имени маршала Советского Союза Буденного С. М. (г. Санкт-Петербург)

**М**ы живем в век глобализации и гуманизма. Разберем подробнее к чему ведет такое, казалось бы, безобидное сочетание.

Ныне каждый человек может узнать о других людях населяющих нашу планету буквально всё: менталитет, вероисповедание, образ жизни и так далее. Практически каждый имеет возможность посетить любую точку планеты, а значит еще больше погрузиться в чужие культуры.

В итоге начинается культурная миграция, на защиту которой встает выше озвученный гуманизм. Так как все люди имеют одинаковые права — становись, кем пожелаешь, никто не может тебе этого запретить, и ты при этом ничего не теряешь.

Идея равенства различных культур, которая поддерживает это явление, сама со временем крепнет и трансформируется в идею равенства различных категорий людей. Все хотят иметь одинаковые права в этом мире. Вот и женщины решили заявить о своих. Далее хотелось бы обсудить конкретно право на выбор профессии и его последствия.

Теперь женщины имеют возможность выбора мужских специальностей. Мы хотим проанализировать как в связи с этим изменились их предпочтения в выборе будущих супругов.

Мы провели социально-эмпирическое исследование, основной целью которого было проанализировать особенности формирования образа супруга в сознании девушек, обучающихся в военных вузах. Исследование было проведено на базе Военной академии связи.

Объектом исследования являются курсанты женского пола данного учебного заведения. Предметом изучения является образ идеального супруга в сознании девушек — курсантов.

Для достижения вышеуказанной цели нами были реализованы следующие задачи:

- проанализировать предпочтительный экономический статус
- проанализировать предпочтительный профессиональный статус идеального супруга
- проанализировать предпочтительные личностные и социальные характеристики будущего супруга
- провести сравнительный анализ основных характеристик между идеальным образом супруга, сформированного в общественном мнении девушек-курсантов, и реальными характеристиками брачных партнеров данной категории.

Теоретико-методологическую базу нашего исследования составил гендерный подход в психологии и социологии.

Методика исследования включает в себя методы сбора социологической информации. Для этого мы использовали анкетирование. Обработка и анализ полученной информации осуществлялась с помощью метода описательной статистики. В процессе разработки методики исследования был составлен социологический инструментарий, а именно анкета для изучения общественного мнения девушек — курсантов, а также инструкция анкетеру, включающего в себя правила и рекомендации по организации и проведению опроса.

Структура социологического инструментария (анкеты) состоит из введения инструкций по заполнению и основной части, а также паспортной, включающей измерения социально-демографических признаков девушек — курсантов. Для разработки основной части анкеты была проведена операционализация понятий. Каждому эмпирическому индикатору была подобрана соответствующая шкала измерений. Были использованы следующие эмпирические индикаторы: профессиональный статус, экономический статус, уровень образования, личностные характеристики, интересы, возраст, внешность идеального супруга.

В анкету вошли вопросы закрытого типа, так же были использованы вопросы — фильтры, позволяющие выделить во всей совокупности опрошенных девушек тех, кто уже состоит в зарегистрированном браке и проанализировать характеристики (личностные, социально-психологические, профессиональные и т. д.) их мужей, а также выделить группу девушек, которые не состоят в зарегистрированном браке и проанализировать характеристики образа идеального супруга, сформированного в их сознании.

В выборочную совокупность вошли первый, второй, третий, четвертый, пятый курс. Использовался простой случайный отбор. Выборочная совокупность характеризуется статистической репрезентативностью, ее объем составляет 60 человек.

Перейдем к результатам опроса.

*Проанализируем предпочтительный экономический статус идеального супруга.*

Вопрос: Какой доход желательно иметь Вашему (будущему) супругу?

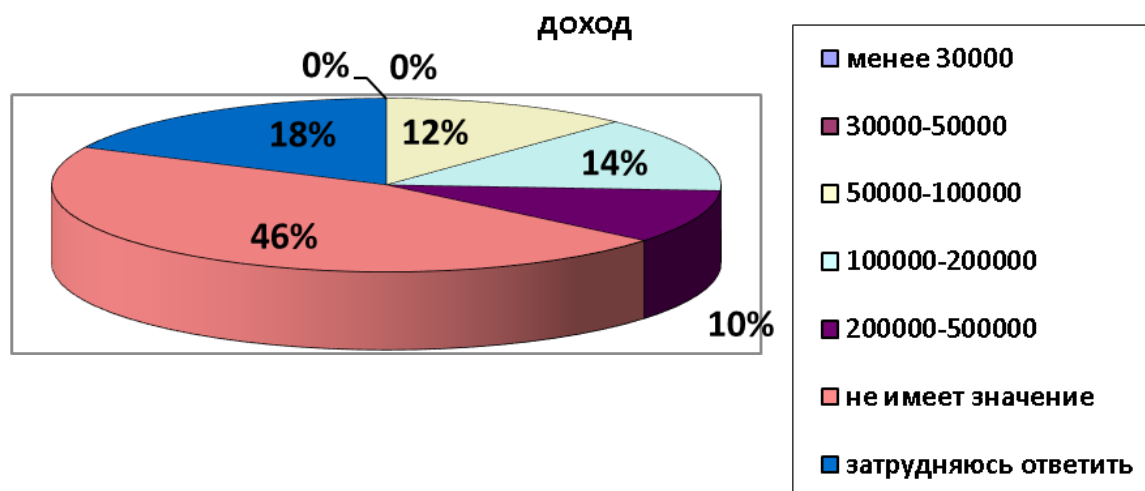


Рис. 1. Диаграмма ответов незамужних девушек

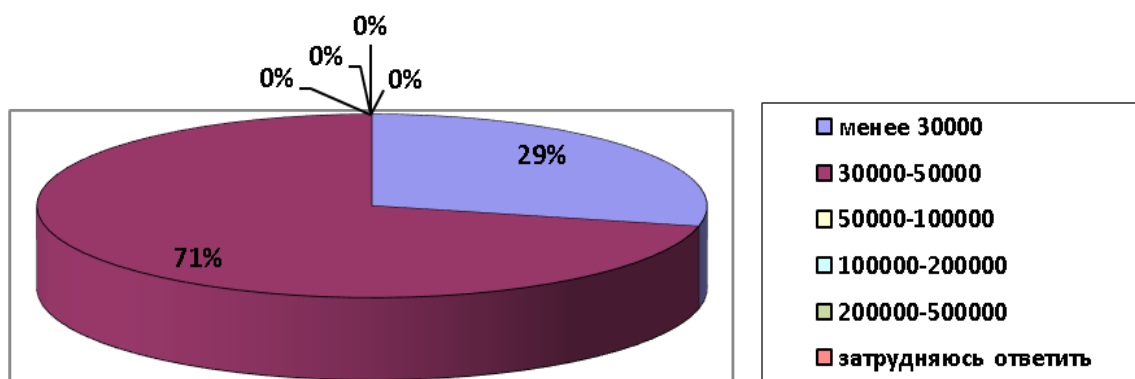


Рис. 2. Диаграмма ответов замужних девушек

Из анализа диаграммы незамужних девушек видно, что преобладает типичное отношение молодых, не сильно обремененных финансовыми трудностями, девушек к доходу супруга, ничем не отличающегося от гражданских. Анализ диаграммы замужних тоже не выявляет никаких характерных для военных особенностей.

*Проанализируем предпочтительный профессиональный статус идеального супруга.*

Вопрос: Хотели ли Вы чтобы Ваш (будущий) супруг был военным?

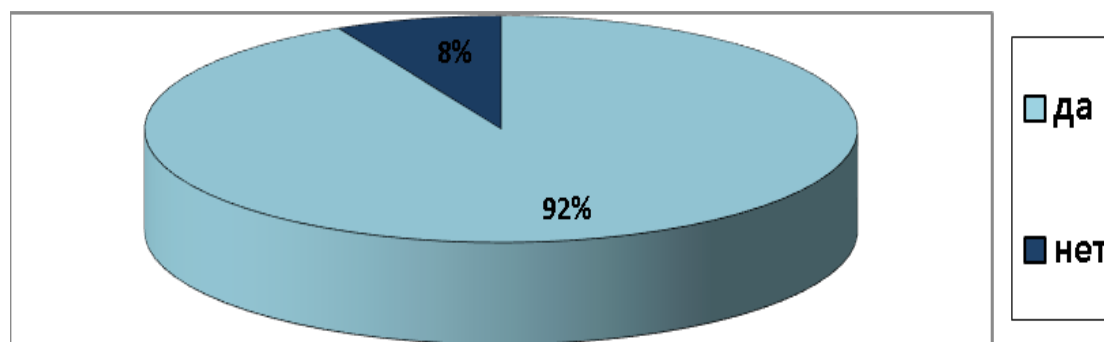


Рис. 3. Диаграмма ответов незамужних девушек

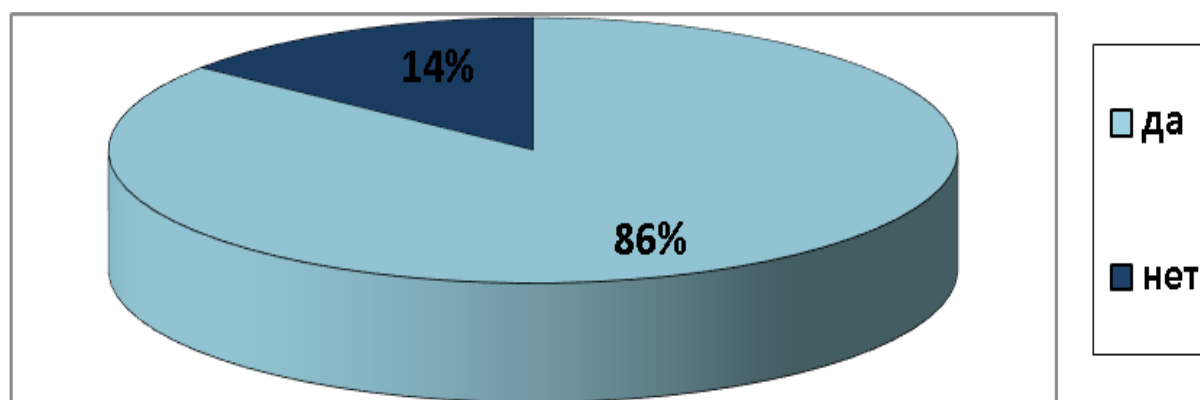


Рис. 4. Диаграмма ответов замужних девушек

По выбранным ответам можно сказать, что как для замужних, так и незамужних важно, чтобы их супруг был военным, но и незначительная часть девушек в обеих группах все же предпочитают иной выбор.

Вопрос: в каких войсках желательно служить Вашему (будущему) супругу?

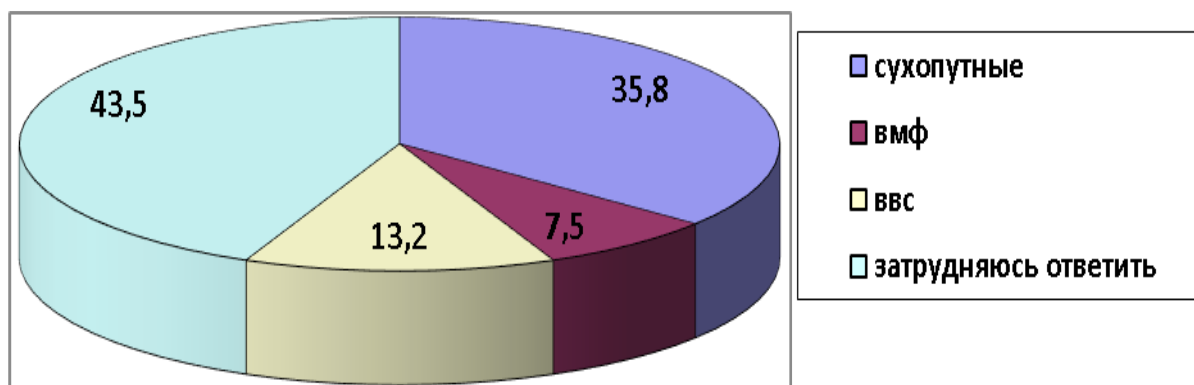


Рис. 5. Диаграмма ответов незамужних девушек

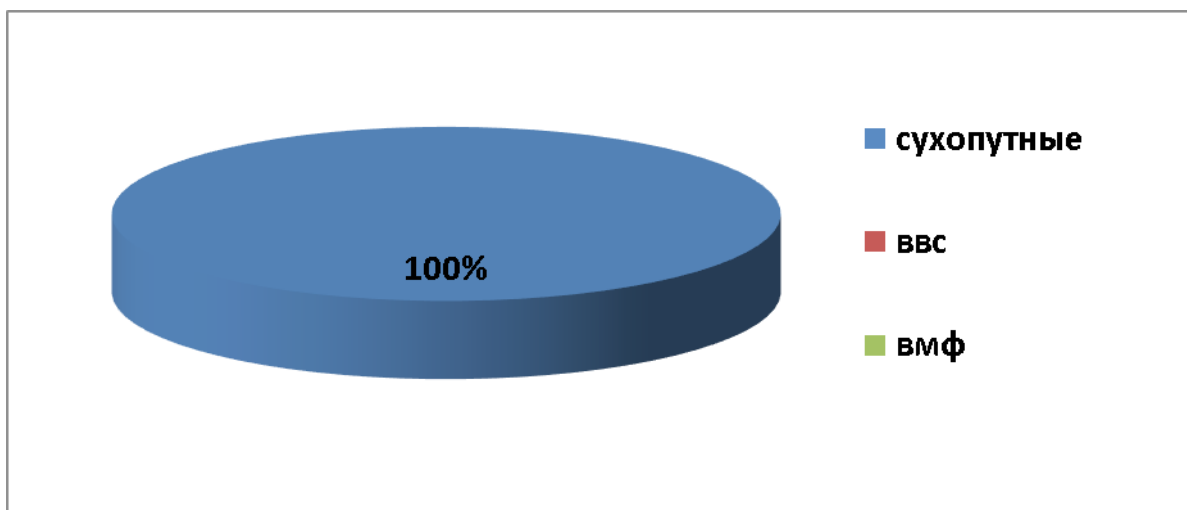


Рис. 6. Диаграмма ответов замужних девушек

Замужние девушки достаточно уверены в выборе супруга из военнослужащих сухопутных войск, когда не замужние, еще не определились с выбором в данном вопросе, но все же можно сказать что большинство предпочитают тот же выбор что и замужние курсанты женского пола

Вопрос: Какое образование желательно иметь Вашему будущему супругу?

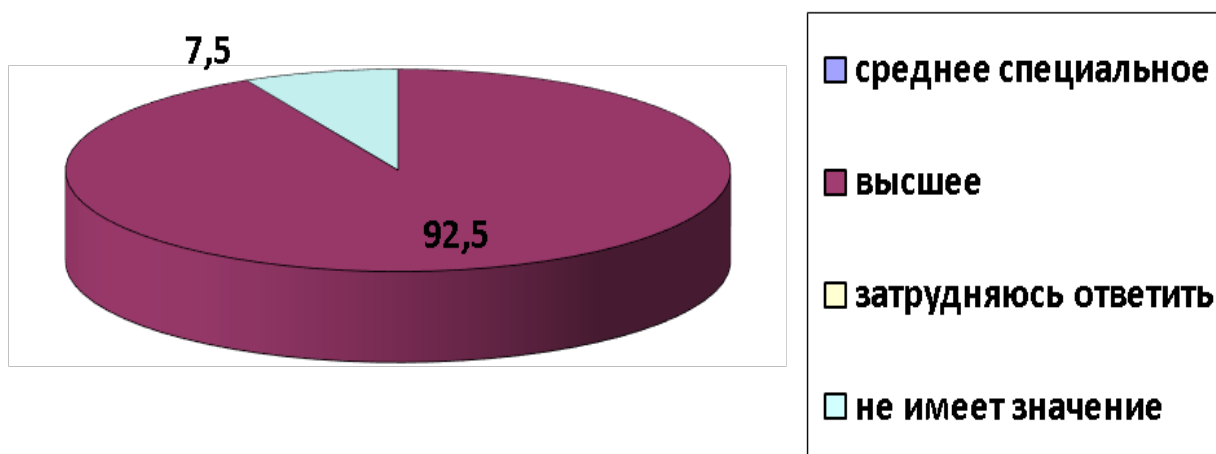


Рис. 7. Диаграмма ответов незамужних девушек

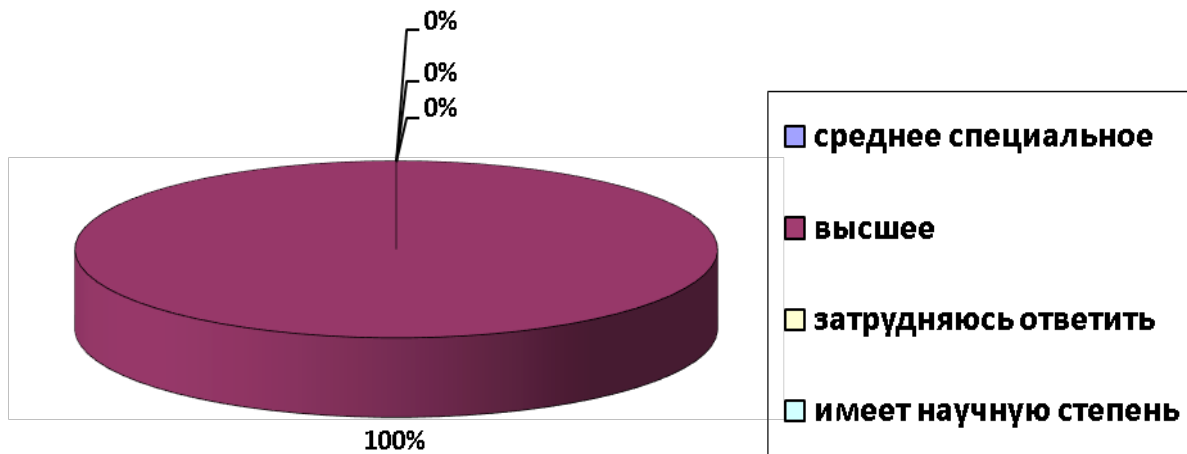


Рис. 8. Диаграмма ответов замужних девушек

Все девушки осознанно отдают себе отчет в том, что хотели бы иметь супруга с высшим образованием, возможно для них имеет значение что бы супруг имел образование не ниже чем у них.

*Проанализируем предпочтительные личностные и социальные характеристики будущего супруга*

Вопрос: Какой типаж внешности желательно иметь Вашему супругу?

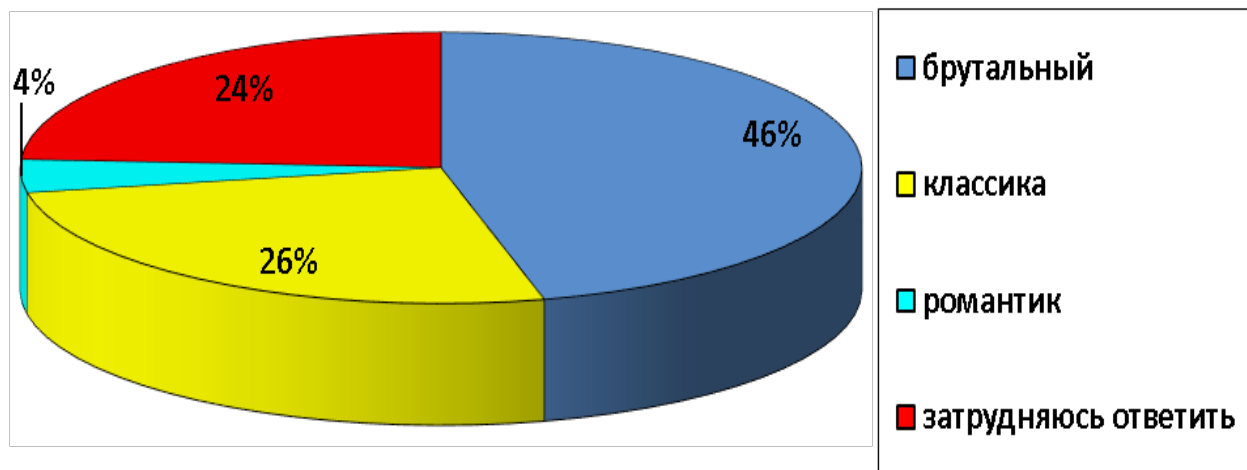


Рис. 9. Диаграмма ответов незамужних девушек

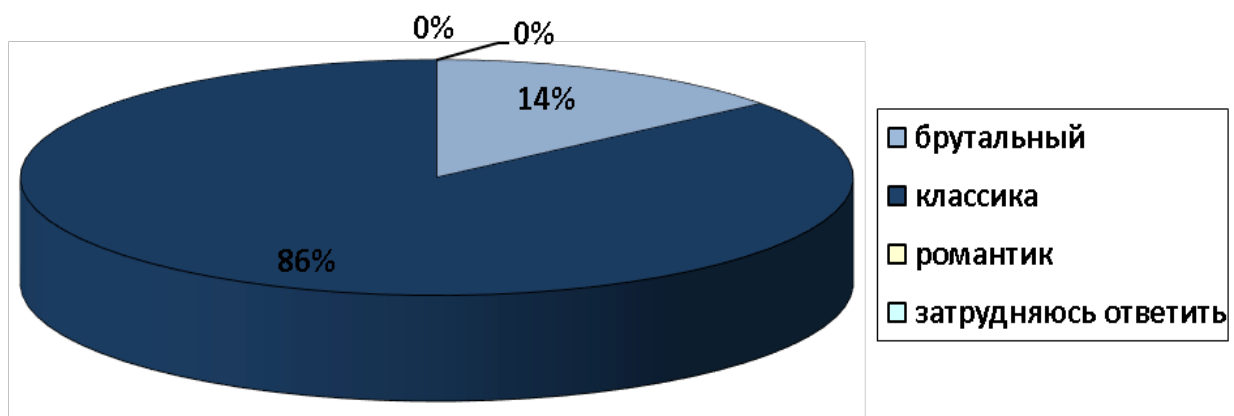


Рис. 10. Диаграмма ответов замужних девушек

Обе категории девушек ВАС предпочитают все-таки брутальный типаж внешности при выборе супруга, но не малая часть хотела бы видеть с собой классический типаж.

Вопрос: Какой характер желательно иметь Вашему будущему супругу?

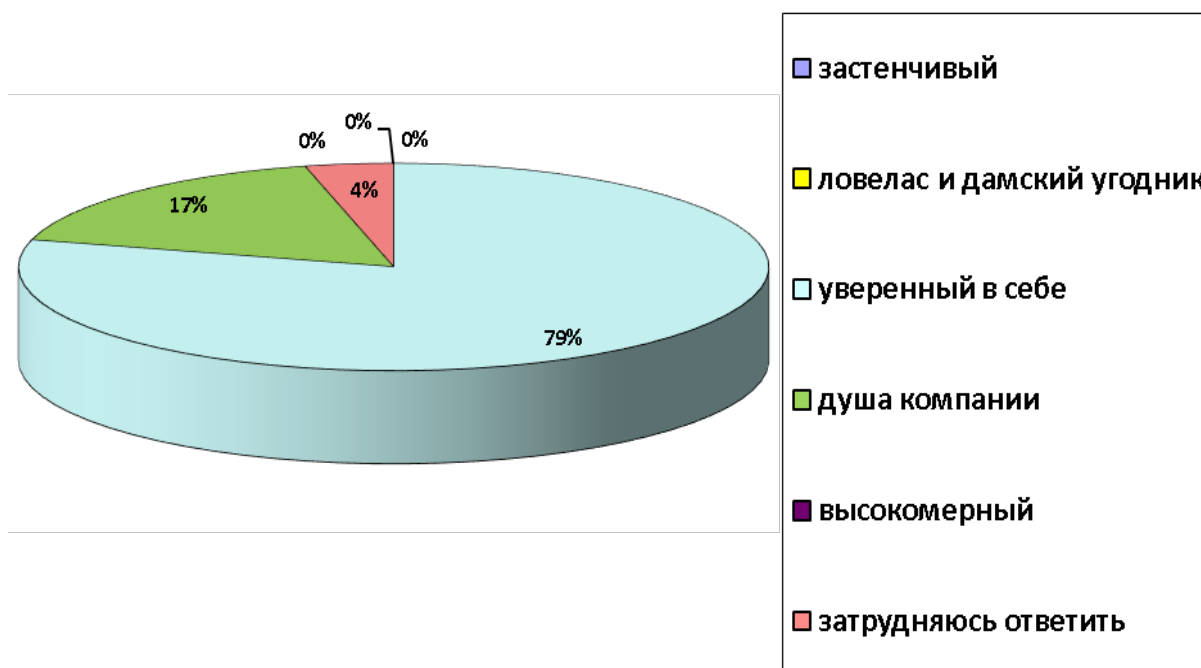


Рис. 11. Диаграмма ответов незамужних девушек

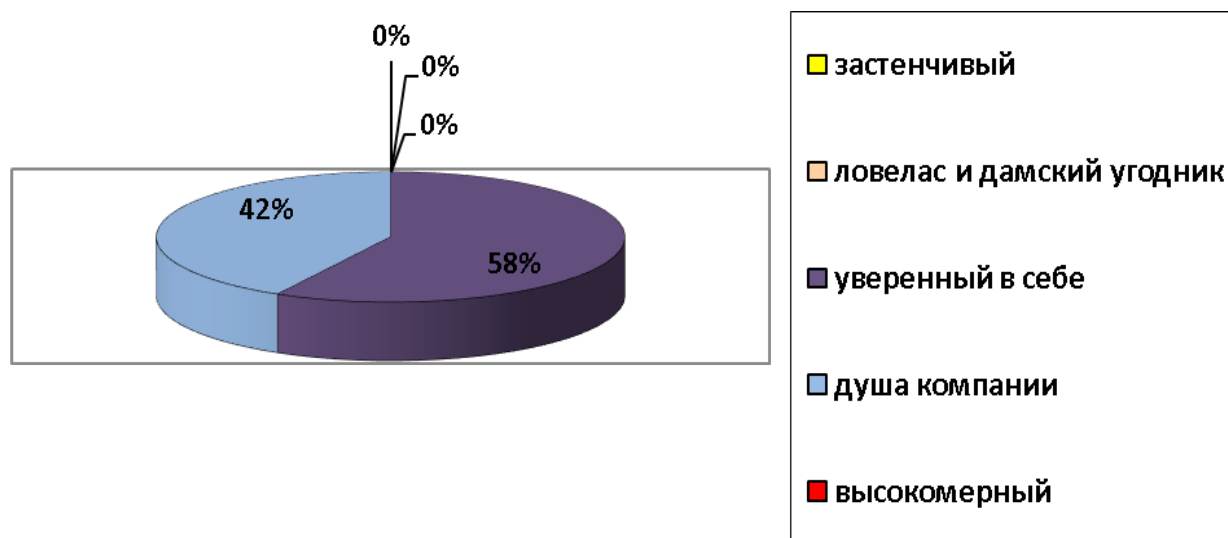


Рис. 12. Диаграмма ответов замужних девушек

Уверенность в себе есть ключ успеха в общении и знакомстве с девушками, что и привлекает опрошенных курсантов не зависимо от семейного положения при выборе уверенного в себе спутника. А также многих привлекает легкость в общении, остроумность, милость что в большей степени привлекает свободных девушек, но замужние также обращают на мужчин, которые являются душой компании, но с незначительной настороженностью.

Вопрос: Какие интересы желательно иметь Вашему будущему супругу?

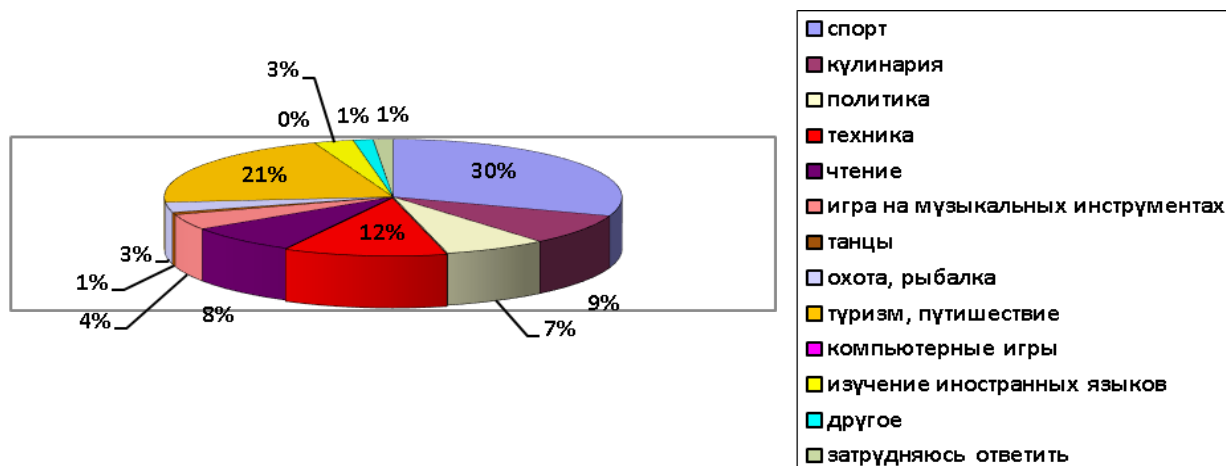


Рис. 13. Диаграмма ответов незамужних девушек

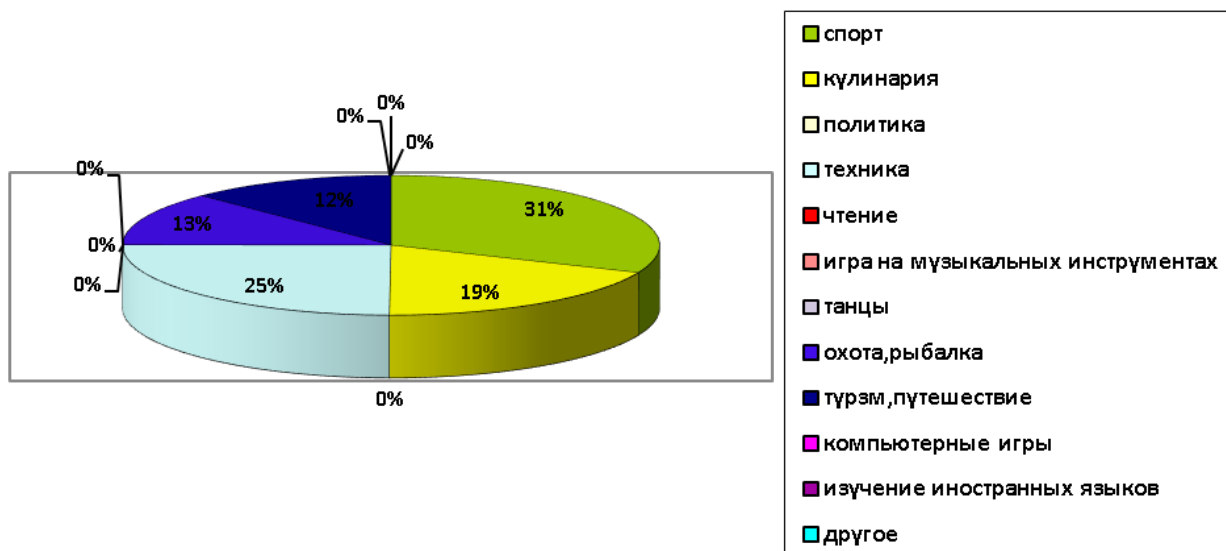


Рис. 14. Диаграмма ответов замужних девушек

Девушки являются довольно разносторонними в интересах, поэтому при выборе желательных интересов супруга отвечали довольно разнообразно. В приоритете у обеих категорий курсантов идет спорт, возможно это связано с условиями военной службы, в которой он является неотъемлемой частью жизни. Сходство в выборе интересов супруга, также наблюдается, при выборе такого хобби как техника, что опять же тесно связывает курсантов обучение в ВАС. Не замужние девушки при опросе показали не малый процент при выборе такого интереса как «туризм, путешествие», что является довольно романтичным и мечтательным занятием. В свою очередь замужние предпочитают наиболее доступные виды занятий для своего супруга, такие как охота и рыбалка, но и не слишком предпочитают отказываться от приключений в виде туризма и путешествий.

Вопрос: Важно ли для Вас, чтобы интересы будущего супруга совпадали с вашими?

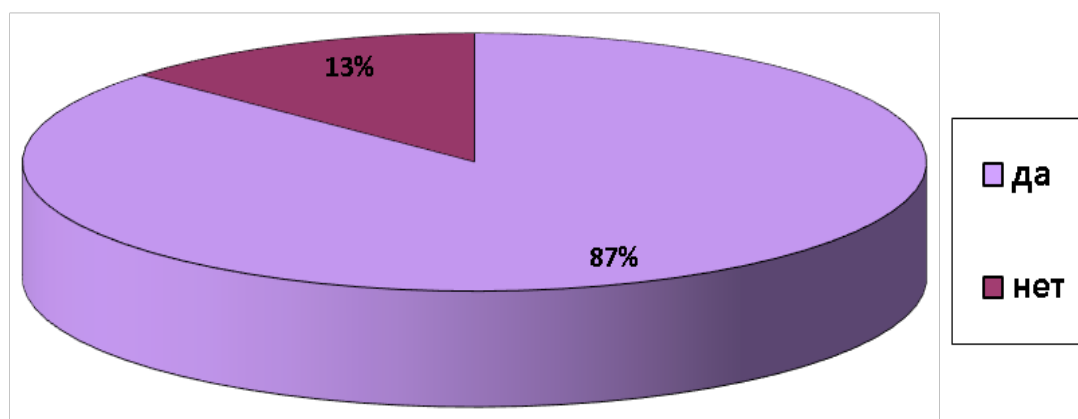


Рис. 15. Диаграмма ответов незамужних девушек

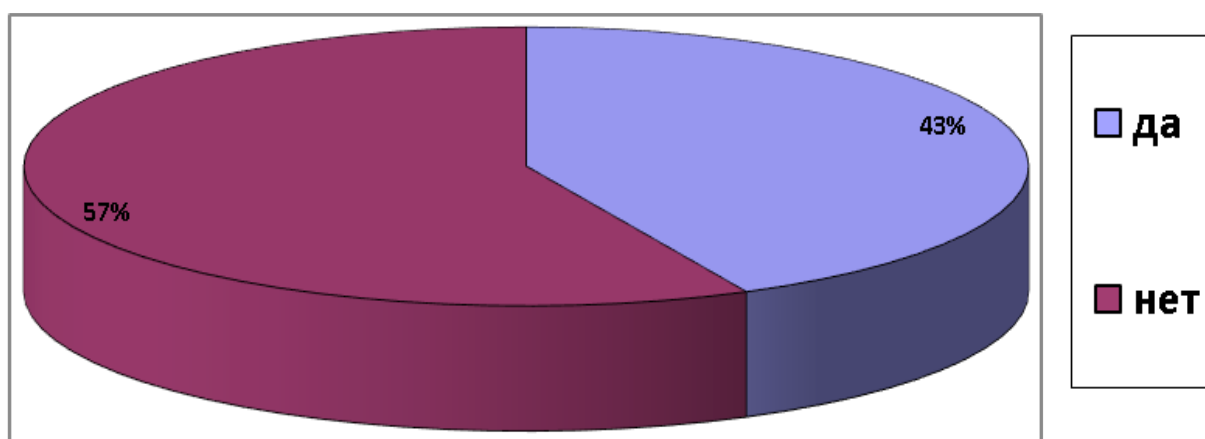


Рис. 16. Диаграмма ответов замужних девушек

Замужним девушкам в большей степени не важно на сколько сильно будут совпадать их интересы с супругом, в отличие от свободных девушек ВАС, которые считают, что это немаловажная часть при выборе мужа, возможно, это больше их объединит, сплотит в совместной жизни.

Проанализировав экономический и профессиональный статус идеального супруга, а также предпочтительные личностные и социальные характеристики, мы хотели узнать совпадает ли ваш образ идеального супруга с образом настоящего мужа?

Мы получили следующие результаты:

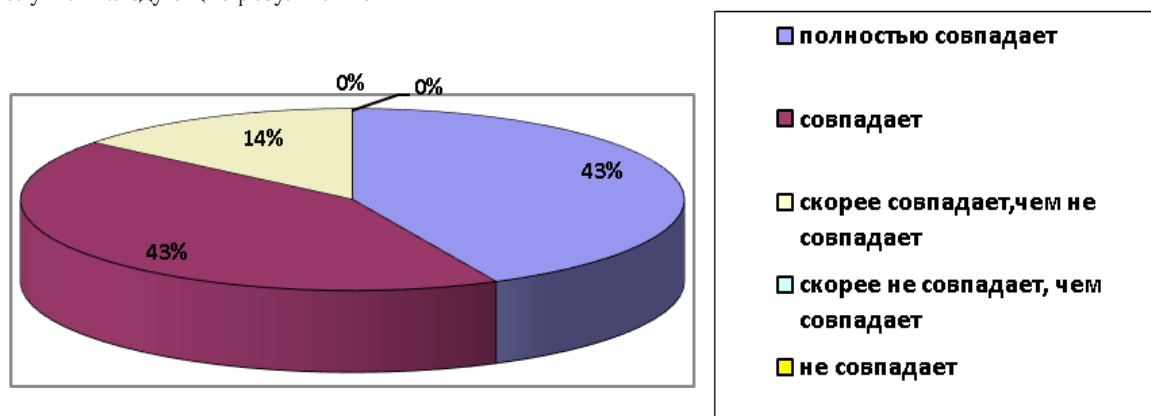


Рис. 17



По результатам опроса можно определить, что девушки курсанты довольны выбором супруга. Их на данный момент не обременяет, тот человек, с которым они связали свою жизнь. Опрошенные девушки осознанно вышли замуж и рады своему выбору. А так как мы убедились ранее, что в основном курсанты женского пола как желают иметь, так и вышли замуж за супруга — военного, то смело можно сказать, что им действительно комфортно и удобно с человеком, учащимся и работающим в той же сфере, что и они.

Подводя итоги проведенного анкетирования, хотелось бы отметить такую закономерность: для военных девушек важно, чтоб их будущий муж был военным, при этом замужние курсанты в основном выбрали супруга-военного. Данный выбор был не случайным. Каждой девушке, несмотря на выбранную профессию, хочется оставаться хрупкой и иметь рядом с собой надежную опору. Пройдя и испытав многое в военной профессии, курсантам ВАС хочется найти понимания от второй половинки, но соответствующей поддержки сложно добиться от человека, который сам это все не прошел и не испытал. А что на счет девушек, которые в роли будущего мужа видят молодого человека, имеющего гражданскую профессию и жизнь? Ответ как оказалось очень прост. Девушки имеют школьную любовь, и она их не отпускает. Чувства оказались превыше образовавшегося профессионального барьера.

## Взаимодействие семьи и школы по воспитанию несовершеннолетних

Иванова Елена Александровна, социальный педагог  
МБОУ СОШ № 3 г. Пушкино

**Р**азвитие личности обучающегося зависит от окружающего социального пространства, субъектами которого являются семья и школа.

Семья как модель общества является важнейшим звеном формирования личности. Семья как воспитательный коллектив обладает рядом специфических особенностей. Прежде всего, это — коллектив, объединенный не только общностью цели, но и кровно-родственными связями. Родительские чувства, родительская любовь — своеобразный катализатор, ускоряющий развитие личности. Это сравнительно стабильный коллектив, где общение происходит постоянно, в самых широких сферах, в разнообразных видах деятельности. Семья разновозрастный коллектив, где старшие выступают естественными воспитателями детей, осуществляется передача опыта старших поколений младшим. Именно в семье закладывается и обеспечивается воспитание важнейших качеств личности. В ней ребенок получает первые представления о мире, здесь формируется тот фонд понятий, взглядов, чувств, привычек, который лежит в основе нравственного становления личности. Только в семье можно создать и воспроизвести культуру истинно родственных отношений, освоить важнейшие социальные роли, сформировать культуру, обогатить нравственный опыт, осуществить половое воспитание детей, подготовить их к будущей семейной жизни.

По определению А.В. Мудрика, «семья — это основная на браке или кровном родстве малая группа, члены которой связаны общностью быта, взаимной моральной ответственностью и взаимопомощью, в ней вырабатываются совокупность норм, санкций и образцов поведения, регламентирующих взаимодействие между супругами, родителями и детьми, детей между собой». Он выделяет следующие параметры семьи:

- демографический — структура семьи (бездетная, однодетная, мало- или многодетная, полная или неполная);
- социально-культурный — образовательный уровень родителей, их участие в жизни общества;
- социально-экономический — имущественные характеристики и занятость родителей на работе;
- технико-гигиенический — условия проживания, оборудованность жилища, особенности образа жизни.

Семья — это ячейка общества. С одной стороны, она отражает все серьезные социальные изменения, происходящие в обществе. С другой стороны, семья во многом определяет наше будущее, ибо она существенно влияет на формирование личности будущего гражданина. Семья отражает в себе все серьезные социальные изменения, происходящие в нашем обществе. Однако эти изменения не носят зеркального характера, они порой весьма неожиданные и своеобразные и в свою очередь оказывают существенное влияние на общественное развитие.

Издавна семья выполняла три основные функции: продолжение человеческого рода (деторождение), воспитание детей, совместное ведение хозяйства. Сегодня к базовым функциям семьи относят:

- сохранение жизни и здоровья;
- удовлетворение физических, материальных и духовных потребностей человека;
- рождение и воспитание детей;
- создание условий, благоприятных для развития и самореализации каждого члена семьи;
- воспроизводство необходимых обществу человеческих ресурсов.

Семья призвана обеспечить разумную организацию жизни ребенка, помочь ему усвоить положительный опыт

жизни и труда старших поколений, накопить ценный индивидуальный опыт деятельности, привычек, отношений.

Закон об образовании обязывает семью создавать необходимые условия для того, чтобы дети своевременно могли получать среднее образование и профессиональную подготовку, воспитывать детей нравственными, прививать им трудовые навыки, бережное отношение к общественной собственности, проявлять особую заботу о здоровье ребенка, о его полноценном физическом развитии.

Условием успеха в воспитании детей является авторитет родителей, который построен на уважении своих воспитателей, доверии и подчинении их требованиям. Авторитет родителей определяется их позицией по отношению к детям, другим людям. В свое время А. С. Макаренко ввел понятие ложного авторитета. Это, например, «авторитет подавления», построенный на угрозах, наказаниях, страхе, который приводит к тому, что дети растут забитыми, безвольными или агрессивными; «авторитет любви», когда родители без меры «заласкивают» своих детей; «авторитет подкупа», когда родители «покупают» хорошее поведение ребенка, успехи его в учебе и др.

Подлинный авторитет родителей построен на уважении ребенка и высоких требованиях к нему и проявляется в стремлении ребенка поделиться своими трудностями и проблемами, радостями и заботами, обратиться за советом к родителям.

Под влиянием всего уклада семейной жизни формируются нравственная и общественная направленность личности растущего человека, его ценностные ориентации и психологические установки. Высоконравственное поведение взрослых в семье, постоянная помощь детям в осознании ими собственного нравственного опыта создают прочную основу для выработки у школьников верных жизненных позиций.

Содержание работы школы с семьей включает четыре основных блока: ознакомление родителей с содержанием и методикой учебно-познавательного процесса, обогащение родителей психолого-педагогическими знаниями, вовлечение родителей в учебно-воспитательный процесс, участие родителей в управлении школой. В практике школы используются массовые, групповые и индивидуальные формы и методы работы с родителями обогащения психолого-педагогическим знаниям. Все они направлены на повышение педагогической культуры родителей, на укрепление взаимодействия семьи и школы.

Первым и решающим условием положительного направления взаимодействия семьи и школы являются доверительные отношения между всеми субъектами педагогического процесса

А. С. Макаренко говорил, что самый доступный способ связи школы с семьей — через учащихся. Родители и педагоги — воспитатели одних и тех же детей, и результат воспитания может быть успешным тогда, когда они станут союзниками. В основе этого союза — единство стремлений, взглядов на воспитательный процесс, вместе вы-

работанные общие цели и задачи, пути достижения намеченных результатов.

Основными проявлениями, характеристиками взаимодействия, взаимоотношения, взаимовлияние. Вступая в контакт, педагоги и родители, дети осознанно или неосознанно познают друг друга. От того как они воспринимают друг друга, при каких обстоятельствах это происходит, зависит объективность представлений. Знаний друг о друге.

Сотрудничество педагогов и семьи направлено на решение следующих **общих задач воспитания детей:**

- обеспечение качественного образования учащихся;
- развитие профессиональных интересов и подготовка детей к сознательному выбору профессии;
- формирование нравственности и культуры поведения у учащихся;
- подготовка школьников к семейной жизни;
- формирование потребности в здоровом образе жизни.

Для достижения указанной цели и общих задач воспитания необходимо решить **комплекс частных педагогических задач.**

#### **В работе с детьми:**

- воспитание уважительного, заботливого отношения к родителям;
- формирование ответственности за свои поступки перед семьей;
- воспитание чувства гордости за семью, стремление поддерживать и развивать лучшие семейные традиции.

#### **В работе с родителями:**

- формирование у родителей правильных представлений о своей роли в воспитании ребенка, о необходимости участия в учебно-воспитательном процессе школы и класса;
- формирование субъектной позиции родителей в работе школы и класса, при проведении различных форм работы с семьей и детьми;
- формирование психолого-педагогической культуры родителей;
- развитие отношений уважения и доверия между родителями и детьми.

#### **В работе с педагогами:**

- формирование понимания значимости сотрудничества с семьей, роли педагогов в формировании гуманных взаимоуважительных отношений между родителями и детьми;
- формирование у педагогов потребности и умения решать проблемы каждого ребенка на основе совместного заинтересованного диалога с родителями;
- освоение педагогами способов изучения семьи, диалоговых и сотруднических форм взаимодействия с родителями, форм организации совместной деятельности родителей и детей.

Развитие взаимодействия школы и семьи зависит также от решения ряда **организационно-управленческих задач:**

- проведение всех воспитательных мероприятий в школе и классе с участием родителей;

— обеспечение системы психолого-медико-педагогического просвещения родителей;

— организация методической работы с педагогами по проблеме взаимодействия с семьей;

— разработка и обеспечение системы стимулирования взаимодействия участников воспитательного процесса;

— организация работы родительского комитета, поднятие его престижа и роли в решении вопросов жизнедеятельности коллектива школы.

Формы взаимодействия педагогов с родителями.

Коллективные формы;

1. Родительские собрания могут быть:

— организационными;

— текущими и тематическими;

— итоговыми;

— общешкольными и классными.

2. Родительский лекторий знакомит родителей с вопросами воспитания, повышает их педагогическую культуру, помогает вырабатывать единые подходы к воспитанию детей

3. Родительские университеты — это формы работы с семьей, когда составляется расписание занятий для родителей на ближайшее время, с расписанием включаются различные учебные методы: открытые уроки, домашние задания, лекции, методические материалы, совместная деятельность и т. д.

4. Конференция по обмену опытом — Обсуждение вопросов в такой форме вызывает интерес, привлекает внимание родителей, а информация звучит убедительнее, воспринимается с большим доверием.

5. Встречу родителей с администрацией школы, учителями класса целесообразно проводить ежегодно. Педагоги знакомят родителей со своими требованиями, выслушивают пожелания родителей. Возможны вопросы в адрес друг друга, составление программы действий по выявленным проблемам. Встреча может быть завершена индивидуальными консультациями, беседами или работой в группах с учетом возникших проблем и сложностей в воспитании, обучении отдельных групп детей.

Групповые формы:

1. Тренинги — один из самых «молодых» способов взаимодействия с родителями. Грамотно подготовленный тренинг способен подготовить родителей к общению со своими детьми, которое будет благотворно влиять на

дальнейшее обучение учеников. Включает в себя ролевые игры, диалоги, совместные задания.

2. Групповые консультации, практические занятия для родителей с привлечением специалистов, например по оказанию помощи детям в овладении навыками мыслительной деятельности, быстрого чтения. Групповые занятия могут носить исследовательский характер. Так, учителя и классный руководитель приглашают на урок родителей тех детей, которые испытывают типичные трудности в учебной деятельности. Педагоги стремятся построить свои уроки с опорой на этих учащихся. После посещения ряда уроков учителя и родители вместе пытаются выявить причины трудностей детей, найти способы оказания им помощи. Особую заботу у педагогов вызывает взаимодействие с отцами детей.

3. Родительский комитет совместно с классным руководителем и под его руководством планирует, готовит и проводит всю совместную работу по педагогическому образованию, установлению контактов с родителями, оказанию помощи в воспитании детей класса, анализирует, оценивает и подводит итоги сотрудничества школы и семьи.

Индивидуальные формы.

Дети и их семьи очень разные, у каждой семьи свои проблемы. В этой связи индивидуальные формы взаимодействия педагогов и родителей являются необходимыми и чаще всего наиболее эффективными в установлении контакта с семьей. Индивидуальные формы взаимодействия являются основными в работе с проблемными семьями и детьми.

1. Индивидуальные консультации организуются с целью ответить на все вопросы, интересующие родителей. Благодаря таким консультациям, родители убеждаются в том, что в школе они могут получить совет, поддержку.

2. Посещение на дому — особенно полезна эта встреча у ребенка дома, так как домашняя обстановка располагает к откровенному разговору, есть возможность сразу получить представление о разных сторонах жизни и воспитания ребенка.

3. Беседы по телефону.

Хотелось, чтобы школа и семья работали совместно и воспитание в семье не шло вразрез с социально-педагогической работой школы по формированию здоровых, гуманных отношений ребенка в социуме.

Литература:

1. Лодкина, Т. В. «Взаимодействие семьи и школы с трудными детьми». Вологда, 1998 г.
2. Лодкина, Т. В. «Социальная педагогика. Защита семьи и детства» Издательский центр «Академия», 2009 г.
3. Мудрик, А. В. «Социальная педагогика». М. Академия, 2000 г.
4. М. И. Рожков, Л. В. Байбородова. «Теория и методика воспитания». Ярославль, 2012 г.

## Диагностика психологической готовности ребенка к школе

Коршикова Светлана Григорьевна, педагог-психолог  
МБДОУ детский сад № 21 «Сказка» г. Старый Оскол (Белгородская обл.)

**П**роблема психологической готовности ребенка к школе сегодня очень актуальна. Традиционно выделяется интеллектуальная, мотивационная и волевая готовность к обучению. Когда речь идет об интеллектуальной готовности, то в первую очередь говорят о развитии мышления. К концу дошкольного возраста у ребенка появляются предпонятия, основанные на эмпирических обобщениях на основе существенных признаков.

Для отслеживания эффективности развивающей работы с дошкольниками 6–7 лет мы рекомендуем проведение мониторинга, на основании данных которого происходит заполнение карт динамики школьной зрелости [1, с. 88]. В нашей работе мы фиксировали такие компоненты, как:

- педагогическая готовность;
- интеллектуальная готовность;
- мотивационная готовность;
- эмоционально-волевая;
- коммуникативная готовность.

В качестве основных диагностических методов, позволяющих отслеживать динамику характер компонентов школьной зрелости, использовалось наблюдение за деятельностью детей (Ананьева Т.В. Программа психологического сопровождения дошкольника при подготовке к школьному обучению.), а также:

- Зрительная произвольная память [3, с. 20].
- Слуховая произвольная память [3, с. 21].
- Беседа об окружающем (анкета).
- Четвертый лишний (наглядный материал) [3, с. 11].

Психолог Л.И. Божович отмечала, что ведущую роль в готовности ребенка к школе играет развитие мотивационно — потребностной сферы. Мотивационная готовность связана с так называемым кризисом семи лет и «феноменом горькой конфеты», о котором уже говорилось ранее. Данный феномен свидетельствует о том, что к концу дошкольного возраста на первый план начинает выступать социальный мотив, который необходим для успешного обучения в группе сверстников в школе.

Ребенок стремится занять позицию ученика. Изменяется его «внутренняя позиция». Он стремится к выполнению общественно значимой деятельности (учебной деятельности), пытается войти в новую систему взаимоотношений со взрослыми. У ребенка появляется такое важное качество, как произвольность. В связи с этим особое внимание следует обратить на мотивы, которые наблюдаются у ребенка. В качестве адекватных мотивов выступают: учебный и познавательный; к неадекватным мотивам при поступлении в школу относят игровой мотив, мотив общения со сверстниками и мотив ориентации на внешние признаки учебной деятельности (наличие тех

или иных атрибутов школьника — ранца, пенала, формы и т. д.).

Для диагностики мотивационной готовности к обучению мы использовали методику «Мотивация учения» (М.Р. Гинзбурга) [3, с. 26].

Под волевой готовностью понимают способность действовать в соответствии с правилом. Д.Б. Эльконин отмечал, что для успешного школьного обучения необходимы следующие умения: сознательно подчинять свои действия правилу, внимательно слушать говорящего и точно выполнять задания, предлагаемые в устной форме. Для диагностики волевой готовности используется методика «Учебная деятельность» (Л.И. Цеханская), с помощью которой проверяется способность ребенка удерживать заданные правила. Для комплексной диагностики готовности к школе также применимы тест школьной зрелости Керн-Йерасека.

Совершенно очевидно, что коррекционная работа, нацеленная на формирование готовности детей к школьному обучению, должна проводиться иначе, нежели коррекционная работа в других возрастных группах. В ходе этой работы необходимо обращать внимание ребенка на изменение его позиции: теперь он уже почти школьник, а значит, к нему предъявляются другие, более высокие требования.

Коррекционные занятия способствуют развитию таких психических качеств, как мышление, внимание, память, воображение, а также развитию речи, словарного запаса, мелкой моторики. Кроме того, на занятиях уделяется внимание развитию эмоций и чувств детей; развитию навыков общения, установления контакта со сверстниками, умения проявлять взаимное внимание и уважение. Однако наибольшее внимание уделяется развитию произвольности поведения. Как показывает опыт, развивать произвольность невозможно только в процессе занятий с детьми — она формируется в ходе ежедневного взаимодействия со взрослым. Для развития произвольности психолог устанавливает на занятии правило — «нельзя подсказывать», то есть каждый должен выполнять задание сам. Если же ребенок не может справиться с задачей, то он обращается за помощью к другим детям. Поначалу детям сложно удерживать это правило — они начинают выкрикивать или шептать правильный ответ. Тогда психолог может сказать детям: «Ребята, а все взяли с собой головки? У каждого есть голова, давайте потрогаем! Тогда пусть каждый думает своей головой». Как правило, нескольких таких напоминаний достаточно, чтобы ребята не мешали друг другу.

На базе МБДОУ детский сад № 21 «Сказка» Староскольского городского округа (г. Старый Оскол Белго-

родской обл.) нами было проведено психодиагностическое обследование уровня психологической готовности детей подготовительных групп № 7, 12 и старших групп № 2, 6, 10 к обучению в школе.

Цель обследования: определение уровня сформированности предпосылок к учебной деятельности. Сроки проведения: 12.05.2016–30.05.2016.

Было обследовано: 47 детей.

Обследование готовности детей к обучению в школе проводилось в соответствии с годовым планом при помощи мониторинга, на основании данных которого происходило заполнение карт динамики дошкольной зрелости [1, с. 88].

Фиксировались такие компоненты как:

1. педагогическая готовность
  - владеют хорошо — 88% (41 чел.),
  - владеют недостаточно — 12% (6 чел.);
2. интеллектуальная готовность
  - владеют хорошо — 94% (44 чел.),
  - владеют недостаточно — 6% (3 чел.);
3. мотивационная готовность
  - владеют хорошо — 100% (47 чел.);
4. эмоционально-волевая готовность
  - владеют хорошо — 94% (44 чел.),
  - владеют недостаточно — 6% (3 чел.);

Литература:

1. Ананьева, Т.В. Программа психологического сопровождения дошкольника при подготовке к школьному обучению. — СПб.: ООО «Издательство «Детство — Пресс»», 2011. — 96 с. (Серия «Кабинет психолога».)
2. Веракса, А.Н., Гуторова М.Ф. Практический психолог в детском саду: Пособие для психологов и педагогов. — 2 — е изд., испр. — М.: МОЗАИКА — СИНТЕЗ, 2016. — 144 с.
3. Виноградова, А.Д., Коновалова Н.Л., Михаленкова И.А., Посохова С.Т., Хилько А.А., Шипицына Л.М. Психологическая диагностика отклонений развития детей младшего школьного возраста. Методическое пособие / Под науч. ред. Л.М. Шипицыной — СПб.: Речь, 2004. — 48 с.

5. коммуникативная готовность
  - владеют хорошо — 98% (46 чел.),
  - владеют недостаточно — 2% (1 чел.).

Результаты, полученные в ходе психодиагностического обследования уровня психологической готовности детей старших групп № 2, 6, 10 и подготовительных групп № 7, 12 к обучению в школе распределились следующим образом:

- старшие группы № 2, 6, 10 (8 чел.):
  - 7 чел. (88%) — готовы к школьному обучению,
  - 1 чел. (11%) — условно готов к школьному обучению.
- подготовительная группа № 7 (11 чел.)
  - 9 чел. (91%) — готовы к школьному обучению,
  - 2 чел. (9%) — условно готовы к школьному обучению.
- подготовительная группа № 12 (28 чел.)
  - 27 чел. (96%) — готовы к школьному обучению,
  - 1 чел. (4%) — условно готов к школьному обучению.

Можно сделать вывод, что 43 чел (91%) продиагностированных воспитанников готовы к школьному обучению, а 4 чел. (9%) — условно готовы.

У детей сформировано позитивное отношение к занятиям; отсутствует тяжелое эмоциональное состояние (агрессия, тревожность, враждебность); выстроена система отношений при взаимодействии с взрослыми и сверстниками.

## Психолого-педагогические условия развития творческого воображения детей старшего дошкольного возраста

Лазаренко Татьяна Владимировна, студент  
Тульский государственный педагогический университет имени Л. Н. Толстого

*В статье рассматриваются особенности развития воображения детей старшего дошкольного возраста. Автор перечисляет методы обучения, способствующие формированию творческого воображения, а также выделяет психолого-педагогические условия его эффективного развития.*

**Ключевые слова:** творческое воображение, старшие дошкольники, возрастные психологические особенности развития, психолого-педагогические условия

В современном обществе, претерпевающим серьезные изменения во всех его сферах, требуется самостоятельная творческая личность, обладающая системными знаниями и способная применять эти знания в практиче-

ской деятельности. Решение глобальных проблем современности и разработка высоких информационных технологий возможны при наличии определенных творческих способностей и стиля мышления, выводящего человека на

осознание новых связей между объектами и обеспечивающего создание нового в духовной или материальной сфере. Формирование творческой личности — одна из важнейших педагогических задач на современном этапе. Решение ее должно начаться уже в дошкольном детстве, ведь способность к творчеству является специфической особенностью человека, дает возможность не только использовать действительность, но и видоизменять ее. В дошкольном возрасте эту задачу возможно решить через развитие у детей творческого воображения. В соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования для обеспечения успешности развития воображения детей необходимо создать в условиях детского сада художественно-эстетическую психологически комфортную образовательную среду, в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями [4].

Процесс воображения является предметом многих психолого-педагогических исследований в отечественной и зарубежной науке. Ученые рассматривали психолого-педагогические основы развития творческого воображения детей и отмечали как различные виды детской деятельности влияют на развитие творческого потенциала ребенка. Психология искусства представлена работами А. Н. Леонтьева, А. Я Пономарева, С. Л. Рубинштейна; исследования по совершенствованию педагогического процесса проведены Ю. К. Бабанским, Н. Ф. Талызиной, М. М. Поташником, В. А. Сластениным, В. А. Черкасовым; проблема развития детского воображения нашла отражение также в исследованиях отечественных психологов и педагогов, таких как Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, О. М. Дьяченко.

В работе «Воображение и его развитие в детском возрасте» Л. С. Выготский говорил о творческой деятельности как о «деятельности, которая создает нечто новое, все равно будет ли это созданное творческой деятельностью какой-нибудь вещь внешнего мира или известным построением ума или чувств, живущим обнаруживающимся только в самом человеке. Именно творческая деятельность человека делает его существом, обращенным к будущему, созидающим его и видоизменяющим свое настоящее». [1, с. 120].

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы позволил сформулировать следующее определение «творческое воображение» — это воображение, в ходе которого, человек самостоятельно создает новые образы и идеи, представляющие ценность для других людей или общества в целом и которые воплощаются в конкретные оригинальные продукты деятельности. Наиболее активно процесс воображения происходит в дошкольном возрасте и оказывает влияние на психическое развитие детей.

Воображение играет в жизни ребенка главную роль. Работа воображения — это один из путей, ведущих к познанию и освоению детьми окружающего мира, выходу за пределы узкого личного опыта. Целенаправленное раз-

витие воображения у детей сначала происходит под влиянием взрослых, которые побуждают их произвольно создавать образы. А затем дети самостоятельно представляют замыслы и планы их реализации. В первую очередь этот процесс наблюдается в коллективных играх, продуктивных видах деятельности, т. е. там, где деятельность протекает с использованием реальных объектов в воображаемых ситуациях.

Творческий характер воображения зависит от того, в какой мере дети владеют способами преобразования впечатлений, используемые в игре и художественной деятельности. Средства и приемы воображения интенсивно осваиваются в дошкольном возрасте. Дети не создают новых фантастических образов, а просто преобразуют уже известные. Действенный способ преобразования действительности дополняется оперированием образами, которые не опираются на сиюминутно воспринимаемую ситуацию. В старшем дошкольном возрасте воображение начинает предварять практическую деятельность, объединяясь с мышлением при решении познавательных задач. Воображение, как целенаправленная деятельность развивается в процессе создания замысла, представления схемы воображаемого образа, явления, события. Ребенок начинает контролировать и определять характер своего воображения — воссоздающего или творческого.

Согласно периодизации психического развития, предложенной Л. С. Выготским, воображение является центральным психологическим новообразованием дошкольного возраста. Воображение возникает как самостоятельная психическая функция в начале дошкольного периода развития. По мере взросления ребенок овладевает различными видами воображения и учится произвольно им пользоваться. [1, с. 114].

Процесс воображения включает навык сопоставления, выявление важных свойств объекта, мысленное достраивание объекта, воплощение слов в художественный образ, преобразование объекта различными приемами. В таком контексте развитие воображения является основой для совершенствования творческих способностей ребенка, в том числе важнейшей характеристикой и условием развития детей дошкольного возраста. В отличие от творческого воображения взрослого, фантазия ребенка не является частью процесса создания новых, социально значимых общественных продуктов труда, но активно участвует в развитии операций воображения, в создании предпосылок для «взрослого» творчества в будущем. Как показывает практика, дети с развитым воображением сохраняют творческий подход к решению любых задач, у них больше шансов занять лидирующие позиции в социуме. Старший дошкольный возраст сензитивен для развития воображения. Дети в процессе воображения осваивают алгоритм преодоления стереотипов, установленных рамок реального: чем сильнее развита их фантазия, тем смелее их мечты, тем интереснее задумки и результаты деятельности. Творческое воображение старших дошкольников отличается подвижностью

образов, вариативностью решения заданной темы, индивидуально-оригинальным подходом. И всегда творчество детей сопровождается положительными эмоциями, благодаря чему «обладает большой притягательной силой» для дошкольников. Для развития воображения большие возможности имеет изобразительное искусство. Изобразительная деятельность играет важную роль в развитии творческого воображения детей. Процесс рисования помогает лучше понять ребенка, дает возможность получить материал, раскрывающий особенности мышления, воображения, эмоционально-волевой сферы ребенка. Процесс развития воображения должен осуществляться с учетом следующих принципов построения занятий: идти от простого к сложному; обеспечить дозированный дефицит информации; осуществить интеграцию образовательных областей; применить комплексно-тематический подход; использовать соотношение известного и неизвестного на оптимальном уровне.

Анализ практических работ и диссертационных исследований позволил выделить ряд условий, способствующих эффективному развитию творческого воображения детей:

- проведение оперативной диагностики для получения первичной информации об индивидуальном развитии личности каждого ребёнка, их жизненном опыте. Воспитатель, обладающий готовностью к проектированию психологически безопасной образовательной среды способен диагностировать количественные и качественные изменения в когнитивном и личностном развитии ребенка. [2, с. 30];

- работа с детьми должна выступать в форме целостной системы и предполагать педагогическую поддержку увлеченности детей, их потребности в самоутверждении;

- творческая переработка прошлого опыта ребенка, который рождает новые фантазии. Чем обширнее знания и опыт ребенка, тем значительнее и продуктивнее будет деятельность его воображения;

- полноценное эмоциональное общение детей со взрослыми. Эмоция собирает впечатления, мысли и образы, созвучные настроению человека. Богатая эмоциональная жизнь стимулирует развитие воображения;

- использование игровых методов на занятиях по развитию творческого воображения, так как в игре дети раскрепощаются, чувствуют родную стихию, и это способствует полету фантазии, обучение приемам фантазирования;

- использование нетрадиционных методов работы с детьми: кляксография, монотипия, рисование нитями, рисование углем и др. Данные техники способствуют развитию творческого воображения, притягивают своей непредсказуемостью и индивидуальностью результата, доступностью, увлекательностью. Нетрадиционные техники рисования в работе с дошкольниками позволяют использовать многообразие способов и средств рисования, способствуют проявлению индивидуальности ребенка, вызывают положительные эмоции, прививают любовь к изобразительному искусству, а также непринужденно развивают мелкую моторику рук.

- создание комфортной и психологически безопасной среды. Ребенок должен стать соучастником творческой деятельности, при этом необходимо поддерживать его неповторимую индивидуальность, личностную активность, ориентировать на успех. Необходимо обеспечить условия, способствующие свободной самореализации каждого ребёнка в разных видах деятельности, развитию его самооценки. При этом характер взаимодействия с детьми и организация общения должна осуществляться в форме диалога и иметь доверительный характер [3, с. 26].

В заключении хотелось бы отметить, что у человека врожденны не сами способности, а способности к их развитию. Таким образом, необходимо создавать условия для развития творческой активности детей, оказывать ему помощь в индивидуальном и творческом росте, обеспечивать атмосферу психологического комфорта.

#### Литература:

1. Выготский, Л. С. Проблемы возрастной периодизации детского развития // Вопросы психологии 1972. № 2. с. 114–123.
2. Ежкова, Н. С., Трухина Н. М. Проблема развития творческого воображения дошкольников // сборник научных трудов по материалам I Международной научно-практической конференции «Современная психология: методология, парадигмы, теории»: 25 марта 2016 г. Нижний Новгород: НОО «Профессиональная наука», 2016. — 71 с.
3. Основы проектирования психологически безопасной образовательной среды в современной школе: учеб. пособие / И. Л. Федотенко, А. В. Сергеева, Т. В. Губарева, Д. В. Малий; Под ред. И. Л. Федотенко. — Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л. Н. Толстого, 2013. — 132 с.
4. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. N 1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» // Российская газета — Федеральный выпуск № 6241 (265). Режим доступа: <https://rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html> (дата обращения 12.12.2016 г.).

## Почта доверия как способ оказания психологической помощи курсантам

Перетрутова Анастасия Александровна, курсант

Военная академия связи имени маршала Советского Союза Буденного С. М (г. Санкт-Петербург)

В период адаптации курсантов высшего военного учебного заведения к службе в Вооруженных силах нередко возникают ситуации, при которых требуется оказание психологической помощи. Проведенный среди курсантов 1 курса Военной академии связи опрос, показал, что психологическая помощь нужна. И самой заинтересованной категорией курсантов, на наш взгляд, являются девушки.

Не смотря на имеющуюся потребность в получении психологической помощи, до психолога доходят единицы: редко кое-кто решается сам, кого-то «за руку» приводят курсовые офицеры, некоторые, получив консультацию психолога, дают рекомендации друзьям и товарищам по службе. Столкнувшись с подобной проблемой курсанты часто думают, что «мы не психи, к психологу за помощью не пойдем». У каждого из нас бывают моменты, когда особенно хочется поделиться своими переживаниями. Но родители заняты, а то и не поймут, друзей стесняемся. А прийти к специалисту — психологу нет ни внутренней потребности, ни готовности (пока). Такая ситуация не может считаться удовлетворительной.

Выходом из этой ситуации может стать создание анонимной психологической помощи. Необходимость такой службы показал и опрос курсантов академии. Опрос содержал в себе вопрос: «Необходима ли в Вашем месте обучения анонимная психологическая помощь» и 3 варианта ответа: «Да», «Нет» и «Затрудняюсь ответить». В результате оказалось, что 77% опрошенных считают, что появление такой помощи может помочь решить проблему и реализует поддержку курсантов.

Серьезную помощь может оказать создание «почты доверия». Эта проблема освещается в различных публикациях, таких как: проект педагога-психолога М.В. Олейниковой [1], педагогический проект Т. Поляковой [3], анонимная почта доверия Г. Гапоненко [2] и др.

На основе анализа имеющихся проектов мы разработали собственный, адаптированный для курсантской среды. В рамках такого проекта предлагается следующий вариант создания «почты доверия». «Почта доверия» представляет собой систему организации обращений обучающихся по вопросам, связанным с их психологическим состоянием. Это особая форма взаимодействия, в процессе которого обучающие имеют возможность получить ответы педагога-психолога на волнующие их вопросы посредством анонимного письменного общения.

Основными целями и задачами «Почты доверия», на наш взгляд, являются:

— организация психологической помощи курсантам в сложные периоды их деятельности, особенно в период адаптации (на первом курсе);

— сбор и анализ конфиденциальных или анонимных пожеланий, обращений, вопросов, предложений, просьб и т. д., поступающих от курсантов Военной академии связи;

— изучение условий и факторов учебной и служебной деятельности курсантов, которые по тем или иным причинам не могут быть доведены до командования, но способны оказать значимое влияние на морально-психологическую обстановку в учебных коллективах;

— снятие психологического барьера обращения курсанта к педагогу-психологу;

— осуществление психолого-педагогической поддержки курсантов в процессе обучения.

Наш инициативный проект почты доверия был реализован среди курсантов первого курса. В рамках такого проекта девушкам-курсантам было предложено обращаться за анонимной психологической помощью. Девушки, написав на листе бумаги возникающие вопросы и проблемы, требующие решения, заклевали его в конверт и закидывали в ящик «Почта доверия», который находился на одном из этажей женского общежития. Далее они забирали свои конверты с соседнего ящика с ответами психологов.

В рамках такой работы были выявлены проблемы курсантов. Основными проблемами, которые беспокоят курсантов и требуют консультации психолога, являются следующие: проблема взаимодействия в коллективе, соблюдение распорядка дня, строгий режим, принцип единоначалия, неразделенная любовь, отдаленность от родителей и другие.

Самыми значимыми являются проблемы профессионального становления и межличностных отношений.

Проблема формирования военно-профессиональной направленности и стремления к профессиональному становлению будущего офицера, чаще всего выражается в умозаключениях «военное дело — это не мое», «лучше забрать документы и уйти на «гражданку» и т. д.

Проблемы межличностных отношений заключаются в следующих размышлениях: «...я люблю его, а он на меня не смотрит». Часты письма с вопросами: «как жить, если ничто не вечно», «...разводятся родители», «умирают близкие люди...».

Предложенный проект показывает, что «Почта доверия» — это один из видов программ оказания анонимной психологической помощи.

Для эффективного функционирования этого проекта предлагается программа работы «почты доверия», разработанная М. Олейниковой «Анонимной почта доверия в школе» [1]. На ее основе была разработана программа нашей почты доверия. Вот основные положения этой Программы:



1. Из любой ситуации есть выход!
2. Если ты не видишь выхода — ложись спать. Выход тебе может присниться.
3. Если у тебя заноза, ее нужно удалить, иначе будет нарыв. Если у тебя есть проблема, ее нужно решить. Мы не страусы, чтобы прятать голову в песок! Главное — определи свою проблему словами. Это уже половина решения ее.
4. Если не получается смело посмотреть в глаза проблеме, можно поплакать. Наступит облегчение, тогда смотри п. 3.
5. Выпей теплый сладкий чай и поделись своей болью с другом или родителями. Если стесняешься рассказать, напиши.
6. Можно рассказать о пережитом тобой не человеку, а животному. Кошка или собака всегда поймут тебя, приласкают. Они — сама природа. Поэтому чутко улавливают твоё состояние и берут твою боль на себя. Нет животных? Пожалуйста, используй цветы для того же.
7. Есть один способ «убежать от проблем» — надеть кроссовки и бежать, бежать, бежать, пока не откроется второе дыхание.
8. Многим для большей устойчивости к стрессам помогает ежедневное закаливание.
9. Всегда поможет в сложной ситуации нестандартный к ней подход. Дай себе отдых, посмотри мультфильм и вернись к пункту 3.
10. Уж кого-кого, а себя ты не обманешь. Не старайся этого делать. Попробуй писать стихи, детективы, где с твоей ситуацией справляются придуманные герои.

#### Литература:

1. Олейникова, М. Организация анонимной почты доверия в школе. Электронный ресурс. Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/210680/> (дата обращения: 20.11.2016).
2. Гапоненко, Г. Организация анонимной почты доверия. Электронный ресурс. Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/210680/> (дата обращения: 20.11.2016).
3. Полякова, Т. Педагогический проект «Почта доверия». Электронный ресурс. Режим доступа: <http://www.maam.ru/detskijasad/pedagogicheskii-proekt-pochta-doverija.html> (дата обращения: 20.11.2016).

## Изучение удовлетворенности подростков своим телом

Рубан Татьяна Александровна, магистрант;

Научный руководитель: Сафонова М. В., кандидат психологических наук, доцент  
Красноярский государственный педагогический университет имени В. П. Астафьева

Любые проблемы подросткового возраста всегда были актуальны, так как множество вопросов, касающихся этого кризисного возрастного периода, остаются загадкой для самих подростков и для их родителей. Человек проходит много периодов развития, но подростковый возраст — самый трудный, проблемный и опасный, так как связан с активным развитием основных компонентов лич-

ности и перестройками в физиологии, что объясняется половым созреванием.

Если не придумаешь ничего лучше, можно хлопнуть дверью, рвать бумагу, громить пластиковые бутылки. Занимаясь утомительной уборкой после содеянного, над предыдущими травмирующими ситуациями ты только посмеешься, это и будет твоим излечением.

Если ты застрял в лифте, смотри, не наломай дров. Иногда, чтобы не навредить себе, лучше обратиться к специалистам (психологам, психоаналитикам, завучу по воспитательной работе, врачу...). Не всякая самостоятельность — творчество. Есть ученые люди, и они тебе помогут. Не стесняйся, представь, что ты — Герой в маске и вперед!

Наша Программа — это 12 шагов навстречу себе, Человеку, который не боится никаких стрессовых ситуаций, связанных с несением службы.

Работа почты доверия показала ее необходимость. С помощью такого проекта изучены индивидуально-психологические особенности, которые по тем или иным причинам не могут быть изучены обычным путем, но способные оказать значимое влияние на морально-психологическую обстановку в учебных коллективах. Внедренная в деятельность высшего учебного заведения такая программа позволит изучать психологическую обстановку в курсантских коллективах, а также морально-психологическое состояние курсантов. Также она позволит снять барьер обращения к педагогу-психологу, что повысит эффективность психолого-педагогической поддержки курсантов. «Почта доверия» — это шаг к благополучной службе, возможность разобраться в себе, стать увереннее, проявить себя и помочь другим.

ности и перестройками в физиологии, что объясняется половым созреванием.

Согласно определению, которое дает психологический словарь: «Подростковый возраст — стадия онтогенетического развития между детством и взрослостью (от 11–12 до 16–17 лет), которая характеризуется качественными изменениями, связанными с половым созреванием и вхо-

ждением во взрослую жизнь». При проживании этой сложной стадии развития, претерпевающей разнообразные личностные новообразования и изменения внешности, у подростка формируется представление о своем образе тела, что является неотъемлемой частью базовых характеристик личности.

Интерес к образу тела с точки зрения психологии берет свое начало в трудах австрийского психиатра Поль Фердинанда Шильдера. Именно он впервые ввел понятие «образ тела», истолковав его как «субъективное переживание человеком своего тела», т. е. как психический пространственный образ, который, по его мнению, складывается в межличностном взаимодействии. Это своеобразная система представлений человека о физической стороне собственного «Я», о своем теле — телесно-психологическая «карта».

Многие зарубежные и отечественные авторы определяют образ тела, как неотъемлемый компонент в структуре самосознания (Л.С. Чеснокова, В.В. Столин, Е.Т. Соколова, Н.И. Сарджвеладзе, Р. Бернс). Достаточно широко представлен взгляд на образ тела как сложное комплексное единство восприятий, установок, оценок, представлений, связанных с так называемой телесной внешностью и функциями тела (А.А. Бодалев, А.Н. Дорожевец, В.Н. Куница, Е.Т. Соколова, S. Fisher, T. Cash, L.С. Kolb, F.C. Shontz). В исследованиях Р. Бернса, В.В. Столина, А.А. Бодалева и др. подчеркивается, что размеры тела и его форма служат важнейшим источником формирования представления о собственном «Я». Психологи физическое «Я» рассматривают как одну из составляющих «Я — концепции» человека.

В пубертатный период для подростка одним из важных является именно образ физического «Я», который, на его взгляд, сказывается на том, насколько успешно принимают его сверстники, и проявляется интерес со стороны противоположного пола. Собирая воедино все представления о своем телесном развитии, подросток вольно или невольно сравнивает себя со стандартами привлекатель-

ности и красоты, принятыми в обществе, делая выводы о том, насколько его тело соответствует социальным эталонам. Усугубляется данный факт и тем, что в последние десятилетия в современном обществе и в средствах массовой информации резко повысился интерес к «образу тела», и именно к его идеальному физическому строению.

Зачастую юноши и девушки оценивают свой внешний образ менее адекватно, чем следовало бы. Как отмечает Е.М. Черепанова, образ тела и его восприятие, редко бывают связаны с реальными параметрами. Юноши больший акцент делают на физической силе и мускулистой фигуре, что согласно общественному мнению является признаками мужественности. Девушки, как считается более чувствительные к своей внешности, обращают внимание в большей степени на свое лицо, фигуру и кожу.

Эта повышенная чувствительность может вызвать конфликтные реакции или даже хронические психические нарушения невротического характера. В настоящее время мало найдется девушек и юношей, которые бы небыли озабочены своей фигурой и весом, и были бы удовлетворены собой, что влияет на самооценку личности подростка в целом.

Наше исследование ориентировано на подростков, так как этот возраст позволяет, с помощью психологического консультирования и психотерапевтических методов скорректировать физический образ «Я».

Целью нашего исследования является определение уровня неудовлетворенности подростками собственным телом.

Констатирующий эксперимент проводился на базе МБОУ «СОШ № 11» города Назарово, в нем приняли участие 40 подростков в возрасте 14–16 лет, из них 20 девушек и 20 юношей. В диагностический комплекс вошли: «Опросник образа собственного тела» О.А. Скугаревского для выявления уровня удовлетворенности телом в целом, «Шкала оценки уровня удовлетворенности собственным телом» О.А. Скугаревского для выявления уровня удовлетворенности в целом и отдельными сегментами тела (Таблица 1).

Таблица 1. Удовлетворенность подростков отдельными сегментами тела

Исследуемые	Сегменты тела	Низкий уровень 40% и ниже	Средний уровень 41%–60%	Высокий уровень 61% и выше
Девушки (20 чел.)	Голова	6 чел. 30%	10 чел. 50%	4 чел. 20%
	Туловище	13 чел. 65%	5 чел. 25%	2 чел. 10%
	Нижняя часть тела	1 чел. 5%	3 чел. 15%	16 чел. 80%
Юноши (20 чел.)	Голова	1 чел. 5%	4 чел. 20%	15 чел. 75%
	Туловище	11 чел. 55%	6 чел. 30%	1 чел. 5%
	Нижняя часть тела	0 чел. 0%	2 чел. 10%	18 чел. 90%

Согласно экспериментальным данным по выявлению уровня удовлетворенности телом в целом, у 70% девушек (14 чел.) низкий уровень удовлетворенности, у 25% (5 чел.) средний уровень и лишь у 5% (1 чел.) отношение к своему телу в пределах нормы. Среди юношей 80% (16 чел.) показатель уровня удовлетворенности своим телом на среднем уровне, 10% (2 чел.) имеют низкий уровень и 10% (2 чел.) адекватно относятся к своему телу.

В ходе эксперимента среди подростков по выявлению уровня удовлетворенности в целом и отдельными сегментами тела было выявлено, что среди девушек низкий уровень у 60% (12 чел.), средний 35% (7 чел.), высокий 5% (1 чел.). Среди юношей 70% (14 чел.) средний уровень, 15% (3 чел.) низкий и 15% (3 чел.) высокий.

Данные диагностики по выявлению уровня удовлетворенности отдельными сегментами тела занесены в Таблицу 1.

По полученным результатам можно сделать вывод, что девушек в большей степени беспокоит образ их туловища (грудь, живот), в меньшей степени голова (лицо, волосы) и лишь 1 девушку, что составляет 5% от общего числа испытуемых, не удовлетворяет нижняя часть тела (бедро, голень). Юношей так же больше беспокоит образ их туловища — грудная клетка и руки (плечо и предплечье), а меньше всего голова и нижняя часть тела.

Таким образом, мы можем говорить о неудовлетворенности подростками собственным телом в целом, как среди девушек, так и среди юношей.

#### Литература:

1. Амосова, Т. В. Гендерная социализация в школе /Т. В. Амосов // Адукацыя і выхаванне. 2007. № 7. с. 20–24.
2. Араканцева, Т. А. Полоролевые представления современных подростков как действенный фактор их самооценки /Т. А. Араканцева, Е. А. Дубовская // Мир психологии. 1999. № 3. с. 147–155.
3. Газарова, Е. Э. Тело и телесность: психологический анализ / Е. Э. Газарова // Психология телесности: между душой и телом / Ред.-сост. В. П. Зинченко, Т. С. Леви. М.: АСТ МОСКВА, 2007. с. 558–574.
4. Дорожевец, А. Н., Соколова Е. Т. Исследование образа физического «Я»: некоторые результаты и размышления /А. Н. Дорожевец, Е. Т. Соколова // Телесность человека: междисциплинарные исследования. М.: Инфан, 1991. 105 с.
5. Дьяков, Д. Г. Развитие самоидентификации как высшей психической функции у подростков в норме и с дефицитным развитием / Д. Г. Дьяков // Психология и педагогика сегодня: монография. Книга 2 / под общ. ред. М. Ю. Бурькиной. Ставрополь: Логос, 2013. 140 с.
6. Кон, И. С. В поисках себя: личность и ее самосознание /И. С. Кон. М.: Политиздат, 1984. 151 с.

## Интернет-зависимость

Сериева Медни Магомедовна, студент  
Чеченский государственный университет (г. Грозный)

*Что заставляет молодежь уходить от активного образа жизни и часами просиживать в сети Интернет? Что именно привлекает их в сети, какие сайты они посещают? Почему интернет-зависимость проявляется в своеобразном уходе от реальности, при котором процесс навигации по сети «затягивает» субъекта настолько, что он оказывается не в состоянии полноценно функционировать в реальном мире.*

*Актуальность данной темы состоит в том, что интернет-зависимость — проблема современного общества, так как быстрое распространение новых информационных технологий становится одним из атрибутов современности.*

**Ключевые слова:** интернет, зависимость, время, социальная сеть

## Internet-addiction

Serieva Medni Magomedovna, student  
Chechen state University

*What makes young people to move away from an active lifestyle and spend hours on the Internet? What exactly attracts them online, what sites they visit? Why is Internet addiction manifests itself in a kind of escape from reality, in which the process of navigation through the network «delaying» the subject so that it is not able to fully function in the real world.*

*The relevance of this topic is, is that Internet addiction — a problem of the modern society as well as the rapid spread of new information technologies is becoming one of the attributes of modernity.*

**Key words:** internet addiction, time, social network

Стремительное развитие современного общества с возникновением новых технологий и новых возможностей неизбежно приводит к возникновению новых проблем и болезней общества. Одной из таких болезней является неуклонно распространяющаяся интернет-зависимость.

Одно из главных достижений современного общества — это интернет-революция. А одним из самым огромным подарком человечеству от всемирной паутины — это возможность общение без границ. Технологии требуют от человека более глубоких знаний и умений работать с большими объемами информации. Если раньше главным источником информации для человека было общение, живое общество, собеседник, то теперь любой из нас может вполне узнать жизнь, практически находясь в изоляции. Таким образом, широкое использование интернета способно коренным образом изменить окружающую действительность: не только уничтожить ту часть современной культуры, морали, политики и науки, которая базируется на «статусе» как основе человеческих отношений, но и трансформировать восприятие времени и пространства.

Интернет зависимыми становятся люди, которые пользуются интернет-пространством для получения того, что в реальном мире получить намного сложнее. Это может быть, например, социальное одобрение, признание и поддержка окружающих.

В качестве основных причин появления «интернет-зависимость» можно выделить следующие:

— Возможность доступа к любой интересующей информации;

— Возможность воплощения любого нового Я-образа, не ограниченного практически ничем (в интернете можно быть кем-угодно);

— Простота нахождения собеседника (в интернете с легкостью можно отыскать собеседника, отказаться от него, найти другого и т. д.);

Таким людям присущи такие черты поведения, как: пренебрежительное отношение к своему здоровью (явное сокращение продолжительности сна или пренебрежение к собственной гигиене), склонность откладывать или вообще забывать обо всех важных делах, необходимость отвлечься от интернета вызывает резкое раздражение, бурное нежелание выходить из интернета даже на короткое время.

В интернете можно найти всю полезную информацию, но вряд ли вся эта информация является полезной. Можно найти ответы на все вопросы в интернете. Таким образом можно сказать, что происходит деградация личности, человек не развивается, он тупеет. Также социальные сети оказывают плохое влияние на человека, который тратит на них практически все свое время. Это такие социальные

сети, как: вконтакте, одноклассники, фейсбук, инстаграм. Вместо того, чтобы заняться полезным делом, человек попусту тратит свое время, зависая на этих сайтах. Интернет, конечно, является не плохим средством для упорядочивания и хранения информации, но человек из-за интернета попросту стал ленивым. Интернет-зависимость — это сознательный уход человека из реальности или поиск альтернативной, другой жизни. Но нельзя сказать, что жизнь в киберпространстве — это плохо. Есть много примеров, когда человек, не имеющий возможности до конца реализовать себя в обычной жизни, находит своё призвание, делает свою жизнь значимой посредством интернета.

И связи с этим возникает вопрос: могут ли человек и общество взаимно игнорировать друг друга?

С появлением интернета и различных бытовых удобств у нас снижается потребность быть на людях.

Если перенестись на несколько век назад, то тогда не было средств массовой информации, все новости передавались из уст в уста. С появлением радио и телефона круг общения расширился. Важные события в мире стали появляться за считанные часы. Т. е. когда интернета раньше еще не было, люди искали себе занятия, которые, как ни странно, приносили пользу как им самим, так и окружающим.

Таким образом можно выделить плюсы и минусы интернета. Плюсы в том, что можно узнать что-то новое общаясь с разными людьми. Общение в интернете дает человеку возможность реализовать себя в чем-либо, а также позволяет получить людям с ограниченными возможностями полноценное образование, найти работу.

Минусы состоят в том, что при частом общении в социальных сетях люди приобретают зависимость. Это может распространяться не только на молодежь, но и на людей более солидного возраста. При появлении интернета человек стал меньше думать и мыслить логически. А зачем? Ведь можно просто зайти в любую поисковую систему, написать запрос и все готово.

Связь между личностью и обществом не исчезла, а просто трансформировалась. Интернет-зависимость может легко обезличить человека. Ничто и никогда не заменит человеку ценности его настоящих ощущений, чувств и жажды жизни.

Самое важное — это четко разделять и понимать реальную и виртуальную жизнь. Что будет с обществом через 20 лет, если люди перестанут общаться друг с другом в реальности, а только будут общаться онлайн, через интернет.

Для это человек должен сам выбирать себе то, что ему действительно нужно, а не в пустую тратить время, ведь времени в жизни может оказаться на самом деле очень мало, нужно успеть сделать все, чтобы остаться в памяти, в истории народа. А также возможность экономить свое

собственное время таким способом не позволяет выделить его для чего-то более важного: общения с семьей, поход в парк, отдых с друзьями.

Важно не злоупотреблять всеми этими преимуществами, которыми обладает всемирная паутина и рационально их использовать.

## Формирование представлений о чести и достоинстве личности в истории развития общества

Сериева Медни Магомедовна, студент  
Чеченский государственный университет (г. Грозный)

*В данной статье дан обзор истории формирования взглядов о чести и достоинстве человека в общественном развитии. Дается значение категорий «честь» и «достоинство» в разные исторические периоды, а также их отражение в правовой действительности.*

*Объектом исследования является система общественных отношений, связанных с возникновением и развитием в обществе чести и достоинства, их отражением в правовой сфере.*

**Ключевые слова:** честь, достоинство, личность, права и свободы

## Formation of representations about honor and dignity of the person in the history of the development of society

Serieva Medni Magomedovna, student  
Chechen state University

*This article provides an overview of the history of the formation of views on honor and dignity of the person in social development. It gives the value of categories of «honor» and «dignity» in different historical periods, as well as their reflection in the legal reality.*

*The object of research is the system of social relations associated with the emergence and development of social honor and dignity, their reflection in the legal sphere.*

**Key words:** honor, dignity, rights and freedoms

На первых этапах развития человечества начали формироваться представления о чести и достоинстве. Еще в рабовладельческом обществе существовал стереотип, что чем выше социальное положение человека в обществе, тем ценнее его нравственные качества. В различных цивилизациях представления о чести и достоинстве содержательно и концептуально различались. Для античности характерно, что ценность и достоинство человека определялось его принадлежностью к государству, вне Афин, Рима или Спарты личность теряла свое значение. То есть существовало гражданское полноправие, когда не будучи гражданином Рима, человек не мог претендовать на обладание честью.

Доминирующим классом, который формировал представления о чести и достоинстве в средние века являлись феодалы-рыцари. Они считали, что только люди благородного происхождения могут быть преданы своему господину, верны данному слову, обещанию, способны на подвиги. Все это способствовало возвышению рыцаря в глазах рыцарского клана. Чтобы все это заслужить со-

вершались подвиги. Особая храбрость рыцарей означало признание среди людей самого мужественного, бесстрашного, сильного клана.

В XV11-XIV началось оформление чести и достоинства в системе прав человека. Ярким представителем развития идеи достоинства как индивидуальной ценности человека является немецкий мыслитель И. Кант. Он считал, что каждый человек обладает достоинством и это — родовое качество разумных существ. Кант утверждал, что как разумное существо человек никогда не может быть лишь средством подобно простой вещи, а всегда является целью сам по себе.

Посягательство на честь считалось оскорблением. Оскорбление делилось на обиду и опозорение. Если оскорбление способно опорочить человека в глазах третьих лиц, то это признавалось как опозорение, а если унижено нравственное достоинства лица — это обида.

В советское время честь гражданина оценивалась общественно полезным трудом. И это ценность труда, создающее все блага жизни, получила высокую оценку в

обществе. Существовала система поощрений за высокопроизводительный труд: от премии и путёвок в дома отдыха и санатории, продвижение очереди на бесплатное жильё до присвоения звания Героя Социалистического труда.

В современном мире заметно растёт тенденция обесценивания духовных ценностей. Понятия честь и достоинство отражают моральную ценность личности и представляют собой общественную и индивидуальную оценку нравственных качеств человека.

Честь — внешнее, общественное признание поступков человека, его заслуг, проявляющихся в почитании, авторитете, славе. Чувство чести, внутреннее присущее личности, связано со стремлением добиться высокой оценки со стороны окружающих, похвалы, известности.

Достоинство — внутренняя уверенность в собственной ценности, чувства самоуважения.

Одним из условий становления и самоутверждения личности духовного индивида является формирование у него чести и достоинства. Но современно ли понятия честь и достоинство в современном мире? Устарело ли это понятие? И что оно значит для современного человека?

Человек наделен достоинством с момента появления на свет, а честь приобретает на протяжении всей жизни. Честный человек всегда поступит к себе и другим с достоинством, он непременно извинится, если причинит другим значимые или мелкие неудобства.

Человек чести может быть честен по отношению к Родине, долгу к другим людям, обязанностям. Он пользуется хорошей репутацией, авторитетом и уважением в обществе. «Человек чести» — один из самых значимых в России комплиментов благородному человеку. Человек, который честно исполняет данные обещания и приучает себя не давать невыполнимых обещаний и всегда держать слово, становится человеком чести.

Честь включает в себе две стороны: субъективную, т. е. это мнение которое имеет о себе сам человек, и объективную, ценность которой наделяют человека окружающие люди. Человек с явно завышенной оценкой переоценивает свое достоинство, требует к себе особого уважения.

Что значит потерять честь? Это значит потерять свое имя, свое лицо. Ведь верность, благородство, собственное достоинство — это то, что делает личность сильнее, мужественнее и светлее.

Честь отдают офицеры, дают клятву президент и врачи. Это помогает им осознать свою ответственность, взять ее на себя, быть верными, стать доблестным. В современном мире люди потеряли свое духовное стремление к благородству, обретя потребительское отношение ко всем сферам жизни. Сегодня каждый человек может отказаться от своего достоинства, пройти мимо несправедливости, безнаказательно «опустить» другого человека.

Честь — это социально-этическое чувство честности и моральной чистоты. Существует честь офицера, для которого незапятнанная честь его мундира превыше всего; честь гражданина, не смеющего предавать честь своей страны; честь врача и учителя, жертвенно относящихся к своей профессии; честь политика и журналиста, стремящихся не вводить в заблуждение народ и быть его верными слугами.

Утрата чести не ведет к автоматической утрате достоинства. Т. е. можно сказать, что умение принять бесчестье с достоинством очень благородно. Каждый человек в этом случае может вести себя по-разному. Кто-то может пересмотреть свое поведение и осознать, что вел себя не достойно и понять, что надо пережить это бесчестье и в дальнейшем изменить свое поведение. А другой может не принять это к сведению и вести себя, как будто ничего не изменилось.

Достоинство человека — это один из духовных стержней личности. Понятие «человеческое достоинство» неразрывно связано с таким понятием, как духовно-нравственная ценность личности. Человек не обладает чувством собственного достоинства и лишен духовно-нравственного стержня, когда он продает себя в каком-либо качестве, взяточника, предателя и т. д. Такие люди больше ценят и оберегают свою внутреннюю интеллектуально-нравственную свободу и духовную независимость и осознают свои достоинства как способность делать свободный выбор поведения, самому решать свою судьбу, устраивать свои дела, нести ответственность за свои поступки. Такой индивид не будет совершать аморальных, безнравственных поступков и никому не позволит унижать себя, помыкать и издеваться.

В современное время понятие чести и достоинства все больше связывают с материальным достатком, успехом, властью, престижем.

Подводя общие итоги, можно сделать следующие выводы:

1. Достоинство — это фундамент прав человека, наполняющий права и свободы богатым содержанием. Честь и достоинство граждан не одинаковы, так как не одинаковы их заслуги перед обществом. Содержание чести и достоинства человека постоянно обогащается, меняется по мере развития его общественной деятельности.

2. В понятие «честь» вкладывают положительное общественное мнение о нравственных качествах конкретной личности, объективную оценку личности, определяющую отношение общества к гражданину; это социальная оценка моральных и иных качеств личности.

3. Если бы не существовало понятия чести достоинства, не было бы самой личности. Любой личностный рост и саморазвитие невозможны без осознания собственной ценности и значимости.

#### Литература:

1. История политико-правовых учений под ред. А. Н. Хорошилова. М. 2001.

2. Бачинин, В. А., Сальников В. П. Философия права, краткий словарь. СПб. 2000.

## Эмоциональные состояния женщин, прервавших беременность на ранних сроках

Смолянина Олеся Викторовна, студент

Тихоокеанский государственный медицинский университет (г. Владивосток)

*В статье отражены результаты исследования эмоциональных состояний женщин, прервавших беременность на ранних сроках. Состояния, присущие женщинам, прервавшим беременность, выделены в сравнении с беременными женщинами на ранних сроках. Так же в работе проведен корреляционный анализ эмоциональных состояний женщин, прервавших беременность на ранних сроках, с их оценкой аборта как травмирующей ситуации.*

**Ключевые слова:** эмоциональные состояния, аборт, постабортные состояния, психотравмирующие ситуации для женщин, постабортный синдром, трудная жизненная ситуация

Актуальность исследования заключается в недостаточном исследовании эмоционального состояния женщин, перенесших прерывание беременности, и недооценка влияния этого события на развитие постстрессовых расстройств. Исследование психологов показывает, что прерывание беременности является травматической ситуацией для женщин, которая сопровождается чувством вины, потери, разными страхами, самобичеванием, депрессией и агрессией [3,4,5]. Негативные последствия аборт могут проявляться даже через несколько лет, что свойственно посттравматическим расстройствам. На практике отсутствует психологическое сопровождение женщин, прерывающих беременность, их эмоциональным и психическим состоянием никто не интересуется, сами женщины за помощью не обращаются, переживая все в одиночестве и самостоятельно [1, 6].

Целью исследования было определение эмоциональных состояний, являющихся особенными для женщин, прервавших беременность на ранних сроках, и их взаимосвязи с ПТСР.

Для проведения эмпирического исследования была сформирована выборка, которая состояла из двух групп женщин: 1 группа — женщины, прервавшие беременность на ранних сроках; 2 группа — беременные женщины, сохраняющие ребенка. Все женщины в возрасте от 21 до 39 лет, женщины сохраняющие беременность в выборке были также на ранних сроках (до 10 недель).

Для проведения констатирующего эксперимента были подобраны методики, способствующие исследованию таких состояний женщин как тревожность реактивная и ситуативная (Шкала тревоги Ч. Спилбергера, адаптированная Ю.Л. Ханиным), депрессия (Шкала депрессии Бека), фрустрация (Вербальный фрустрационный тест Л. Н. Собчик), самочувствие, активность и настроение (методика САН), агрессивность (Опросник Л.Г. Почебут). Кроме этого женщинам, прервавшим беременность на раннем сроке, было предложено пройти тестирование по

методике «Оценка влияния травматического события» в адаптации Н. В. Тарабриной.

Исследование тревожности методикой Ч. Спилбергера показало, что большинство беременных женщин обладают средним уровнем реактивной тревожности и высоким уровнем личностной тревожности, большинство женщин, прервавших беременность, обладают высоким уровнем реактивной и личностной тревожности. Различия в выраженности тревожности было проверено с помощью U критерия Манна-Уитни. Эмпирические значения критерия сравнивались с критическими, для  $n_1=n_2=30$   $U_{0,01}=292$  и  $U_{0,05}=338$ . Согласно полученным результатам, для реактивной тревожности  $U_{эмп}=330$ , для личностной тревожности  $U_{эмп}=376$ . Как видно, существуют различия лишь в выраженности реактивной тревожности на уровне значимости 0,05. То есть можно говорить о том, что *высокий уровень напряженности и беспокойства в экстремальных и кризисных ситуациях, как проявление реактивной тревожности, является отличительной особенностью женщин, прервавших беременность.*

По результатам исследования депрессии можно сделать вывод, что у всех беременных женщин отсутствует проявление депрессии; у 6 человек женщин, прервавших беременность, выявлены признаки депрессии: у 2 человек — легкая степень депрессии, у 3 человек — умеренная степень депрессии, у 16 человек — выраженная депрессия и у 2 человек — тяжелая степень депрессии. Проверка статистически значимых различий показала значимые отличия для интегрального показателя депрессии ( $U_{эмп}=114,5$ ). Определение различий по субшкалам депрессии показало, что по когнитивно-аффективной субшкале  $U_{эмп}=78,5$ , а по субшкале соматических проявлений  $U_{эмп}=392$ . Эти данные показывают, что различия существуют лишь по выраженности показателей когнитивно-субъективной шкалы на уровне значимости 0,01, которые у женщин, прервавших беременность выше. Эмоциональные состояния женщин,

прервавших беременность, отличаются *наличием нарушений, которые проявляются в виде изменения взгляда на самого себя и существующие проблемы*. Симптомами, которые чаще всего сопровождают депрессивное состояние у женщин, прервавших беременность, являются раздражительность, отвращения к самой себе, беспокойство о своем здоровье, слезливость и потеря веса.

Исследование реагирования в ситуациях фрустрации показало, что отличительными особенностями состояний женщин, прервавших беременность, является то, что они чаще признают свою вину и испытывают гнев и возмущение; реже всего совершают агрессивные действия в адрес обидчика и гнев в любой степени. Это рождает внутренний конфликт. Выявлены достоверные различия лишь по показателям чувства вины во фрустрирующих ситуациях ( $U_{эмп}=245$ , уровень достоверности 0,01): женщины, прервавшие беременность, чаще испытывают чувство вины, что является особенностью их эмоциональных состояний.

Так как теоретический анализ показал, что возможной причиной прерывания беременности (при доступности средств контрацепции) являются сложные взаимоотношения с отцом, что может проявляться во взаимоотношении с противоположным полом, были рассмотрена выраженность фрустрации по отношению к мужчинам, женщинам и незнакомым людям.

У всех женщин большую фрустрацию вызывают уличные контакты, при этом у беременных этот показатель выше. Фрустрация по отношению к представителям мужского пола проявляется реже, чем у женщин, прервавших беременность. Проверка методом Манна-Уитни статистической достоверности полученных различий показало, что по показателям фрустрации по отношению к мужскому полу  $U_{эмп}=318,5$ , то есть существуют различия на уровне достоверности 0,05 в показателях наличия фрустрации к представителям мужского пола (отец, муж, приятель, сын), при чем фрустрация у женщин, прервавших беременность, выше. По показателям фрустрации по отношению к женскому полу  $U_{эмп}=272$ , то есть существуют различия на уровне достоверности 0,01 в показателях наличия фрустрации к представителям женского пола (мать, приятельница, дочь), при чем фрустрация у женщин, прервавших беременность, меньше.

Анализ результатов исследования методикой САН «Самочувствие. Активность. Настроение» показал, что средние показатели самочувствия и активности у беременных женщин среднего уровня, в настроения — высокого; у женщин, прервавших беременность выраженность по всем функциональным состояниям в основном среднего уровня. Различия были проверены методом математической статистики U-критерий Манна-Уитни, вычисления которого показали: для самочувствия  $U_{эмп}=351$ , для активности  $U_{эмп}=193$ , для настроения  $U_{эмп}=294$ . Итак, полученные данные говорят о наличии достоверных различий

на уровне значимости 0,01 по показателям активности, и с достоверностью 0,05 по показателям настроения. Итак, *у женщин, прервавших беременность, выше уровень активности и ниже уровень настроения*.

Проведенный сравнительный анализ агрессии показал, что у женщин наименее выражена физическая агрессия, у беременных сильнее выражена вербальная агрессия, а у женщин, прервавших беременность, наиболее выражена самоагрессия.

Выявленные различия в агрессии у беременных и женщин, прервавших беременность, было проверено методом математической статистики. Вычисления показали, что для вербальной агрессии  $U_{эмп}=434$ , для физической агрессии  $U_{эмп}=258$ , для предметной агрессии  $U_{эмп}=209$ , для эмоциональной агрессии  $U_{эмп}=148$ , для самоагрессии  $U_{эмп}=181,5$ . Вычисления показали, что существует достоверность различий у беременных и женщин, прервавших беременность: в выраженности физической агрессии с достоверностью 0,01; выраженности предметной агрессии с достоверностью 0,01; выраженности эмоциональной агрессии с достоверностью 0,01; выраженности самоагрессии с достоверностью 0,01.

Проведенное эмпирическое исследование показало, что у женщин, прервавших беременность, существуют особенности эмоциональных состояний, которыми являются следующие:

- высокий уровень напряженности и беспокойства в экстремальных и кризисных ситуациях, как проявление реактивной тревожности;
- существование выраженной депрессии, которая чаще всего проявляется в виде изменения взгляда на самого себя и существующие проблемы;
- часто испытываемое чувство вины;
- фрустрацию чаще всего вызывают ситуации с представителями мужского пола, а меньше всего ситуации с женщинами;
- более высокий уровень активности и низкий уровень настроения.
- большая склонность проявлять агрессию с применением физической силы, срывать агрессию на окружающих предметах, проявлять эмоциональное отчуждение в общении с другими, у них ослаблены механизмы психической защиты.

Исследование методикой «Оценка влияния травматического события» показало, что у большинства женщин, прервавших беременность, выраженные симптомы ПТСР: вторжение, избегание, физиологическая возбудимость, что свидетельствует о наличии у них дезадаптационных состояний. Симптомы ПТСР проявляются в виде склонности переживать психотравмирующую ситуацию прерывания беременности, избегании всего, что напоминает об этом событии и проявлении неприятных телесных ощущений при воспоминании об аборте.

Так как одной из задач исследования является определения влияния посттравматического события на воз-



никновение определенных эмоциональных состояний, то было проведено исследование влияния симптомов постстрессового расстройства на эмоциональные состояния женщин, прервавших беременность. Для этого был проведен корреляционный анализ методом ранговой корреляции Ч. Спирмена между интегральным показателем постстрессового расстройства и выявленными особенностями эмоциональных состояний женщин, прервавших беременность. Результаты корреляционного анализа отражены в таблице 1.

Результаты корреляционного анализа интегрального показателя постстрессового расстройства с эмоциональными состояниями

Таблица 1. Результаты корреляционного анализа интегрального показателя постстрессового расстройства с эмоциональными состояниями

Эмоциональное состояние	$R_s$	Эмоциональное состояние	$R_s$
Реактивная тревожность	0,05	Активность	-0,483
Депрессия	0,055	Настроение	-0,115
Эмоционально-когнитивная субшкала	0,121	Физическая агрессия	0,535
Признание своей вины	-0,179	Предметная агрессия	0,064
Эмоциональная агрессия	-0,389		
Фрустрация по отношению к женскому полу	0,008	Фрустрация по отношению к мужскому полу	-0,077

Учитывая, что для  $n=30$  критические значения коэффициента ранговой корреляции  $R_{0,01}=36$ , а  $R_{0,05}=47$ , можно увидеть, что существует статистически значимая корреляция на уровне 0,05 постстрессового расстройства с эмоциональной агрессией, а также на уровне значимости 0,01 с физической агрессией и активностью у женщин, прервавших беременность. Это свидетельствует о том, что усиление постстрессового расстройства сопровождается снижением активности в жизнедеятельности и недоброжелательности в отноше-

ниях, повышением риска для окружающих в применении женщинами по отношению к ним физической силы.

Для определения, какие именно симптомы психотравмирующего события оказывают влияние на активность, физическую и эмоциональную агрессию, был проведен корреляционный анализ для этих показателей. Результаты корреляционного анализа взаимосвязи симптомов психотравмирующего события с эмоциональными состояниями отражены в таблице 2.

Таблица 2. Результаты корреляционного анализа взаимосвязи симптомов постстрессового расстройства с эмоциональными состояниями

Эмоциональные состояния	Вторжение	Избегание	Физиологическая возбудимость
Активность	-0,372	-0,366	-0,122
Физическая агрессия	0,552	0,286	0,137
Эмоциональная агрессия	-0,311	-0,198	-0,079

Как видно, наибольшая корреляция эмоциональных состояний женщин существует с симптомом вторжения, но статистически значимая корреляция существует таких симптомов постстрессового расстройства как вторжение и избегание с активностью женщин прервавших беременность, на уровне 0,05, и симптома вторжение с физической агрессией на уровне значимости 0,01.

При выраженных симптомах постстрессового расстройства у женщин, прервавших беременность, оно проявляется в виде постоянных воспоминаний о ситуации прерывания беременности и избегания встречаться со всем, что напоминает об этом событии. На вегетативном уровне нарушения отсутствуют. По снижению активности и физической агрессивности можно предполагать наличие у женщин, прервавших беременность, симптомов вторжения и избегания, которые проявляются в виде постоянных воспоминаний о прерывании беременности и избегании всего, что может напоминать об этом событии.

Учитывая особенности психотерапии при постстрессовых расстройствах и выявленные особенности можно сделать следующие рекомендации для психологов, работающих с женщинами, прерывающими беременность:

- проводить диагностику состояния женщин до проведения операции по прерыванию беременности;
- разработать ряд превентивных мер по возникновению посттравматического стресса (как минимум консультация у психолога, при необходимости поддерживающая психотерапия)
- работать с женщинами, учитывая особенности психотерапии с посттравматическими стрессовыми расстройствами;
- выводить на осознанный уровень паттерны избегания всего, что напоминает о ситуации прерывания беременности;
- работать с горем и чувством вины;

— выводить на осознанный уровень проблемы взаимоотношений с мужчинами, в особенности с отцом;  
 — разрешать проявлять агрессию в безопасной для женщин и клиентов форме в психотерапевтических условиях;

— снижать напряженность и беспокойство методами релаксации и медитации;  
 — оптимизировать самооценку, обеспечивая безопасность и поддержку на психотерапевтических сессиях.

#### Литература:

1. Агарков, В. А. Множественные аборт как способ переработки психической боли / В. А. Агарков, С. А. Бронфман. // Консультативная психология и психотерапия, 2014. — № 2. — с. 191–212.
2. Кочетков, Я. А. К проблеме психических нарушений после аборта // Проблемы, репродукции. 2009. — Т. 15, № 2. — с. 24–29.
3. Полякова, Е. Я. Клинико-психологические аспекты постабортного синдрома // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Психология. — 2009. — Т. 3. Вып. 1. — с. 121–135.
4. Ракитина, Е. А. Исследование психологического статуса женщин, перенесших медицинский аборт на различных сроках беременности и по разным показаниям // Перинатальная психология и психология родительства. 2012. — № 3. — с. 24–34.
5. Сергиенко, Е. А. Психологическая адаптация женщин с травматическим опытом прерывания беременности / Е. А. Сергиенко, Т. С. Миткова // Психологический журнал, Институт психологии РАН, Москва. — Том 32, — № 4. — 2011. — с. 70–82.
6. Юрьева, Л. Н. Кризисные состояния: Монография / Л. Н. Юрьева. — Днепропетровск: Арт-Пресс, 1998. — 156 с.

## Подходы к пониманию сущности ценностей и их систем: история и современность

Цветов Максим Александрович, начальник группы по работе с личным составом  
 Войсковая часть 5530 войск национальной гвардии РФ (г. Южно-Сахалинск)

Ценности в настоящее время рассматриваются как одна из наиболее значимых проблем, которые являются предметом наук о человеке: психологии, философии, педагогики, социологии и др. Несмотря на то, что большинство определений ценностей в науках опирается на социологические и философские концепции ценностей, психологическое определение феномена «ценность» имеет собственную специфику.

В психологической науке понятие «ценность» рассматривается в различных контекстах и с различных позиций. Существующие подходы к определению феномена «ценность» могут объединяться по общим основаниям и группироваться в различные группы. Д. А. Леонтьев [5] выделяет ряд аспектов в рассмотрении ценностей. Прежде всего, он отмечает понимание ценностей как своего рода атрибута, но не объекта. При отнесении ценности к объекту или предмету, возникает также вторая оппозиция, ценности — с одной стороны являются конкретными значимыми для субъекта и/или удовлетворяющие его потребности, тогда как с другой стороны рассматриваются как абстрактные сущности, как нечто ценное само по себе — от личной личностно осмысленной социальной нормы до принятого и осознанного смысла жизни [5].

Третьей оппозицией в понимании сущности ценностей выступает оппозиция «индивидуальное — надын-

дивидуальное». Ценность в данном смысле понимается как сугубо индивидуальная реальность, которая является значимой для переживающего ее субъекта, связанная с выбором субъекта. С другой стороны, в данном аспекте ценность можно понимать как своего рода надындивидуальную реальность, относительно которой потребности, мотивы, интересы и ценностные ориентации могут рассматриваться как вторичные.

Четвертой позицией является позиция к онтологизации ценностей, то есть отнесении ценностей к сущностям особого плана, которые являются полностью надындивидуальными ценностями. По мнению Д. А. Леонтьева, данная позиция позволяет вывести ценности за предел собственного научного познания. Социальные ценности, с позиции социологического подхода можно рассматривать как порождение определенного социума, которые отражают в себе основные черты жизнедеятельности социума. Фактически, по мнению Д. А. Леонтьева, такие ценности «трансцендентны индивидуальному сознанию и деятельности и первичны относительно индивидуально-психологическим ценностям [5].

Пятая оппозиция поднимает вопрос о бессознательном или осознанном влиянии ценностей на деятельность и поведение личности.

Шестая позиция рассматривает ценности как достаточно четко определенные стандарты или нормы, жиз-

ненные цели, идеалы и смыслы, которые необходимо соблюдать и которым необходимо следовать [5].

По мнению Д.А. Леонтьева, собственно психологическому подходу наиболее близким является рассмотрение ценностей как системы жизненных смыслов, целей, а также идеалов, которые задают общую направленность деятельности, а также ее конкретные параметры. Ученый отводит системе ценностей определяющую роль в регуляции и мотивации деятельности и поведения человека. Таким образом, в психологической науке понятие «индивидуальные ценности» можно расположить в одном ряду с такими понятиями, как убеждения, идеалы, мотивы, установки, потребности и т. п.

Среди множества позиций относительно понимания и интерпретации ценностей в психологической науке наиболее распространенным является подход, который рассматривает ценности как результат жизни и деятельности определенного социума.

Э. Дюркгейм, обращаясь к анализу ценностно-нормативных систем общества и личности указывал на то, что система общественных ценностей можно рассматривать как совокупность ценностных представлений отдельных членов общества. Такая система ценностей объективна, так как свободна от изменчивых и субъективных оценок индивида [2]. Интерпретация социальных ценностей осуществляется посредством внешнего принуждения.

Ф. Знанецкий и У. Томас отмечают взаимосвязь объективно существующих социальных ценностей и социальных установок, при взаимодействии которых формируется система ценностей отдельной личности [8].

М. Рокич под системой ценностей понимает абстрактные идеи, отрицательные или положительные, не связанные с определенным объектом или ситуацией, которые выражают человеческие убеждения относительно типов поведения и предпочитаемых целей деятельности [4]. Ценности, имея центральное положение в системе индивидуальных убеждений личности являются определяющими поведение человека принципами жизни. М. Рокич выделяет две группы ценностей — терминальные ценности и инструментальные ценности. Терминальные ценности понимаются как убеждения личности, конечные цели индивидуального существования с общественной и личной токи зрения. Инструментальные ценности понимаются как убеждения в том, что определенный характер деятельности с личной и общественной позиции является предпочтительным в любой ситуации. Основные положения концепции ценностей М. Рокича сводятся к следующим:

- общее число ценностей человека ограниченное;
- все люди имеют одну и ту же систему ценностей, вместе с тем, отдельные ценности для различных людей имеют не одинаковый «вес»;
- ценности имеют системную организацию;
- истоки ценностей человека можно проследить в обществе, культуре, в общественных институтах, а также в самой личности;

— влияние ценностей можно проследить практически во всех общественных феноменах [4]

Не менее распространенным является понимание ценностей как разновидности социальных установок, интересов личности, которые регулируют ее поведение посредством направления и структурирования. А.Г. Здравомыслов и В.А. Ядов говорят о ценностях личности, понимая под ними установку личности на те или иные ценности духовной или материальной культуры общества. Они отмечали, что ценностные ориентации весьма близки к употребляемым в психологии понятиям установки, потребности, интереса» [3].

Ядерно-центрическая модель ценностей В.А. Ядова включает в себя:

- 1) ценности внешнего статуса,
- 2) ценности среднего статуса;
- 3) ценности ниже среднего статуса;
- 4) ценности низшего статуса.

Первые и последние ценности являются малодинамичными, тогда как те ценности, которые занимают промежуточное положение, находятся в постоянном движении. Таким образом, в соответствии с концепцией В.А. Ядова, ценности вместе с общей направленностью интересов регулируют социальное поведение человека [10].

В психологической науке преобладающим является понимание системы ценностей как феномена, близкому к феномену мотивов и потребностей. При этом центральное место личностные ценности и смыслы занимают в гуманистической психологии. Г. Оллпорт под ценностями понимает некоторый личностный смысл. Человек осознает ценность каждый раз, когда смысл имеет для человека принципиальную важность [7]. В качестве источника большинства ценностей личности выступает общественная мораль. Вместе с тем, существует ряд ценностных ориентаций, которые не продиктованы собственно моральными нормами (например, ценности общения, эрудиции и т. п.). Моральные ценности и нормы, которые формируются и поддерживаются обществом посредством системы внешнего подкрепления выступают как средства, условия достижения внутренних ценностей, которые являются целями личности. Превращение ценностей внешнего плана во внутренние ценности Г. Оллпорт именуется «функциональной автономией», процессом трансформации категории значимости в категорию знания [7].

А. Маслоу придерживался близкого взгляда, считая, что ценности являются значимыми для личности на том же уровне, что и физиологические потребности. Ученый отмечал, что они могут рассматриваться как дефицит, которые необходимо ликвидировать посредством окружающего мира для того, чтобы избежать болезни или субъективно плохого самочувствия [6]. Фундаментальные потребности могут рассматриваться как фундаментальные ценности. Причем эти потребности связаны друг с другом по иерархическому признаку, а также эволюционно [6]. По мнению А. Маслоу, выбор человеком ценностей определяется самой природой человека.

Гуманистическая традиция изучения ценностей также развита в отечественной психологии. Ценности рассматриваются как в структуре смысловой регуляции поведения, так и направленности личности, ее мотивации.

Ф.Е. Василюк, описывая соотношение между мотивами и ценностями, говорит о том, что ценностное сознание связано с выбором неоднозначно и сложно. Сознание, которое обладает определенной системой ценностей, в ситуации выбора подводит альтернативы под единое ценностное основание, результатом чего является то, что каждая альтернатива получает определенную оценку и на основании того, какая оценка выше — выбирается сознанием. Ученый указывает на то, что хоть ценность и может выполнять функцию мотива, она отличается от мотива тем, что мотив является индивидуальным, обособляющим жизненный мир [6].

По мнению Б.С. Братуся ценности понимаются как осознанные и принятые человеком общие смыслы его жизни и деятельности. Ученый указывает на то, что именно общие смысловые образования выступают как основные конструирующие единицы личности, которые определяют основные и сравнительно постоянные отношения человека к определенным сферам его жизни [4].

Интересной является позиция С.С. Бубновой применительно трех иерархических уровней системы ценностей личности:

1. Наиболее обобщенные ценности — социальные, духовные и материальные.
2. Ценности, которые закрепляются в жизни и деятельности и проявляющиеся как свойства личности — ценность активности, любознательности, доминантности и т. п.
3. Наиболее характерные способы и формы поведения личности как средства реализации и закрепления ценностей и свойств [1].

Наряду с многоуровневостью, что проявляется в иерархическом строении ценностей, С.С. Бубнова отмечает исключительно важное свойство ценностей в их личностной значимости, которая включает в себя различные содержательные аспекты, которые обуславливаются разными формами и типами социальных отношений [1].

Следует отметить, что в своих подходах к изучению ценностей авторы исходят из различных типологий, которые отличаются по своим основаниям. Наряду основанной на принципах многомерности и иерархичности системы ценностей С.С. Бубновой, можно выделить другие типологии, имеющие свои основания.

Широко известно разделение ценностей на терминальные (ценности-цели, идеалы, смыслы жизни) и инструментальные (ценности-средства, нормы, качества людей, которые позволяют им достигать цели в жизни) в концепции М. Рокича. Данный подход широко применяется в исследовании индивидуальных ценностей.

Вторая типология основана на разделении базовых и предметно ориентированных ценностей. Базовые ценности соответствуют культурным универсалиям и создают

общие ценностные основания общества, предметно ориентированные ценности относятся к той или иной предметной сфере, например, профессиональные ценности. В кросскультурных исследованиях такой подход наиболее адекватен. Третья типология классифицирует ценности по их отнесению к определенным группам потребностей человека, витальным, социальным, смысловым. Такому подходу близка классификация (пирамида потребностей) А. Маслоу.

Интересным является подход к пониманию феномена ценности в экзистенциальной психологии. В рамках данного направления ценности являются основанием мировоззрения личности, они могут оказать непосредственное воздействие на внешний мир. Фактически ценности можно рассматривать как доминанты сознания, которые оказывают влияние на внутреннее развитие личности и окружающего мира посредством наполнения их смыслами и значимостью.

Ценности, в отличие от знаний, содержат в себе предельное количество информации относительно внутреннего бытия субъекта и выступают в мире его высшей манифестацией.

На основании теоретических представлений В. Франкла можно выделить две категории ценностей человека [9]:

1. Ценности, которые формируются под воздействием объективного бытия.
2. Ценности, которые управляют реальностью, являющиеся ценностями субъекта [9].

Иными словами, В. Франкл представляет ценности как смысловые универсалии, возникающие в результате обобщения типичных ситуаций, с которыми обществу пришлось сталкиваться в истории. Это позволяет обобщить возможные пути, посредством которых человек может сделать свою жизнь осмысленной

Ценности первой категории выражают значимость качеств актуального бытия человека, а также объективные потребности субъекта. Ценности второго типа выражают собой способность творческой личности к свободе относительно объективных условий существования и возможности целенаправленного влияния на индивидуальное и внешнее бытие человека. Исходя из сказанного можно заключить, что ценности можно рассматривать как воплощение предпочтения, субъективности и предпочтения того или иного варианта саморазвития, связанным со стремлением к совершенствованию. В данном аспекте процесс формирования ценностей является проявлением субъективации внешнего бытия по отношению к субъекту во внутреннее.

Таким образом, можно констатировать, что в психологических исследованиях понятия «личностные ценности» и «ценностные ориентации» прочно утвердились в изучении мотивационно-смысловой сферы личности, наметилось их место в структуре личности, мотивации поведения и деятельности. Имеющийся широкий набор инструментария для изучения ценностей, созданный на основе соответствующих психологических концепций, позволяет ис-

следовать ценности личности, их иерархическую структуру, динамику, др., в частности с целью получить представление о тенденциях в изменении социальных установок и стратегий поведения людей в различных социокультурных условиях.

Ценности являются идеальным феноменом, специфической особенностью которого является принадлежность субъективному сознанию и восприятию. Ценность можно определить как комплекс направленных от субъекта к объективной реальности эмоциональных, волевых, интеллектуальных переживаний, которые воплощают наиболее значимые смыслы и содержание устремлений и притязаний. Одна и та же ценность является индивидуальной в переживании ее каждым субъектом и может объективно существовать только результат развития общественного сознания или же коллективного бессознательного. Вместе с тем, сущность этой объективно существующей ценности для субъекта остается «вещью в себе» ввиду того,

что каждый воспринимает ценность сквозь призму своей субъективно и своего индивидуального опыта.

Обобщая результаты анализа научных источников можно заключить, что в психологической науке существует целый ряд подходов к пониманию сущности феномена «ценность». В современных психологических исследованиях ценности преимущественно рассматриваются как жизненные цели, смыслы и идеалы, задающие общую направленность деятельности. Личностные ценности рассматриваются как одна из форм существования ценностей, наряду с социальными идеалами и предметно воплощенными ценностями. Они проявляются не только в процессе осуществления той или иной деятельности, но уже на этапе порождения конкретно-ситуативных мотивов, отражаясь в их структуре и смысловой характеристике. Понятие личностные ценности располагается в ряду таких понятий как идеалы, убеждения, установки, мотивы и потребности.

#### Литература:

1. Бубнова, С. С. Ценностные ориентации личности как многомерная нелинейная система/ С. С. Бубнова // Психологически журнал. 1999. Т. 20. № 1. с. 36–44.
2. Дюркгейм, Э. Социология. Ее предмет, метод, предназначение: Пер. с франц. / Э. Дюркгейм. — М.: Канон, 1995. — 352 с.
3. Здравомыслов, А. Г. Отношение к труду и ценностные ориентации [Электронный ресурс] / А. Г. Здравомыслов, В. А. Ядов // <http://ecsocman.hse.ru/text/16170240/> (Дата доступа: 09.11.2016)
4. Карандашев, В. Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство/ В. Н. Карандашев. — СПб.: Речь, 2004. — 70 с.
5. Леонтьев, Д. А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции/ Д. А. Леонтьев // Вопросы философии. 1996. № 4. с. 15–26.
6. Маслоу, А. На подступах к психологии бытия/ А. Маслоу. — М.: «Рефл-бук» — К.: «Ваклер», 1997. — 327 с.
7. Оллпорт, Г. Личность в психологии: Пер. с англ. / Г. Оллпорт. — М.: КСП+; СПб.: Ювента, 1998. — 345 с.
8. Современная западная социология: Словарь. — М.: Политиздат, 1990. — 432 с.
9. Франкл, В. Воля к смыслу. / Пер. с англ. М.: Апрель-Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. — 368 с.
10. Ядов, В. А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности [Электронный ресурс] / В. А. Ядов // [http://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Psihol/belin/35.php](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/belin/35.php) (Дата доступа: 09.11.2016)

## ПЕДАГОГИКА

### Проблемы ситуативно-направленного обучения русскому языку как иностранному

Ахмедова Мукаддас Ходиматовна, кандидат педагогических наук, доцент  
Узбекский государственный университет мировых языков (г. Ташкент)

В настоящее время знание иностранного языка — это не только атрибут культурного развития человека, но и условие его успешной деятельности в самых разных сферах производства. В связи с этим пересматриваются цели и задачи преподавания иностранных языков, появляются новые концепции и подходы к обучению иностранным языкам, в практику входят новые формы и методы обучения.

Обучение иностранному языку — сложная задача. Разные ситуации требуют разного учебного материала, разных методик, разных видов деятельности, стратегий и подходов. Некоторые учителя иностранного языка на протяжении многих лет на занятиях используют один и тот же подход к обучению и считают этот метод самым удачным, самым результативным. Другие учителя постоянно ищут новые, более эффективные методы. Существует ли вообще единственный и самый лучший метод обучения иностранным языкам?

Язык должен стать инструментом общения, позволяющим проникнуть в другую культуру, определить для себя ее характерные черты и усвоить тип поведения, адекватный восприятию представителями иной культуры. Только таким образом будущие студенты могут стать полноценными участниками межкультурного диалога. Владение языком — длительный, трудоёмкий, а главное, индивидуальный процесс. В программу изучения русского языка, как и других иностранных, входит углубленное изучение грамматики, фонетики и лексического состава языка, тем не менее, теоретическое изучение уступает свое место выработке практических навыков. Главным становится функциональный принцип обучения. Необходимо научить студентов не только основам иностранного языка, но и научить их с интересом и правильно общаться на другом языке, как в рамках профессиональной тематики, так и в ситуациях повседневной жизни. Ученики должны не только понимать обращенную к ним речь на иностранном языке, но и правильно построить свое ответное сообщение, которое будет соответствовать культуре собеседника. Поэтому наряду с изучением явлений языка, необходимо изучать особенности культур — участников диалога, их характерные черты, сходства и различия. Изучение культурных традиций составной частью входит в процесс обучения ино-

странному языку. Обучение иностранному языку одновременно является обучением межличностному общению. В процессе работы на занятиях студенты должны подтверждать и отстаивать свою точку зрения, пользоваться аргументацией, научиться анализировать содержание ответного сообщения и находить пути взаимопонимания в процессе диалога на изучаемом языке. Таким образом расширяются границы обучения, что позволяет оптимизировать сам процесс общения между людьми.

Инновационный подход к обучению позволяет реализовать современные цели обучения — формирование коммуникативной компетенции учащихся и воспитание толерантности в мультикультурном обществе. Новый подход к обучению русского языка, как иностранного, опирается на методы и приемы, способствующие эффективному обучению. Известно, что некоторые могут овладеть языком сразу, некоторым овладение языком дается с трудом. При всей сложности процесса обучения иностранных языков учитель ищет такие пути, способы, при которых обучение языка будет эффективным и полезным для каждого.

Преподаватель обязан владеть искусством придать уроку живость и увлекательность. В арсенале искусства преподавания должен быть индивидуальный набор методов, средств и приемов обучения. Сюда входит правильное построение урока, учет психологии учащихся, незамысловатая шутка учителя, применение наглядного и аудио материалов. Видные педагоги подчеркивают, что в учебном процессе «главное — учитель: его знание науки, которую преподает, и науки о человеке, его вооруженность методами обучения, его умение творчески использовать их, щедрость его души, наконец его стремление постоянно пополнять свои знания. Любви к языку обучать нельзя, любовью можно только заразить, любовь можно только возбудить. Но надо знать методы возбуждения любви к языку. И в этом состоит уже профессионализм учителя». (1)

Процесс обучения русскому языку как иностранному — это процесс совместной деятельности учителя и учеников, это передача учителем и усвоения учениками социальной культуры народа. «...обучение иностранному языку, в частности русскому языку, как иностранному, — очень

сложный и многоаспектный процесс, и, упуская из виду какие-то его компоненты, мы тем самым обрекаем обучение на неуспех». (1. ст. 9). Для осуществления целей обучения у учителя должны быть методические знания, умения употреблять эти знания и умения реализовать принятое решение.

«Методика обучения русскому языку — это наука, исследующая цели, содержание, методы, принципы и средства обучения, а также способы учения и воспитания учащихся на материале языка». Методика обучения иностранному языку тесно связана с лингвистикой, психологией, психолингвистикой, дидактикой и другими науками. Методы же обучения языку имеют тесные связи с психологией обучения, которая занимается процессами и механизмами учебной деятельности, исследует оптимальные, наиболее эффективные пути к освоению языковых знаний, формированию речевых навыков и речевых умений. Для методиста язык — это предмет обучения, а в свою очередь обучение — не только сообщение знаний, а, прежде всего, развитие у учащихся способности пользоваться языком как средством общения и получения информации

Рассматривая сущность методов обучения иностранному языку, следует исходить из того, что в методике преподавания и смежных науках термин «метод» объясняется двумя способами. Метод выступает как способ познания, путь исследования, путь достижения какой-то цели или же решения проблемной задачи. В методике преподавания языков овладение знаниями, развитие мировоззрения на материале изучаемого языка играет важную, но не главную роль. Основное значение приобретает поиск эффективных путей освоения речевых умений и навыков, что и делает, в конечном счете, использование изучаемого языка коммуникативным процессом.

Понятие способность или неспособность к языкам — это не более чем миф, поскольку способность говорить заложена во всех людях от рождения. Способность к иностранным языкам в большой степени зависит от подхода к обучению ученика и от способа преподавания учителем. В настоящее время существует множество различных методов обучения иностранных языков и их модификаций. Однако не следует верить, что какой-либо из этих методов является волшебным пропуском в иноязычный мир. Некоторым людям ближе нестандартные методы обучения, другим — проверенная классика. По этой причине учитель должен хорошо ориентироваться в методах обучения иностранных языков, применять их в практике и искать или выбирать из них наиболее эффективные. Чтобы узнать, что принесет тому или иному человеку или группе людей максимальный результат, можно сделать только одно — начать обучать иностранному языку выбранным способом, опираясь при этом на опыт передовых педагогов в этой отрасли. Общая тенденция в развитии методов связана со сближением разных методов в направлении поиска оптимального варианта для конкретных условий обучения.

Русский язык на современном этапе является языком межнационального общения в содружестве независимых государств.

Как предмет обучения в национальной школе русский язык выполняет несколько функций, из которых одна, коммуникативная, является основной, ведущей. Содержание обучения русскому языку имеет коммуникативную направленность, способствует практическому овладению русским языком как средством общения.

Обучение устной речи на неродном языке — очень сложный, трудоемкий процесс. Можно сказать, что ни один вид языковой деятельности не требует для своего становления столько тренировки, столько упражнений, сколько это необходимо для выработки умения устно выражать свои мысли на неродном языке.

Сложность процесса обучения устной речи объясняется прежде всего тем, что для выражения своих мыслей на изучаемом неродном языке учащиеся, во-первых, должны обладать определенным запасом лексических единиц, грамматических форм и конструкций, интонационных рисунков и иметь навыки употребления этого языкового материала в речи, во-вторых, должны уметь сосредоточиваясь в первую очередь и главным образом на смысловой стороне речи, сочетать комбинировать эти элементы структуры языка для выражения своих мыслей.

Таким образом, процесс обучения неродному языку направлен на решение двух задач:

1. обучение средствам общения;
2. овладение речевой деятельностью.

Значит, в деятельности преподавателя выделяются следующие направления:

— обучение языку, т. е. лексике и грамматике русского языка, которые используются в качестве исходной базы для понимания речи и общения;

— обучение речи — «способам формирования и формулирования мыслей посредством языка в процессе общения» /И. Зимняя./;

— обучение речевой деятельности — процессу общения, осуществляемого с помощью разных видов и форм речи и реализуемого в таких его видах, как слушание, говорение, чтение, письмо.

Развитие каждого из видов речевой деятельности требует единства трех составляющих: язык как средство оформления мысли в слове, речь как выражение мысли в слове, экстралингвистические факторы: мотив, ситуация, контекст. Развитие умений речевого общения предполагает взаимодействие не менее двух собеседников, осуществляющих попеременно разные виды речевой деятельности: один говорит — другой слушает или наоборот.

Считается необходимым уже на первом этапе — формирования языковых навыков — учитывать и речевые, и экстралингвистические факторы, развивать все виды речевой деятельности и умения использовать их в речевом общении.

Для практического овладения русским языком нужна прежде всего речевая практика на русском языке, так как любые навыки приобретаются только в результате практики, значит, и речевые навыки вырабатываются в процессе речевой практики. Иными словами, при речевой направленности обучения практическое овладение русским

языком как средством общения / цель обучения / достигается в результате практического пользования русским языком / средство обучения /, т. е. учащиеся учатся общению, общаясь.

Речевая практика, вовлечение учащихся в процесс речевого общения осуществляется главным образом с помощью упражнений. Однако формированию речевых навыков способствуют не любые упражнения, а только речевые, предусматривающие решение определенных коммуникативных задач.

Речевые упражнения должны нести определенную информацию, связанную с реальной действительностью, жизненным опытом учащихся; они должны быть творческими, требующими от учащихся самостоятельного решения тех или иных речевых задач; упражнения должны

быть ситуативными, чтобы была возможность проецировать речь применительно к тем или иным условиям общения коммуникация.

Коммуникативность и ситуативность понимаются как организация обучения иноязычной речи, направленная на развитие практических умений.

Особое значение в развитии русской устной речи учащихся приобретает научно обоснованная система ситуативных упражнений, позволяющих воссоздать на уроках копии реальных коммуникативных ситуаций. Психологическая особенность и дидактическая ценность этих упражнений заключается в том, что они мобилизуют активность учащихся, побуждают их к высказываниям. Многие ученые-методисты и исследователи признают эффективность ситуативно-коммуникативных упражнений в учебных целях.

Литература:

1. А. Н. Шукин. Методика преподавания русского языка как иностранного. Москва: Русский язык, 1990, стр. 7.
2. Зимняя, И. А. Психология обучения неродному языку /на матер. рус. яз. как иностранного/. — М: Русский язык, 1989—219 с.
3. Коммуникативная направленность в обучении русскому языку /отв. ред. А. Метса/. Ученые записки Тартуского Гос. ун-та. Выпуск 660. — Тарту: ТГУ, 1994. — 79 с.

## **Формирование ценностно-смысловой компетенции учащихся шестых классов во внеурочной деятельности по истории (на примере проекта «Школа авторского телевидения»)**

Богатко Анна Витальевна, магистрант

Тобольский педагогический институт имени Д. И. Менделеева (филиал) Тюменского государственного университета

*Актуальной задачей современной школы является реализация компетентностного подхода. Нами была предпринята попытка формирования ценностно-смысловых компетенций учащихся шестых классов во внеурочной деятельности по истории, предполагавшей реализацию проекта «Школа авторского телевидения». Ценность и значимость представленного проекта заключается не только в формировании увлечённой творческой личности, но и в становлении мировоззренческой позиции учащихся, в овладении ими теоретическими знаниями и практическими навыками социального и личностного взаимодействия.*

**Ключевые слова:** компетентностный подход, ценностно-смысловые компетенции, история, внеурочная деятельность, проект

Современное общество требует воспитания самостоятельных, инициативных, ответственных граждан, способных эффективно взаимодействовать в выполнении социальных, производственных и экономических задач. Выполнение этих задач требует развития личностных качеств и творческих способностей человека, умений самостоятельно приобретать новые знания и решать проблемы, ориентироваться в жизни общества. Именно эти приоритеты лежат в основе реформирования современной общеобразовательной школы, главная задача которой — подготовить компетентную личность, способную находить правильные решения в конкретных учебных, жизненных, а в будущем и

профессиональных ситуациях. Поэтому актуальной задачей современной школы является реализация компетентностного подхода в обучении, который предусматривает направленность образовательного процесса на формирование и развитие ключевых компетенций личности [3].

Ценностно-смысловые компетенции относятся к общему содержанию образования, конкретизируются на уровне учебных предметов для каждой ступени обучения. Данные компетенции основываются на главных целях общего образования, представления социального опыта и опыта личности для дальнейшего получения жизненных навыков и практической деятельности в современном об-



шестве. Суть ценностно-смысловых компетенций — формировать мировоззрение и ценностные ориентиры ученика, его способность видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нём, осознавать свою роль и предназначение, уметь выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения. Данные компетенции обеспечивают механизм самоопределения ученика в учебной и иной деятельности, от них зависит индивидуальная образовательная траектория ученика и программа его жизнедеятельности в целом [2].

Под формированием ценностно-смысловых компетенций имеется в виду создание педагогических условий, которые инициируют процессы осмысления, переосмысления гуманистических ценностей, и построение на их основе нравственной картины деятельности и поведения учащихся. Формирование ценностно-смысловых компетенций происходит с помощью творчески развивающих технологий и информационно-поисковых ситуаций. Таким образом, формирование ценностно-смысловых компетенций в содержании образования возможно при условии создания соответствующих задач, тестов, требующих оценочного аспекта каждым учеником. Особенно это касается предметов гуманитарного цикла, в частности истории, литературы, обществоведения. Целью гуманитарного образования является формирование целостной картины мира в совместной деятельности взрослых и сверстников, которая позволит не усваивать цикл предметов, а, прежде всего, привлекаться к общечеловеческой культуре, то есть овладевать способами мышления и способностями, с помощью которых люди в течение многих веков строили мировую цивилизацию. Система ценностных ориентаций выступает «свернутой» программой жизнедеятельности и служит основанием для реализации определенной модели личности.

Следует отметить, что в последнее время усилился интерес к методике внеурочной учебно-исследовательской деятельности учащихся по истории. Внеурочную работу можно определить как разнообразную образовательную и воспитательную работу, направленную на удовлетворение интересов и запросов учащихся, организованную во внеурочное время педагогическим коллективом школы с целью обогащения и углубления знаний школьников, полученных в процессе обучения, применение их на практике, расширение общеобразовательного кругозора учащихся, формирования в них научного мировоззрения, выработка умений и навыков самообразования, формирование интересов к различным отраслям науки, техники, искусства, выявления и развитие индивидуальных творческих способностей и склонностей, организация досуга школьников, культурного отдыха и разумных развлечений; распространение воспитательного воздействия на учащихся в разных направлениях воспитания.

Ценность внеурочной работы по истории, прежде всего, в том, что она носит добровольный характер, соответственно, это дает возможность педагогическому коллективу и отдельному учителю организовать деятельность учащихся по интересам, создать благоприятные условия

для развития индивидуальных способностей, инициативы и познавательной самостоятельности учащихся. Кроме того, учитель, исходя из конкретных условий и интересов учащихся или даже особенностей региона, может самостоятельно выбирать содержание занятий, время их проведения, учитывать конкретные психологические и возрастные особенности учащихся. Он может использовать различные формы работы, подходить к работе дифференцированно, более широко связывать исторический материал с современностью, с жизнью конкретного региона. И, что немаловажно, за счет использования элементов исследовательской работы во внеурочной работе по истории открываются широкие возможности для формирования интеллектуальных и практических умений учащихся.

Организация исследовательской деятельности по истории во внеурочное время создает более широкие возможности для развития у учащихся интереса к истории как предмету, помогает углубить и расширить знания, полученные учащимися на уроках, способствует более глубокому раскрытию исторических фактов, явлений, понятий и закономерностей. Кроме того, в процессе указанной работы возрастает интерес учащихся к историческим источникам и их исследования. Внеурочная работа по истории способствует воспитанию у учащихся уважения к общечеловеческим ценностям, любви к своему краю и народу. Таким образом, при организации внеурочной работы учащихся по истории педагогу следует обратить особое внимание на то, что она должна предусматривать личностную профессиональную ориентацию и основываться на принципах дифференцированного подхода. Внеурочная работа по истории требует применения различных методов, в том числе инновационных (интерактивные методы, ученические дискуссии, метод проектов). Учет этих особенностей значительно повышает эффективность внеурочной работы.

Нами была предпринята попытка формирования ценностно-смысловых компетенций учащихся шестых классов во внеурочной деятельности по истории, предполагавшей реализацию проекта «Школа авторского телевидения». Целью проекта стало создание условий для формирования «полей авторского действия» для учащихся шестых классов. К основным задачам относились:

- 1) организация работы «Школы авторского телевидения» как центра дополнительного образования в рамках реализации ФГОС;
- 2) создание системы освоения социального опыта учащимися шестого класса;
- 3) формирование социальных и метапредметных компетенций подростков;
- 4) развитие творческих способностей учащихся. При реализации проекта «Школа авторского телевидения» учитывалась смена позиции учителя на тьютора для создания учащимися индивидуальных «полей авторского действия» [1].

Проект предполагал четыре этапа реализации:

- 1) «Пуск»: диагностика личностной направленности учащихся шестых классов (сентябрь 2013 г.);

2) «Погружение»: формирование групп по сфере направленности интересов, проведение мастер-классов (октябрь — декабрь 2013 г.);

3) «TV-команды»: формирование рабочих TV-команд (январь — апрель 2014 г.);

4) «Итоги»: проведение командно-личностного зачёта (май 2014 г.).

В рамках этапа «Пуск» была осуществлена диагностика творческих способностей при помощи следующих методик: «Диагностика невербальной креативности» (Е. Торренс, адаптация А.Н. Воронина), «Диагностика вербальной креативности» (С. Медник, адаптация А.Н. Воронина), «Определение творческих способностей учащихся» (Г. Дэвис). Также в рамках данного этапа было проведено стартовое мероприятие, на котором были представлены основные направления и этапы работы «Школы авторского телевидения». На основании результатов диагностики, с учётом личных склонностей и интересов, учащиеся были распределены на группы.

В рамках этапа «Погружение» были проведены мастер-классы по различным направлениям:

1) тренинговые занятия (получение практических навыков работы в команде);

2) видеомонтаж (работа с видеоматериалом с использованием программы Sony Vegas);

3) журналистика (теоретические и практические основы журналистики, результатом чего стал подготовленный текст репортажа);

4) работа с видеоаппаратурой (практический мастер-класс);

5) PR-технологии (теоретический и практический мастер-класс, по итогам которого каждый участник представил рекламу самого себя);

6) web-дизайн (практический мастер-класс по работе в программе Adobe Photoshop);

7) риторика (теоретический и практический курс по подготовке публичного выступления).

Все мастер-классы проходили по субботам в соответствии с нелинейным расписанием, поэтому каждая группа посетила все направления. В течение недели учащиеся могли задавать тематические вопросы на школьном сайте и получать консультации специалиста. Занятия продолжались в течение семи недель.

По итогам второго этапа учащиеся были распределены по телевизионным командам для реализации третьего этапа — «TV-команды». Работа проводилась по следующим направлениям:

1) новостные программы;

2) развлекательные программы;

3) социальные ролики;

4) документальное кино;

5) аналитические программы;

6) учебные программы по техническим и инженерным наукам;

7) учебные программы по гуманитарным и естественным наукам.

За период работы каждая команда должна была подготовить не менее 3 программ. Все они транслировались в школе на информационных панелях, а лучшие из них были размещены на школьном сайте и представлены на конкурсных мероприятиях различного уровня.

Четвёртый, заключительный этап «Итоги» заключался в определении победителей по номинациям: «Лучшая программа», «Лучший режиссёр», «Лучший журналист», «Лучший видеооператор», «Лучший монтаж», «Лучший репортёр» и т. д. Также была осуществлена повторная диагностика творческих способностей учащихся при помощи обозначенных ранее методик.

Исследование ценностно-смысловой сферы учащихся шестых классов проводилось на основе выявления уровней сформированности её компонентов. Формирование когнитивного компонента ценностно-смысловой сферы предполагает достижение определенного уровня развития ценностных представлений и идеалов, которые в дальнейшем будут определять направленность поведения и деятельности личности, — так называемых «ценностей-знаний». Для изучения соответствующих составляющих применены следующие методики:

1) авторская анкета, направленная на выявление особенностей понимания респондентами понятий «ценности» и «смыслы», их знаний о видах ценностей, а также ценностных представлений;

2) «Опросник ценностей» Ш. Шварца, а именно первая его часть, позволяющая выявить приоритетные ценности на уровне нормативных идеалов.

Динамику эмотивного компонента ценностно-смысловой сферы составляют изменения отношения личности к себе, другим, социуму в целом, то есть процессы ценностно-смыслового самоопределения и, как следствие, образование совокупности «ценностей-смыслов». Для их определения использованы:

1) ассоциативный эксперимент, в котором слова-стимулы представляют общечеловеческие, профессиональные и индивидуальные ценности;

2) методика «Система жизненных смыслов» В. Котлякова, позволяющая обнаружить некоторые конкретные типы жизненных смыслов испытуемых.

Регулятивный компонент и его формирование отражены в нашем случае выбором и реализацией совокупности стратегий и тактик поведения ученика как носителя общечеловеческих и индивидуальных ценностей, то есть в апробации «ценностей-стимулов». Для их выявления применены следующие методики:

1) «Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности» С. Бубновой;

2) «Опросник ценностей» Ш. Шварца, а именно вторая его часть, обнаруживающая ценности на уровне личностных приоритетов;

3) «Must-тест» П. Иванова и А. Колобовой для определения ключевых жизненных ценностей.

Полученные нами эмпирические результаты показали, что после участия в рамках проекта «Школа автор-

ского телевидения» у учащихся существенно повысился уровень сформированности ценностно-смысловых компетенций по всем анализируемым компонентам — когнитивному, эмотивному и регулятивному. Таким образом, ценность и значимость представленного проекта заклю-

чается не только в формировании увлечённой творческой личности, но и в становлении мировоззренческой позиции учащихся, в овладении ими теоретическими знаниями и практическими навыками социального и личностного взаимодействия.

Литература:

1. Ермилин А.И. Культурные и педагогические ресурсы тьюторство в дополнительном научном образовании школьников / А.И. Ермилин, Е.В. Ермилина // Современные проблемы науки и образования. — 2014. — № 3. — с. 228–240.
2. Логутова Е.В. Ценностно-смысловая ориентация младших подростков в условиях внедрения новых образовательных стандартов / Е.В. Логутова // Современные проблемы науки и образования. — 2016. — № 3. — с. 306–314.
3. Шмигирилова И.Б. Школьное образование в контексте компетентного подхода / И.Б. Шмигирилова // Педагогика. — 2013. — № 1. — с. 49–53.

## Способы повышения мотивации на уроках иностранного языка

Варносова Анна Николаевна, студент

Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета имени Н.И. Лобачевского

*Данная статья раскрывает понятие «мотивация в обучении», которое в современном мире актуально как никогда. Объёмы информации растут год от года и поэтому требования к ученикам в школах и студентам в вузах также молниеносно меняются. Задача педагога найти правильный и наиболее подходящий метод преподавания, мотивировать учеников к изучению своего предмета. В этом деле незаменимыми помощниками для преподавателя становятся: компьютерные технологии, знание культуры стран изучаемого языка и умение на практике применить эти знания. Лингвокультурологические знания педагога и умение их использовать с целью повышения интереса учеников к своему предмету и стали основой для написания данной статьи. Перед написанием была проведена диагностическая работа и применен метод эксперимента на базе практики. Согласно результатам была выявлена наиболее эффективная форма мотивирования учеников к изучению иностранного языка.*

**Ключевые слова:** мотивация, обучение, технология, межкультурная коммуникация, творческий подход

## Ways of increasing motivation on foreign language lessons

*This article reveals the concept of «motivation in education», which in the modern world is more relevant than ever. The volume of information is growing from year to year and so the demands on pupils in schools and students in Universities is also changing at lightning speed. The task of the teacher is to find the right and most suitable method of teaching to motivate students to study their subject. In this case an indispensable instruments for the teacher are: computer technology, knowledge of the culture of the target language and the ability to apply this knowledge. Linguistic and cultural knowledge of the teacher and the ability to use them with the aim of increasing the interest of students became the basis for writing this article. Before writing was done diagnostic work and applied the method of experiment in practice.*

**Key words:** motivation, learning, technology, intercultural communication, creativity

Современный мир характеризуется огромных объёмом информации во всех областях знаний и иностранный язык не исключение. Поэтому изучение ИЯ приобретает всеобщую доступность, благодаря наличию различного рода обучающих программ и сайтов. Но роль педагога от этого не страдает, а лишь приобретает ещё большую актуальность.

Преподаватель ИЯ — это «живой носитель» знаний о двух лингвокультурах, способный передать свой опыт обучающимся в любой наиболее доступной для него форме, в этом состоит универсальность любого педагога.

Главной задачей учителя является выбор правильной методики обучения ИЯ, умение заинтересовать детей

своим предметом, «замотивировать» на дальнейшие успехи в сфере ИЯ.

Что же такое повышение мотивации? Вслед за И.А. Зимней, будем опираться на тот факт, что «мотив — это то, что объясняет характер данного речевого действия, тогда как коммуникативное намерение выражает то, какую коммуникативную цель преследует говорящий, планируя ту или иную форму воздействия на слушающего» [4, с. 18].

Каждый ребенок на уроках ИЯ (и не только) занимается в силу своих способностей и определенных черт характера. Задача педагога изучить ситуацию в классе и выбрать методику обучения, подходящую под характеристики класс. Делая выводы из личного опыта преподавания в школе, могу с уверенностью сказать, что интерактивный метод наиболее эффективен на уроках. Детям гораздо интереснее и проще усваивать материал в игровой и дискуссионной деятельности, которые сопровождаются презентацией, нежели методом простого зазубривания и работы с книгой. Педагог, как носитель знаний о культурах двух стран, должен реализовать их в жизнь, создавая больше игр и различных мероприятий с погружением в иноязычную атмосферу.

Данная обстановка создается с помощью специального кабинета, оборудованного аудио и видеопаратурой, плакатами и фотографиями стран изучаемого языка. На таких уроках педагог учит детей работать в команде и принимать совместное решение, также развивает творческое мышление, умение вести дискуссию, аргументировать свои высказывания и строить правильные ответы. Данный метод ведения урока в совокупности с анализом проблемных ситуаций, проектных заданий и мозговым штурмом ведут к созданию благоприятной психологической атмосферы урока, к усилению речевой и интеллектуальной активности обучаемых.

Ролевая игра предусматривает умение руководствоваться в своем поведении интересами товарищей, стимулирует интерес к импровизации, заставляет принимать самостоятельные решения. Все это также, безусловно, пробуждает интерес к предмету и стимулирует положительную мотивацию [9, с. 56].

Существует великое множество способов к повышению мотивации учеников на уроках ИЯ, учитель сам выбирает, опираясь на личный опыт и предпочтение своих учеников. Многие ребята усматривают в изучении иностранного языка что-то «приключенческое», проникновение в новый незнакомый мир; привлекательной представляется возможность перевоплощаться: «Я — говорящий на родном языке», «Я — говорящий на иностранном языке». Словом, почти у всех есть желание владеть иностранным языком, уметь общаться непосредственно, через книгу и переписку.

Но вот начинается процесс овладения иностранным языком и отношение учащихся меняется, многие разочаровываются. Ведь этот процесс предполагает период накопления «строительного материала», стадию неизбежно

примитивного содержания, преодоления разнообразных трудностей, что отодвигает достижение целей, о которых мечталось. [3; с. 23].

Особой популярностью и эффективностью в настоящее время пользуется творческий тип занятий, на которых от учеников требуется проявить себя в творческом свете восприятия информации, определив какими методами, средствами и способами преподнести культурные ценности стран изучаемых языков. Ключевыми и определяющими моментами при проведении таких уроков является активность и креативность детей. Успех и эффективность подобного мероприятия зависит от интереса к изучаемому языку, к обычаям, культуре и традициям страны.

Ученики могут показать свою креативность разными способами, а именно: концерты, сценки, танцы, песни, фотография и т. д. и т. п. Также с разрешения педагога дети могут проводить дни самоуправления, когда ученики выступают в роли учителя и проводят уроки, либо викторину, игры. Благодаря такому методу ученики получают незабываемые эмоции, опыт и впечатления вместе с новым материалом.

Каждый учитель-экспериментатор, исходя из своих собственных особенностей, а также из возможностей своих учащихся, будет творчески подходить к процессу обучения, но творить он должен внутри выбранного им УМК, не нарушая его принципов. [5; с. 97].

Нетрадиционные уроки поддерживают интерес учащихся к предмету и повышают мотивацию к обучению. Одной из главных характерных черт такого типа уроков должна быть эмоциональная насыщенность и наличие наглядного материала. От технологии, которую использует педагог на своем предмете зависит интерес к предмету. Игры в стиле «Поле чудес», «Своя игра и «Угадай» станут еще интересней для детей, если туда добавить сладкие презенты. Конечно, уроки такого типа несут нагрузку на учителя. Но они имеют огромное количество плюсов: развитие творческой стороны ребенка, навыков групповой деятельности, повышение учебной мотивации.

Такого рода творческий подход к обучению иностранным языкам пробуждает интерес к культуре и истории иноязычных стран. При отборе содержания необходимо, чтобы учебный материал был эмоционально насыщен, запомнился. В материал уроков следует включать четкие, конкретные образы. Если учащиеся не видят картин общественной жизни, культур, стран, людей, то усваивают лишь словесные формулировки, лишённые жизненного содержания, которые быстро забываются. В работе с учащимися помимо текста учебного пособия и учителя есть богатая возможность использовать видеоуроки. [2; с. 55]

Данные мероприятия концентрируют внимание учеников на межкультурной коммуникации, ценностях и вопросах культуры. Именно культурно-познавательный интерес учеников создает основу для возникновения потребностей (другими словами мотивации) и готовности учеников к межкультурной коммуникации.

Литература:

1. Бим, И. Л. Обучение иностранному языку. Поиск новых путей // ИЯШ. — 1989. — № 1 — с. 21.
2. Гальскова, Н. Д. теория и практика обучения иностранным языкам. М., 2004. — с. 55.
3. Зайцева, М. В. Мотивация и некоторые пути её повышения. М., ИД «Первое сентября», 2003. — с. 23.
4. Зимняя, И. А. Педагогическая психология. — Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. — 480 с.
5. Комков, И. Ф. Методика преподавания иностранных языков. — Минск: 1979. — с. 97.
6. С. В. Кульжевич, Т. П. Лакоценина «Совсем необычный урок» // Практическое пособие для учителей и классных руководителей, студентов пед. учеб. заведений, слушателей — Ростов-на-Дону: Творческий центр «Учитель» 2001. — с. 160.
7. Маркова, А. К. и др. Формирование мотивации учения: Книга для учителя. М.: Просвещение, 1990. — с. 192.
8. Полат, Е. С. Интернет на уроках иностранного языка / Е. С. Полат // Иностранные языки в школе. — 2001. — № 2.
9. Степанова, Е. А. Игра как средство развития интереса к иностранному языку. — М.: дело, 2004. — 209 с.
10. Семёнова, Т. В., Семёнова М. В. Ролевые игры в обучении иностранным языкам. // Иностранные языки в школе. — 2005. — № 1.
11. Шадриков, В. Д. Психологическая деятельность и способности человека. — М.: Издательская корпорация «Логос», 1996. — 320 с.
12. Шукина, Г. И. Активация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе Текст. / Г. И. Шукина. М.: Просвещение, 2011. — 134 с.
13. Ellis, R. The Study of Second Language Acquisition Text. / R. Ellis. — Oxford, 2010. — 204 p.

## Компетентностные задания на уроках русского языка как средство формирования навыков самоконтроля у младших школьников

Волкова Людмила Геннадьевна, учитель начальных классов;  
Соколова Наталья Геннадьевна, педагог-организатор  
МБОУ «Основная общеобразовательная Каплинская школа» (г. Старый Оскол)

Проблема самоконтроля учащихся в условиях развития современной школы приобретает доминирующее значение. Действие самоконтроля рассматривается в качестве необходимого условия успешности обучения, отмечается его роль для предупреждения психологических перегрузок, повышенной утомляемости.

Формирование навыков, необходимых для непрерывного обучения, особенно важно для достижения успеха в 21 веке. Стратегическое применение самоконтроля позволяет учащимся сформировать навыки самостоятельного обучения.

Термин «самоконтроль» определяется в «Педагогическом энциклопедическом словаре» как оценка самого себя, своих достоинств и недостатков своих поступков». Ю. К. Бабанский [2] определил **самоконтроль** как умение самостоятельно находить допущенные ошибки, неточности, намечать способы устранения обнаруженных пробелов.

К приемам самоконтроля известный педагог относит:

— уметь проводить приближенную прикидку результата, сверку решения с ответом, проверку одних действий другими (обратными);

— уметь оценивать жизненность полученного результата;

— уметь подходить к решению результата различными способами;

— уметь с помощью алгоритмов производить проверку правильности написания слов, постановку ударения, производить самопроверку и взаимопроверку письменных работ.

Для формирования действия **самоконтроля** на материале программного содержания начального обучения используются такие задания, которые специально нацеливают на:

— анализ своих действий, обнаружение и исправление различных погрешностей в их выполнении;

— сопоставлении своих действий с образцами, представленными в полном или схематичном, конкретном или обобщенном виде.

Многие систематизированы компетентностные задания по отдельным темам курса русского языка.

**Компетентностные задания** обеспечивают условия для применения ЗУНов и УУД в новых, незнакомых для учащихся межпредметных ситуациях, направленных на приобретение ими опыта **задач жизненного характера**. Этот тип заданий позволяет включить школьников в самостоятельную исследовательскую деятельность, связанную с анализом, синтезом, оценкой.

— **Подберите 3–4 пословицы о языке, речи, роли слова** в жизни человека. Потренируйтесь произносить их беззвучно, но с максимально четкой артикуляцией. Перед классом беззвучно произнесите пословицу, поговорку, а ученики должны по артикуляции понять, что Вы говорите.

— **Прочитайте маленькие рассказы Дарьи Герасимовой** из цикла «Алфавитные истории». Они необычны тем, что каждое слово начинается на определенную букву. А если их произносить быстро-быстро, они звучат, как скороговорки.

Ребенок сам определяет, на каком уровне он способен выполнять работу. Такой **самоконтроль** является эффективным видом самостоятельной работы над ошибками. Эти методические приёмы заставляют детей думать и находить орфограмму в анализируемом слове, осознавать её как задачу, самому решить и зафиксировать результат, т. е. претворить мысленное действие в практику письма.

Подбирая **компетентные задания** для упражнений с учетом вариантов орфограмм по русскому

языку (авторы: Иванов С. В. Кузнецова, М. И. Евдокимова, А. О. Петленко Л. В. Издание: Вентана Граф, 2015) педагог определяет: какие слова с интересующей орфограммой нуждаются в работе над произношением, над значением морфем, над значением слов в целом, над морфологической формой слов, над словосочетанием, над предложением, и проводит такую работу в процессе выполнения орфографических упражнений. В таком случае попутно осуществляется работа по развитию речи, которая способствует выработке орфографических навыков.

Следует заметить тот факт, что до недавнего времени мы не сталкивались с характеристикой компетентностных заданий и практикой формирования у младших школьников метапредметных способов действия в действующих учебниках для начальной школы. Умение ребенка самостоятельно сопоставлять результаты выполненных действий с особенностями самих действий свидетельствует о том, что исходные виды самоконтроля в его учебной деятельности уже сформированы.

Литература:

1. Асмолов, А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя/ А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская. — М., 2009.
2. Бабанский, Ю. К. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека/ Ю. К. Бабанский, А. Н. Леонтьев. — М., 2011.
3. Пинская, М. А., Н. А. Новые формы оценивания. Начальная школа/ М. А. Пинская, И. М. Улановская. — Москва, Просвещение, 2011
4. Виноградова, Н. Ф. начальная школа XXI века: проблемы и перспективы развития/Н. Ф. Виноградова//Начальное образование. 2007.- № 2-с. 17–18

## Коррекционно-воспитательная работа с воспитанниками с ограниченными возможностями здоровья в ГКУ ЦССВ «Южное Бутово» (из опыта работы)

Волкова Оксана Васильевна, воспитатель

ГКУ г. Москвы Центр содействия семейному воспитанию «Южное Бутово»

*В данной статье отражены основные направления коррекционно-воспитательной работы с воспитанниками ГКУ ЦССВ «Южное Бутово». Раскрываются основные задачи, цели коррекционно-воспитательного процесса, даются рекомендации по развитию моторно-двигательных навыков, по формированию представлений о себе и окружающем мире, по изобразительной деятельности: рисованию, лепке, по музыкальному воспитанию у детей с ограниченными возможностями здоровья.*

*В нашем центре содействия накоплен определенный опыт в работе с детьми-инвалидами, детьми с ограниченными возможностями здоровья. Это и диагностика, и регулярная профилактическая работа, обращение в различные учреждения, занимающиеся с детьми и семьями данной категории.*

Государственная социальная политика Российской Федерации в отношении детей-инвалидов направлена на создание достойных условий их жизни, на реализацию предоставляемых им (наравне с другими детьми) прав, свобод и возможностей, обеспечивающих надежную и эффективную интеграцию в семью и общество. Реабилитация

детей-инвалидов в нашей стране представляет собой комплексную систему государственных, педагогических, медицинских, психологических, социально-экономических, бытовых и других мероприятий. Медицинская реабилитация направлена на полное или частичное восстановление или компенсацию нарушенных или утраченных

функций. Право на бесплатную реабилитационную помощь детям-инвалидам закреплено в законодательстве о здравоохранении. Все другие формы реабилитации — психологическая, педагогическая, социально-экономическая, профессиональная, бытовая — проводятся наряду с медицинской и в прямой связи с ней.

Теоретической основой в работе педагогов являются положения, разработанные в отечественной психологии Л. С. Выготским, П. Я. Гальпериным, В. В. Давыдовым, А. В. Запорожцем, А. Н. Леонтьевым, Д. Б. Элькониним и другими учеными, об общности основных закономерностей психического развития в норме и патологии, о сензитивных возрастах, о соотношении коррекции и развития, об актуальном и потенциальном уровнях развития (зоне ближайшего развития), о соотношении обучения и развития.

Особенностью работы с воспитанниками является распределение материала не по годам обучения, а по коррекционным направлениям, включенным в тематические ступени: физкультурное и моторно-двигательное развитие, игра, формирование представлений о себе и окружающем мире, изобразительная деятельность: рисование, лепка, музыкальное воспитание.

Использование данных направлений в работе предполагает большую гибкость. Время освоения содержания каждого этапа строго индивидуально и зависит от целого комплекса причин, определяющих структуру нарушения у конкретного ребенка.

Жестко формулировать требования к развитию ребенка с интеллектуальной недостаточностью считаем неправомерным. На занятия по расписанию отводятся часы как в первую, так и во вторую половину дня. Их продолжительность 15–25 минут. Организация досуга и контроля за ними — основные задачи учреждения. После обследования детей составляется индивидуальная программа развития на каждого ребенка, которая включает в себя следующие направления: сенсорное развитие, предметно-практическая деятельность, формирование моторных навыков, социальное развитие.

Благодаря данному направлению коррекционно-воспитательной работы, усиливается процесс обучения, закрепления, повторения и обогащения разнообразных форм взаимодействия детей с окружающим миром.

Ведущие виды деятельности детей-инвалидов, детей с ОВЗ, в ГКУ ЦССВ «Южное Бутово», в соответствии с диагнозом и степенью нарушения психических функций: формирование культурно-гигиенических умений и навыков самообслуживания; предметно-практическая деятельность; ознакомление с окружающим миром и развитие речи; игровая деятельность; изобразительная деятельность; формирование элементарных математических представлений; формирование мотивации к общению.

#### **Физическое и моторно-двигательное развитие**

Работа по физическому и моторно-двигательному развитию детей осуществляется в разнообразных формах, которые отражают тесную взаимосвязь между психолого-педагогическим и медицинским аспектами коррек-

ционно-воспитательной работы (лечебная физкультура, массаж и закаливание, утренняя зарядка, физкультурные упражнения, прогулка).

Занятия проводятся в форме игр, удовлетворяющих потребность ребенка в двигательной активности, доставляющих удовольствие и радость.

Занятия проводятся в утреннее и в вечернее время воспитателями (с музыкальным сопровождением в записи) индивидуально, учитывая уровень психофизического развития каждого ребенка. Длительность занятия и физические нагрузки строго индивидуализированы и могут меняться в зависимости от особенностей психофизического состояния детей, метеоусловий, времени года и т. п. Лечебная физкультура дополняет, но не заменяет занятия по физическому воспитанию.

#### **Игра**

Раздел «Игра» является центральным в коррекционно-воспитательном процессе, что обусловлено местом и значением игровой деятельности в развитии ребенка, в том числе и ребенка с проблемами в развитии. Широкое использование разнообразных игр во всех формах и направлениях коррекционно-развивающей работы с детьми.

#### *Игры, направленные на сенсорное развитие*

##### *Примерный перечень игр*

*Игры и упражнения на развитие представлений о форме предметов:* «Что катится, что не катится?», «Цветные шарики», «Лоток с шарами и кубиками», «Закрой коробочки разной формы», и т. п.

*Игры на развитие восприятия отношений по величине:* материал Монтессори «Коричневая лестница», «Красные штанги», «Розовая башня», «Цветные цилиндры», «Гаражи и машины» (разной величины), «Закрой коробочки разной величины», «Матрешки», «Пирамидки», «Гриб под елкой» (елки и грибы разной величины) и т. п.

*Игры на развитие восприятия и воспроизведения пространственных отношений:* «Далеко и близко», «Достань колечко», «Дорожка длинная и дорожка короткая к домику», «Составь гирлянды» (бусы из форм разной величины и цвета в разном сочетании: одной формы, одинакового размера, но разного цвета; две формы разного размера и одного цвета и т. п.), «Собери колечки» и т. п.

#### *Используемые методы и методики:*

- объяснение;
- беседа;
- элементы музыкотерапии, игротерапии.

#### **Формирование представлений о себе и окружающем мире**

Работа по данному разделу имеет огромное значение в связи с необходимостью пробуждения у ребенка «Я» — позиции, формирования образа «Я», стремления к самостоятельности как основных условий восприятия окружающего мира с позиции собственного «Я». Восприятие себя в качестве самостоятельного субъекта, впервые испытанная гордость за свои маленькие дости-

жения являются основой понимания предметного и социального мира и формирования отношения к нему. Занятия имеют форму увлекательных игр, наблюдений и пр. Содержание данного раздела непосредственно связано с игровой деятельностью: играми с природным, бросовым материалом, с бумагой, с бытовыми предметами-орудиями, играми с образными игрушками. На первом этапе для расширения представлений об окружающем важное значение имеет воспитание навыков самообслуживания и культурно-гигиенических навыков. Работа по данному разделу неразрывна с решением задач речевого развития детей, так как в речи отражается их практический и познавательный опыт. Формирование у детей представлений о себе и окружающем мире осуществляется в ходе режимных моментов, совместных игр, прогулок, стихийно возникающих бытовых ситуаций, в повседневном общении.

В процессе формирования представлений об окружающем мире у детей возникают познавательные установки «Что это такое?», «Что с ним можно делать?», «Зачем он нужен?», «Почему он такой?». Ребенок учится не только выделять предмет или явление из фона, но знакомится с функциональными качествами и назначением объектов, овладевает умением связывать их с внешними, пространственными свойствами.

#### *Оборудование и материалы:*

— картинный материал, отражающий эмоциональный, бытовой, социальный, игровой опыт детей;

— природный уголок — маленький садик или уголок леса, в котором представлена обстановка, ситуация мира природы. В таком уголке должны создаваться ситуации, которые отражают характерную картину реального растительного и животного мира. При этом периодически его необходимо менять, объединяя каким-то сюжетом. В уголке присутствуют реальные растения, аквариум, природный материал, игрушки — аналоги животных, искусственные цветы и деревья. Ситуация в природном уголке может быть дополнена коллективными работами детей, выполненными совместно со взрослыми;

— доска для рисования, подставки для ног с шершавой поверхностью;

— специальный стол с углублениями для поддонов, в которые в соответствии с целями и задачами обучения наливается вода, насыпается песок, фасоль, ракушки, камешки и другие сыпучие материалы;

— магнитная доска;

— макеты времен года (диорамы в нишах шкафов, стеллажей);

— водонепроницаемые деревянные (пластмассовые) ящики (средний размер 60 x 80 x 10 см) для совместных игр детей;

— разноцветные пластмассовые ванночки, тазы, подносы различных размеров (большие, средние, маленькие);

— прозрачные емкости, в которых хранятся сыпучие материалы (манка, песок, фасоль, рис, ракушки, камешки и т. п.);

— емкость по типу аквариума;

— прозрачные емкости, в которых хранятся бросовые материалы (скорлупа орехов, яич, баночки из-под различных продуктов питания, коробки, пакеты и т. п.);

— прозрачные пластмассовые пузырьки, металлические и пластмассовые баночки и т. п.;

— чистый просеянный песок, не слишком крупный и не мелкий (может быть прокален в духовом шкафу);

— натуральные предметы домашнего обихода: разноцветные пластмассовые, деревянные, металлические кувшины, миски, ложки, кастрюли трех-четырёх размеров;

— совочки, формочки, миски, ведра, флажки, цветы и т. п.;

— игрушки с магнитами (рыбки, шарики и т. п.);

— резиновые, бумажные, пластмассовые, пенопластовые игрушки, изображающие людей, животных, насекомых, растения, птиц, транспорт, различные строения и т. п.;

— игрушки, изображающие сказочных персонажей (Лесовичка, Домового, Деда Мороза, Снеговика и т. п.);

— народные игрушки (свистульки, матрешки, бочонки и т. п.);

— животные (мягкие, пластмассовые, резиновые игрушки, изображающие кошку, собаку, утенка, курочку, цыпленка и т. д.);

— посуда разной величины (чашка, блюдо, ложка, тарелка, чайник);

— постельные принадлежности (подушка, матрац, одеяло, простыня);

— принадлежности для мытья куклы (ванночка, кувшин, мыло, губка, полотенце);

— куклы (заяц, мышка, кошка, собака, девочка, мальчик, и т. д.);

— бумага различной фактуры и плотности;

— наборы ткани разной фактуры, цвета;

— различные грузовые и легковые машины, игрушки с подвижными частями на колесах;

— объемные или плоскостные изображения (солнце, тучи, деревья, елки, дома и т. д.) и др.

#### *Содержание*

##### *Я — ребенок*

Мое тело. Голова (глаза, нос, рот, уши) — я все вижу, дышу, нюхаю, говорю, кушаю, слышу. Руки — я все делаю. Ноги — я хожу. Я смеюсь, радуюсь, плачу. Я играю, мои игрушки. Моя кукла — она похожа на меня. Моя одежда, обувь зимой и летом. Одежда, обувь, посуда, мебель для меня и для моей куклы.

##### *Ребенок и дом*

Основные предметы быта убранства дома (посуда, мебель, самые необходимые бытовые приборы, элементарные предметы народного творчества). Групповая комната. Туалет. Спальня.

Участок для прогулок. Игрушки для игр на прогулке. Участок зимой и летом. Игры детей на прогулке зимой и летом.



Общие праздники, игры и развлечения (Новый год, дни рождения детей, проводы осени, спортивные праздники).

*Ребенок и мир животных*

Животные (строение туловища, способ передвижения, питание, повадки, среда обитания). Животные дома и в лесу. Забота о домашних питомцах.

*Ребенок и мир растений*

Взаимосвязь и взаимозависимость жизни человека и мира природы. Растения — живые организмы. Разнообразие растений (деревья, кусты, цветы, трава). Деревья, кусты, цветы (на участке, в лесу, парке...). Растения в природном уголке и дома. Общее в жизни человека и растений (спят, питаются, дышат...). Заботливое отношение человека к растениям.

*Ребенок и мир минералов*

Наиболее известные виды минералов (песок, глина, камни). Игры ребенка с песком, глиной, камнями. Знакомство с некоторыми предметами повседневного обихода из глины, камня.

*Ребенок в разнообразном мире цвета и звука*

Разные звуки (шум дождя, звучание ручья, шелест листвы, скрип снега, шум прибоя, песни ветра, голоса птиц и зверей и т. д.). Музыкальные игрушки (свистульки, барабан, дудочка, гармошка и т. п.).

Цвета в природе (красный, желтый, зеленый, синий, белый). Выделение характерного цвета травы, солнца, воды, снега. Основные цвета зимы и лета.

*Ребенок и явления (стихии) природы*

Огонь, вода, земля, воздух. Явления природы зимой и летом. Вода в реке, в посуде, ванночке, тазу, в луже и т. п. Огонь свечи, огонь в печке и т. п. Земля на участке, в цветочном горшке и т. п. Ветер. Потешки, песенки, стихи, народные игры, сказки о явлениях природы.

*Ребенок и космос*

Солнце, луна, тучи, небо. Их значение в жизни детей и взрослых, растений и животных. Солнце зимой и летом. Тучи, дождь и снег.

Потешки, песенки, народные игры, стихи о явлениях природы.

*Используемые методы и методики:*

- рассказ;
- объяснение;
- иллюстративный;
- аудиометод;
- элементы сказкотерапии, игротерапии.

**Изобразительная деятельность**

Изобразительная деятельность, возникает в русле коммуникативной потребности ребенка и наряду с игрой и речью является действенным средством удовлетворения этой потребности.

Основные усилия при обучении детей с интеллектуальной недостаточностью рисованию и лепке направляются на стимулирование и развитие «графической активности».

Занятия изобразительной деятельностью тесно связаны с разделами «Игра», «Формирование представлений о себе и окружающем мире», «Развитие речи».

На начальных этапах важно демонстрировать детям процесс рисования, лепки, привлекать их внимание к полученному результату. Во время демонстрации необходимо активно привлекать детей к выполнению изображения вместе со взрослым (прибегая к совместным действиям).

Любое занятие изобразительной деятельностью на первом этапе обучения должно протекать в форме эмоционально насыщенной, привлекательной для ребенка игры, построенной на тесном его взаимодействии со взрослым. При несформированности на первом этапе обучения у детей с интеллектуальной недостаточностью предпосылок изобразительной деятельности (крайне низкий уровень сенсорно-перцептивной сферы и аналитико-синтетической деятельности, представлений о себе и окружающем мире, отсутствие интереса к деятельности и потребности в ней, несформированность предметной деятельности и самых элементарных изобразительных операционально-технических умений и др.) невозможным является решение собственно изобразительных задач (слепить, нарисовать и т. п.), поэтому более корректным будет говорить о проведении изобразительных игр — игр, построенных на использовании техники рисования, лепки.

Изобразительные игры проводятся с детьми как на занятиях в соответствии с расписанием работы воспитателя, так и во время, отведенное для свободной деятельности, а также на прогулке. Учитывая низкий уровень самостоятельности детей, недоразвитие познавательной активности и познавательной деятельности, внимания, целесообразно их проводить индивидуально или с небольшими группами детей.

*Оборудование и материалы:*

- бумага разного формата и плотности (А4, А3, А2), большие листы упаковочной бумаги;
- доска настенная для рисования мелом, расположенная на доступном детям уровне;
- индивидуальные доски для рисования фломастерами;
- «стена для рисования» — в групповой комнате к стене прикреплен часто меняющийся большой лист плотной бумаги, на котором дети могут самостоятельно в качестве «тренировки» рисовать мелом, углем, фломастерами и т. п.;
- наборы белого и цветного мела, цветных карандашей, цветных фломастеров разной толщины, цветных восковых мелков, уголь; наборы цветных красок; кисти разной ширины (от 1 до 8 см) и разного диаметра (от 1 до 3—4 см);
- стаканчики для кисточек, для краски, фартуки, подносы для выполнения поделок из глины, пластилина;
- пластилин;

*Содержание*

*Рисование*

Рисование взрослым на глазах у детей мелом на доске или кистью, фломастером, волоконным карандашом, маркером на большом листе бумаги. Заинтересованное, эмо-

циональное, быстрое, схематическое, сопровождаемое речью отражение самого простого, понятного детям содержания, взятого из личного бытового, игрового, эмоционального, коммуникативного опыта («Петя играет с шариком», «Вова везет шишку на машине», «Таня и Сережа играют в мяч», «Лепим снежную бабу», «Юля и Маша радуются подаркам» и т. п.).

Игры на соотнесение реальных предметов, простых бытовых и игровых действий с их изображениями: подкладывание, демонстрация, показ с использованием указательного и соотносящего жестов, называние («Мы тебе покажем, что мальчик делает, а ты найди, где это нарисовано», «Покажи, что делает здесь девочка»).

Игры и упражнения на идентификацию и простейшую группировку по образцу (с помощью взрослого) статических и динамических изображений предметов, животных, людей.

Рассматривание картинок с изображением действий взрослых и детей в разное время года (осень идет дождь, дети бегут под зонтом; зима, снег, дети лепят снежную бабу и пр.), их демонстрация с последующим изображением взрослым мелом на доске, фломастером на большом листе бумаги или на индивидуальной доске.

Совместные игры с красками — создание цветных пятен с помощью большой кисти, губки, руки с последующим ассоциированием их с реальными объектами (животными, тучами, растениями, людьми и т. п.) и обозначением словом при помощи взрослого.

Игры и упражнения на идентификацию предметов по цвету и пространственным признакам — форме, размеру, расположению («Найди такие кубики», «Выбери все красное», «Дай большие кубики», «Катится — не катится», «Протолкни в нужное отверстие», «Что сюда подходит?» и пр.), а также на сопоставление предмета и его изображений.

Ознакомление детей с формообразующими движениями путем выполнения совместных действий («Дорожки», «Лучики», «Ленточки», «Клубочки», «Моточки», «Тучки» и др.). Развитие умения связывать различные движения с результатом, а также с предметами, действиями и явлениями реальной жизни (нанесение мазков — с каплями дождя, спиралевидные движения — с запутавшимися нитками, вращательные движения — с помешиванием каши на тарелке, волнообразные движения — с ручейком и т. п.).

Рисование фломастером, волоконным карандашом, маркером предметов округлой формы с предварительным их обведением рукой, пальцем, фломастером по контуру (зрительно-двигательное моделирование формы), с повторением обводящего движения в воздухе (мячи, воздушные шары, яблоки вишенки, конфеты-драже и т. п.). рисование кистью предметов округлой формы («Скатаем большой снежный ком», «Намотаем пряжу на клубок», «Яблоки», «Апельсины», «Мячики» и др.) с предварительным повторением движения кистью в воздухе.

Рисование пальцем, кистью и специальными средствами (тампоном из поролона, ваты и др.) разных линий (длинных, коротких, толстых и тонких) вместе со взрослым, по подражанию, по собственному желанию.

Рисование кистью: действовать всей поверхностью ворса кисти, не отрывая ее от бумаги, пользоваться приемами примакивания — кисть плашмя («Следы на снегу», «Сосульки заплакали», «Листья падают», «Травка выросла» и т. п.) и касания — кисть вертикально («Дождик», «Салют», «Идет снег», «Созрела рябина», «Ветка мимозы», «Береза проснулась весной» и т. п.).

Закрашивание краской (кистями различного размера, тампоном и т. п.) всей поверхности листа с помощью взрослого и самостоятельно («Небо», «Ночь», «Лужок», «Снег» и др.).

Дорисовывание рисунка, обрисовывание ладошек и создание композиций из них.

Обрисовывание совместно со взрослым предметов по контуру с последующим их соотнесением с изображением в условиях выбора из двух-трех и более.

Рисование палочкой на песке или на снегу во время прогулки («Дорожки», «Ручейки», «Ленточки» и т. п.).

### **Лепка**

Лепка скульптурным способом на глазах у детей из пластилина различных фигурок людей, животных, снежной бабы, предметов посуды, овощей, фруктов и пр.) с последующим обыгрыванием: человек здоровается с детьми, угощает сделанными конфетами, что-нибудь им сообщает; снеговик разговаривает с детьми, качает головой; заяк прыгает, медведь идет, переваливаясь, девочки танцуют, прыгают, ходят, пьют из вылепленной чашки, едят пластилиновой ложкой из тарелки и пр.; собачка служит, лает, скукает, лежит, свернувшись калачиком и пр.;

Игры и упражнения на развитие восприятия объемной формы путем ощупывания предметов. («Волшебный мешочек», «Отгадай, что у тебя в руке?», «На что это похоже?», «Найди в коробке все круглое», «Выбери все предметы с углами» и др.). Словесное объяснение выбора с определением опорных признаков объектов («Это куколка, потому что ручки есть»; «Это машина, тут колеса»; «Это кубик, у него углы»).

Ознакомление детей пластилином и с их основными свойствами (можно разминать, разрывать на части, соединять, отщипывать мелкие куски, раскатывать прямыми и круговыми движениями, расплющивать). Лепка без задания.

Лепка с игровой целью (совместно со взрослым или по подражанию) предметов шарообразной формы (конфеты, вишенки, яблоки, апельсины и др. и похожих на палочки (карандаши, конфеты-батончики, палочки и др.) с использованием разных приемов и с последующим их обыгрыванием.

Лепка объектов округлой формы после обследования (шарики, яблоки, конфеты-драже, помидоры) с использованием приема вдавливания большим пальцем (ямка).

Лепка с использованием приема расплющивания куска пластилина (лепешки, печенье, тортики и т. п.). Ознакомление с последовательностью лепки: сначала скатать шар, затем расплющить между его ладонями).

Лепка с использованием приема соединения частей (баранки) и оттягивания (морковка).

Лепка объектов, состоящих из нескольких частей (пирамидка из шаров, снеговик, кукла-неваляшка и т. п.), после их обыгрывания и обследования.

*Используемые методы и методики:*

- объяснение;
- иллюстративный;
- игротерапии.

### **Музыкальное воспитание**

Музыкальное воспитание имеет не только общеразвивающую, но и коррекционную направленность в работе с детьми-инвалидами, детьми с ОВЗ. Оно способствует коррекции многих недостатков их психического и физического развития — эмоциональной и сенсорной сферы, внимания, речи, представлений об окружающей действительности, произвольности, серийности и выразительности движений. Без специальной работы, без помощи взрослых для ребенка с интеллектуальной недостаточностью звучащий мир представляет собой шумовой фон, в котором лишь единичные звуки «опредмечены», имеют смысл. На первом этапе обучения развитие слухового восприятия, «опредмечивание» звуков окружающего и введение ребенка в мир музыкального звучания приобретают особое значение.

Музыкальное воспитание направлено на развитие у детей способности эмоционально воспринимать музыку различного характера; слухового внимания и сосредоточения; музыкального слуха (звуко-высотного, ритмического, динамического, тембрового).

Занятия могут проводить воспитатель вместе с музыкальным руководителем. В свободное время воспитатель организует игры детей с музыкальными игрушками и инструментами, во время рисования, игр с образными игрушками, игр с природным, бросовым материалом, игр, направленных на моторно-двигательное развитие. Музыкальные инструменты и игрушки используются в различных вариантах, что позволяет не только вызывать у

детей положительное эмоциональное состояние, но и устанавливать связи между цветом и звуком, величиной и звуком и т. п.

*Оборудование и материалы:*

- музыкальные игрушки (погремушки, колокольчики, шарманка, свистульки, бубен, барабан, дудочка, треугольник и др.);
- самодельные музыкальные игрушки (звучащие коробки, деревянные палочки и т. п.);
- деревянные ложки;
- магнитофон с аудиокассетами различных мелодий (песни, танцы, марш и т. д.);
- ковер или ковровая дорожка;
- дорожки с различным покрытием (гладкая поверхность, меховая поверхность и т. п.);

*Музыкально-дидактические игры*

Музыкальные игры с погремушками, колокольчиками, дудками и барабанами, со звучащими игрушками, с образными игрушками в соответствии характером музыки (сон, бодрствование, игры куклы, мишки и т. п.).

Игры-импровизации на развитие выразительных движений в соответствии с характером музыкального образа (котенок, медведь, заяц и др.). Музыкально-дидактические игры на развитие серийности и координацию движений («Хлопаем в ладоши — играем ручками» и т. п., а также различные игры с пальчиками).

*Слушание музыки*

Слушание пения музыкального руководителя, аудиозаписи.

Слушание немusикальных звуков (аудиозаписи голосов леса, звуков улицы, голосов детей в процессе игр).

Слушание и узнавание знакомых мелодий, песенок, исполняемых на фортепиано, аккордеоне, триоле, металлофоне, подпевание (ля-ля, да-да и т. п.) и сопровождение движениями.

Слушание наиболее популярных классических мелодий.

*Используемые методы и методики:*

- объяснение;
- аудиометод;
- игротерапии.

### **Литература:**

1. Еремина, А. А., Дьякова Е. А. Специальная педагогика. — М.: Издательский центр «Академия», 2001. [1, с. 400]
2. Крулехт, М. В. Дошкольник и рукотворный мир. — СПб.: Детство-Пресс, 2003. [2, с. 160]
3. Маллер, А. Р. Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии: Метод. пособие. Изд. 2-е испр. и доп. — М.: АРКТИ, 2002. [3, с. 176]
4. Обучение детей с выраженным недоразвитием интеллекта: Программы, методические рекомендации / Л. Б. Баряева, И. М. Бгажнокова, Д. И. Бойков, А. Зарин. — Псков: ПОИПКРО, 2009. [4, с. 168]
5. Основы коррекционной педагогики. Учеб.-метод. пособие / Авторы-сост. Д. В. Зайцев, Н. В. Зайцева. — Саратов: Педагогический институт Саратовского государственного университета им. Н. Г. Чернышевского, 2009. [5, с. 110]

## Сказкотерапия как педагогический метод коррекции личностного роста

Ганжин Виталий Владимирович, бизнес-тренер (г. Сургут)

*В статье рассматривается способность педагога через сказкотерапию влиять на личностный рост обучающегося, раскрываются функциональные особенности сказок.*

**Ключевые слова:** сказкотерапия, личностный рост, функциональные особенности сказок, коррекционные сказки

Приверженцы направления сказкотерапии утверждают, что вовремя рассказанная сказка для ребенка значит столько же, сколько психологическая консультация для взрослого. Отличие только в том, что от ребенка не требуют вслух делать выводы и анализировать, что с ним происходит: работа идет на внутреннем, подсознательном уровне [7].

В сказках есть наставления, помогающие нам пробиться через жизненные тернии. Сказка гораздо старше, чем искусство и наука психологии, и всегда будет оставаться старшим членом управления, сколько бы времени ни прошло [8]. Значимость таких наставлений в становлении личности человека, особенно в детстве, невозможно переоценить. У ребенка примерно до десяти-двенадцати лет преобладает образное мышление, «правополушарность», поэтому и обучение его происходит через сказку. Все наши попытки активно «включать» левое, «логическое» полушарие в раннем возрасте либо «ломают» ребенка, либо встречают его сопротивление [4].

Определяя **личностный рост** как *совокупность позитивных изменений личности за определенный промежуток времени, которые ведут к повышению ее адаптированности к деятельности, выражающиеся в росте ее успешности, удовлетворенности и аттрактивности* [1], мы признаем важность использования в педагогике сказок, содержащих в зашифрованном виде информацию об устройстве мира, межличностных отношениях, эволюционных задачах, стоящих перед личностью на разных этапах ее развития, и потенциальных ловушках. Недаром саму **сказкотерапию** определяют, как набор способов передачи знаний о духовном пути души и социальной реализации человека, как воспитательную систему, сообразную духовной природе человека [2].

К сказкам обращались в своем творчестве известные и зарубежные и отечественные психологи: Э. Фромм, Э. Берн, Э. Гарднер, И. В. Вачков, Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева и другие.

Р. М. Ткач [6] в своей книге «Сказкотерапия детских проблем» структурирует сказки по отдельно взятым детским проблемам:

1. Сказки для детей, которые испытывают страх темноты, страх пред медицинским кабинетом и другие страхи.
2. Сказки для гиперактивных детей.
3. Сказки для агрессивных детей.

4. Сказки для детей, страдающих расстройством поведения с физическими проявлениями: проблемы с едой; проблемы с мочевым пузырем и т. д.

5. Сказки для детей, которые столкнулись с проблемами семейных отношений. В случае развода родителей. В случае появления нового члена семьи. Когда дети считают, что в другой семье им будет лучше.

6. Сказки для детей в случае потерь значимых людей или любимых животных.

По определению Т. Д. Зинкевич-Евстигнеевой, в сказкотерапии используются разнообразные жанры: притчи, басни, легенды, былины, саги, мифы, сказки, анекдоты. Находят применение и современные жанры: детективы, любовные романы, фэнтези и пр. Каждому клиенту подбирается соответствующий его интересам жанр [3].

Исследователи выделяют несколько основных **функциональных особенностей сказок** [5].

1. Тексты сказок вызывают эмоциональный резонанс как у детей, так и у взрослых. Образы сказок обращаются одновременно к двум психическим уровням: к уровню сознания и подсознания.

2. Концепция сказкотерапии основана на идее ценности метафоры как носителя информации:

- о жизненно важных явлениях;
- о жизненных ценностях;
- о постановке целей;
- о внутреннем мире автора (в случае авторской сказки).

3. В сказке в символической форме содержится информация о том:

- как устроен этот мир, кто его создал;
- что происходит с человеком в разные периоды его жизни;
- какие этапы в процессе самореализации проходит женщина;
- какие этапы в процессе самореализации проходит мужчина;
- какие трудности препятствия можно встретить в жизни и как с ними справляться;
- как приобретать и ценить дружбу и любовь;
- какими ценностями руководствоваться в жизни;
- как строить отношения с родителями и детьми;
- как прощать.

Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева выделяет шесть видов сказок [3]: художественные, народные, авторские на-

родные, дидактические, психотерапевтические сказки и коррекционные сказки.

Рассмотрим более подробно **коррекционные сказки** как используемые в первую очередь для мягкого влияния на вектор личностного роста. Под коррекцией здесь понимается «замещение» неэффективного стиля поведения на более продуктивный, а также объяснение смысла происходящего.

Для создания коррекционной сказки можно использовать следующий алгоритм.

1. В первую очередь мы подбираем героя, близкого ребенку по полу, возрасту, характеру.

2. Потом описываем жизнь героя в сказочной стране так, чтобы ребенок нашел сходство со своей жизнью.

3. Далее помещаем героя в проблемную ситуацию, похожую на реальную ситуацию ребенка, и приписываем герою все переживания ребенка.

4. Герой начинает искать выход из создавшегося положения. Или мы начинаем усугублять ситуацию, приводить ее к логическому концу, что также подталкивает героя к изменениям. Иногда герой может встречать существ, оказавшихся в таком же положении, и смотреть, как они выходят из ситуации.

5. Герой понимает свою неправоту и становится на путь изменений.

Создавая психокоррекционные сказки, важно знать скрытую причину «плохого» поведения. Обычно их пять.

1. *Он желает привлечь к себе внимание.* В этом случае в коррекционной сказке будут содержаться модели социально приемлемых, положительных способов привлечения внимания.

2. *Он желает властвовать над ситуацией, взрослым, сверстниками.* При этом в коррекционной сказке может быть предложена позитивная модель проявления лидерских качеств (ибо власть связана с выраженными лидерскими качествами): хороший предводитель прежде всего должен заботиться о своих друзьях.

3. *Он желает за что-то отомстить взрослому.* При этом в коррекционной сказке есть указание на искаженное видение героем проблемы и конструктивная модель поведения.

4. *Ему страшно, тревожно, он хочет избежать неудачи.* В этом случае герои коррекционной сказки оказывают главному герою поддержку и предлагают способы преодоления страха.

5. *У него не сформировано чувство меры.* В этом случае психокоррекционная сказка может довести ситуацию до абсурда, показывая последствия поступков героя и оставляя выбор стиля поведения за ним.

В заключение добавим, что умение увидеть истинную причину поведения, которое ставим целью скорректировать, и подобрать, а часто создать самостоятельно, соответствующую сказку, становится одним из важнейших для современного педагога, активно участвующего в личностном росте обучаемого.

#### Литература:

1. Братченко, С.Л., Миронова М.Р. Личностный рост и его критерии // Психологические проблемы самореализации личности: Сб. / Под ред. А.А. Крылова, Л.А. Коростелевой. — СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского университета, 1997. — 3–14 с.
2. Вачков, И.В. Сказкотерапия. Развитие самосознания через психологическую сказку. — М.: Ось-89, 2007. — 144 с.
3. Зинкевич-Евстигнеева, Т.Д. Основы сказкотерапии. — СПб.: Речь, 2007.
4. Зинкевич-Евстигнеева, Т.Д. Тайный шифр женских сказок. — СПб.: Речь, 2006—13—14 с.
5. Притчи, сказки, метафоры в развитии ребенка / ред. А.К. Колеченко. — СПб.: Речь, 2007. — 296 с.
6. Ткач, Р.М. Сказкотерапия детских проблем. — СПб.: Речь; М.: Сфера, 2008. — 118 с.
7. Чех, Е.В. Я сегодня злюсь. Расскажи мне сказку. — СПб.: Речь; М.: Сфера, 2009. — 144 с.
8. Эстес, К. Бегущая с волками. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: [http://priya.com.ua/upload/literatura/books/k\\_estes/k\\_estes-begushhaja-s-volkami.pdf](http://priya.com.ua/upload/literatura/books/k_estes/k_estes-begushhaja-s-volkami.pdf)

## Особенности проведения нестандартных уроков

Герлингер Екатерина Викторовна, преподаватель высшей категории  
Кемеровский горнотехнический техникум

Уроку отводится большая часть учебного времени. От урока тянутся сотни не замечаемых с первого взгляда незримых связей к внеаудиторной работе и работе вне техникума, взаимоотношениям преподавателей и родителей, к отношениям в педагогическом коллективе, к содержанию и направленности методической работы образовательной организации.

Традиционный урок характеризуется: порядком, проверенной регламентацией, дисциплиной, исполнительностью обучающихся, подчиняющихся педагогу; точными очертаниями учебного материала. Цель обучения изменилась. Она состоит не только в накоплении суммы ЗУН, а в подготовке обучающегося как субъекта своей образовательной деятельности, но задачи урока остаются неизменными. Это все тоже воспитание и развитие личности, основным средством решения которых продолжает оставаться познавательная активность. Основные дидактические требования к уроку современного типа:

1. Тему формулируют сами обучающиеся.
2. Цели и задачи урока формулируют сами обучающиеся, определив границы знания и незнания.
3. Обучающиеся сами планируют способы достижения намеченной цели.
4. В практической деятельности обучающиеся осуществляют учебные действия, применяя групповые и индивидуальные методы.
5. Контроль осуществляется обучающимися в виде самоконтроля и взаимоконтроля.
6. Обучающиеся дают оценку своей деятельности и деятельности своих товарищей.
7. Проводится рефлексия.
8. Домашнее задание на выбор обучающихся.

Реализация данных требований возможна как при подготовке к традиционному уроку, так и при планировании нестандартного урока.

В наше время педагоги всё больше используют и широко применяют **нестандартные уроки** или **инновационные формы** урочных занятий. **Нестандартный урок** — это импровизированное учебное занятие, имеющее нетрадиционную (неустановленную) структуру. Анализ педагогической литературы позволил выделить несколько десятков типов нестандартных уроков, но все они объединены одной **целью** — отработка новых методов, форм, приемов и средств обучения, что ведет к реализации основного закона педагогики — **закона об активности обучения**. Их названия дают некоторое представление о целях, задачах, методике проведения таких занятий, например, урок-консультация, или урок-взаимообучения. Нетрадиционные уроки используются препода-

вателем чаще всего немотивированно, как уроки-одиночки, без заметной связи с ранее проведенными уроками. Может быть и то, что целевые установки уроков не предусматривают прироста новых знаний и умений, развития обучающихся в каком-либо отношении. Необходимо заметить, что мнения педагогов по поводу применения нетрадиционных уроков расходятся: одни считают такие уроки нарушением педагогических принципов, вынужденным отступлением преподавателя под влиянием обучающихся, связанным с нежеланием их учиться и трудиться на уроке, а другие видят в них прогресс педагогической мысли, правильный шаг в направлении демократизации школы. Студенты, чаще всего, воспринимают нетрадиционные уроки с положительной точки зрения, большинство с интересом включаются в учебный процесс и активно работают на уроках.

Основные задачи нетрадиционного урока

1. Общекультурное развитие
2. Личностное развитие.
3. Развитие познавательных мотивов, инициативы и интересов обучающихся.
4. Формирование умения учиться.
5. Развитие коммуникативной компетентности.
6. Создание условий для атмосферы творческого поиска

Принципы нестандартных уроков

- отказ от шаблона в организации урока;
- максимальное вовлечение обучающихся класса;
- не развлекательность, а занимательность и увлечение, как основа эмоционального тона урока
- поддержка альтернативности множества мнений;
- развитие функции общения на уроке
- «скрытая дифференциация учащихся по учебным возможностям, способностям, интересам, склонностям.

Признаки нетрадиционного урока

1. Несет элементы нового, познавательного.
2. Используется внепрограммный материал.
3. Организуется коллективная деятельность в сочетании с индивидуальной работой.
4. Достигается эмоциональный подъем обучающихся в ходе выполнения творческих заданий.
5. Проводится обязательный самоанализ в период подготовки к уроку, на уроке и после его проведения.
6. Создается инициативная группа из обучающихся.

При подготовке нетрадиционного урока нужно учитывать, что нестандартные уроки следует использовать как итоговые, при обобщении и закреплении знаний, умений и навыков обучающихся. Слишком частое обращение к подобным формам организации учебного процесса нецелесообразно, так как это может привести к потере устой-

чивого интереса к учебному предмету и процессу учения. Не нужно недооценивать степень подготовки к нетрадиционным урокам, как правило, нетрадиционному уроку должна предшествовать тщательная подготовка. При выборе форм нетрадиционных уроков преподавателю необходимо учитывать особенности своего характера и темперамента, уровень подготовленности и специфические особенности группы в целом и отдельных обучающихся.

В проведении нестандартных уроков выделяют три периода: подготовительный, собственно урок, и его анализ.

**1. Подготовительный.** В данном периоде активное участие принимают и учитель, и ученики. При подготовке традиционного урока активную позицию занимает только учитель, так как он составляет план — конспект, изготавливает наглядные пособия, раздаточный материал. А при подготовке нестандартного урока задействованы учащиеся, которые делятся на группы, получают опережающие задания: подготовка сообщений, составление вопросов, кроссвордов, викторин, изготовление дидактического.

**2. Собственно урок.** Сам урок можно разбить на три этапа. **Первый этап.** Является предпосылкой формирования и развития мотивационной сферы обучающихся, где ставятся проблемы, выясняется степень готовности к их решению, к нахождению путей достижения целей урока. Намечаются ситуации, участие в которых позволит решать познавательные, развивающие и воспитательные задачи. Развитие мотивационной сферы осуществ-

ляются тем эффективнее, чем результативнее проведен подготовительный период: качество выполнения обучающимися предварительных заданий влияет на их интерес к предстоящей работе. При проведении урока преподаватель учитывает отношение обучающихся к оригинальной форме урока; уровень подготовленности; возрастные и психологические особенности. **Второй этап.** Сообщение нового материала, формирование знаний учащихся в различных «нестандартных» формах организации их мыслительной активности. **Третий этап.** Он посвящен формированию умений и навыков. Работа обучающихся осуществляется через творческую поисковую деятельность по решению новых проблем, углублению и расширению ранее усвоенных знаний. Контроль обычно не выделяется во времени, а «растворяется» в каждом из предшествующих этапов. В период анализа данных уроков целесообразно оценивать как итоги обучения, воспитания, развития учащихся, так и картину общения — эмоциональный тонус урока: не только в общении преподавателя с обучающимися, но и в общении обучающихся друг с другом, а также отдельных рабочих групп.

К достоинствам нетрадиционных уроков можно отнести то, что нестандартные уроки восполняют проблемы репродуктивных методов: недостаточность дифференциации; мобильность структуры; формирование субъективных отношений за счет увеличения деятельности обучающихся не только на уроке, но и в период его подготовки; изменение эмоционального фона урока; оценивание знаний обучающихся на всех этапах урока.

#### Литература:

1. Козырева, О. А. Введение в педагогическую деятельность: учебное пособие для студентов педагогических ВУЗов / О. А. Козырева. — 2-е изд. доп. и перераб., стер. — Новокузнецк: КузГПА: МОУ ДПО ИПК, 2011. — 211 с.
2. Суртаева, Н. Н. Нетрадиционные педагогические технологии. Учебное пособие / Н. Н. Суртаева — М. — Омск, 1974. — 415 с.

## Формирование мелодико-интонационной стороны речи как средства общения дошкольников с ДЦП

Гончар Надежда Николаевна, логопед  
Городская клиническая больница имени В. В. Вересаева

Детский церебральный паралич — это собирательный термин, объединяющий группу непрогрессирующих, но часто меняющихся синдромов моторных нарушений, вторичных по отношению к поражению или аномалиям мозга и возникающих на ранних стадиях его развития. Частота речевых нарушений при ДЦП, по разным данным, составляет от 70 до 80%. Речевое развитие детей с ДЦП характеризуется количественными и качественными особенностями, да и, вообще, значительным своеобразием. Характерной особенностью речевой деятельности детей при ДЦП является нарушение голоса и мелодико-интонационные расстройства. Нарушения голоса связаны с парезами мышц языка, губ, мягкого нёба, голосовых складок, мышц гортани, нарушениями их мышечного тонуса и ограничением их подвижности.

Нарушение мелодико-интонационной стороны речи при ДЦП в основном связано с общими двигательными расстройствами. Например, у детей гиперкинетической формой ДЦП нормальное произношение нарушено из-за гиперкинезов языка, губ и т. д. Меняющийся мышечный тонус при гиперкинетической форме ДЦП определяет непостоянство нарушений звукопроизношения. При резком повышении мышечного тонуса в конечностях может наступить спазм мышц языка и гортани. При атонически-астатической форме ДЦП речь медленная, прерывистая, монотонная. Нарушения звукопроизношения выражаются в виде пропусков звуков, их искажений или замен. Нарушение кинестезии при ДЦП ведет к невозможности ощущать положение языка, губ, что существенно затрудняет артикуляцию. Наиболее тяжелые речевые расстройства возникают при нарушениях слуха, которые чаще наблюдаются у детей с гиперкинезами. Нарушения звукопроизводительной стороны речи могут усиливаться по причине расстройств дыхания и голосообразования.

Спастическое сокращение мышц голосового аппарата может полностью исключить возможность вибрации голосовых складок, что будет резко нарушать процесс образования звонких согласных. Вибрация голосовых складок нарушается также при слабости и паретичности мышц голосового аппарата, сила голоса в этих условиях становится минимальной.

При дизартрии нарушения голоса крайне разнообразны, специфичны для разных ее форм. Наиболее часто они характеризуются недостаточной силой голоса (голос слабый, тихий, иссякающий в процессе речи), нарушениями тембра голоса (глухой, назализованный, хриплый, монотонный, сдавленный, тусклый; может быть гортанным, форсированным, напряженным, прерывистым и т. д.), слабой выраженностью или отсутствием голосовых

модуляций (ребенок не может произвольно менять высоту тона).

Сорокиной В. А. были разработаны комплексная психолого-педагогическая методика обследования дошкольников с ДЦП на основе качественно-количественной оценки степени нарушений речи и дифференцированная методика коррекционного воздействия по нормализации мелодико-интонационной стороны речи как средства общения у дошкольников с ДЦП. Мы проводили практическое применение данных разработок автора на базе центра медико-психологической помощи «Раменки» в 2006–2007 году. В эксперименте принимали участие 12 детей в возрасте 7 лет с ДЦП различных форм и степени выраженности: 3 девочки и 9 мальчиков.

Эффективное коррекционное воздействие на речевой дефект ребенка возможно лишь после проведения комплексного дифференциально-диагностического исследования, включающего медицинское, психолого-педагогическое и логопедическое обследование.

Констатирующий эксперимент мы разделили на блока:

I блок — изучение медицинской документации;

II блок — логопедическое обследование, которое включало:

— Сбор анамнестических данных

— Визуальный контроль (артикуляционной мускулатуры в покое и в процессе речи)

— Исследование состояния органов дыхания, голосообразования и артикуляции.

При изучении медицинской документации фиксировались следующие показатели: двигательный диагноз ребенка, при анализе данных анамнеза выделялись особенности протекания беременности и родов, раннее психоречевое развитие, изучались результаты исследования врачей-специалистов (сурдолога и офтальмолога), кроме того, отмечались бытовые условия проживания ребенка, микросоциум. Качественный анализ коммуникативных навыков у детей с детским церебральным параличом, осуществленный в результате наблюдения за обследуемыми в ситуации, не регламентированной и регламентированной деятельности (на занятиях), позволил выделить три уровня их сформированности. Анализ медицинской документации показал, что все дети имели диагноз: детский церебральный паралич. По состоянию интеллектуального развития, обследуемые представляли однородную группу и имели задержку психического развития. Обследование, проведенное невропатологом, показало наличие неврологического синдрома — спастический парез в 11 случаях (92%), в 1 случае гиперкинез (8%).



Отраженные в истории ребенка, данные о начале коррекционной работы свидетельствуют, что до поступления в центр медико-психологической помощи «Раменки», дети систематически занимались с логопедом и дефектологом; посещали занятия в различных дошкольных учреждениях и центрах.

Для объективного анализа результатов логопедического обследования была разработана балльная качественно-количественная оценка. За выполнение каждого из предлагаемых заданий ребенок получал определенное количество баллов (от 5 до 0, в зависимости от уровня и качества выполнения упражнения). Затем баллы суммировались, и на основе полученного результата определялась степень тяжести нарушения.

**Логопедическое обследование** проведено по следующим показателям:

— Органы дыхания, голосообразования и артикуляции (дыхание, голос, артикуляционная и мимическая мускулатура, звукопроизношение).

— Экспрессивная речь.

— Импрессивная речь.

Для исследования целенаправленности воздушной струи использовались свечка и шарик для игры в настольный теннис. Ребенку предлагалось задуть свечу, а затем забить мячик в ворота.

Критерии оценки:

5 баллов — выполнение обоих заданий с первой попытки, без напряжения рук или мимической мускулатуры;

4 балла — при выполнении задания отмечаются синкинезии;

3 балла — выполнение задания со 2–3 попытки;

2 балла — выполнению задания препятствует отсутствие произвольности артикуляционных движений;

1 балл — при выполнении задания ребенок не может направить воздушную струю на намеченный объект;

0 баллов — при дискинезах, затрудняющих или делающих невозможным выполнение задания.

Таблица 1. Изучение целенаправленности воздушной струи»

№	Фамилия, имя ребёнка	Изучение целенаправленности воздушной струи (оценка в баллах)

Для исследования силы воздушной струи мы использовали шарик для настольного тенниса. Ребенку давалась инструкция подуть на шарик и забить гол в ворота. Ворота после каждой удачной попытки отодвигались на 10 см. После того, как ребенок не смог забить мяч три раза подряд, фиксировалось предыдущее расстояние от ребенка до ворот.

Критерии оценки:

5 баллов — более 51 см;

4 балла-41–50 см;

3 балла — 31–40 см;

2 балла-21–30 см;

1 балл — менее 20 см;

0 баллов — при дискинезах, когда результаты проб зависят от фазы дискинеза.

Таблица 2. Исследование силы воздушной струи

№	Фамилия, имя ребёнка	Исследование силы воздушной струи (оценка в баллах)

Для выявления нарушения баланса резонирования использовался метод, предложенный Bloomer и Woisk. Ребенку предлагалось произнести одну и ту же фразу, не содержащую носовые звуки (например: Боря разбил блюдце. Я достаю воду из колодца.) дважды: с открытыми и закрытыми носовыми ходами. Если назальность имела место, то звучание фразы изменялось. При нормальном функционировании небно-глоточного затвора звучание было одинаковым.

Критерии оценки:

5 баллов — звучание фразы не изменялось;

4 балла — незначительная назализация;

3 балла — умеренная назализация;

2 балла — гиперназализация или гипоназализация;

1 балл — комбинация гипо- и гиперназализации;

0 баллов-при непостоянной силе выраженности гипер- или гипоназализации.

Таблица 3. Изучение баланса резонирования

№	Фамилия, имя ребёнка	Изучение баланса резонирования (оценка в баллах)

Для исследования высоты голоса ребенка использовалась модифицированная шкала оценки, разработанная Е. С. Алмазовой.

Критерии оценки:

5 баллов — по высоте голос соответствовал возрастной норме;

4 балла-без специального исследования нарушения высоты голоса не заметны;

3 балла — голос низкий или фальцет;

2 балла-голос охарактеризовывался как «немодулированный» или монотонный;

1 балл — голос характеризовался как «тремолирующий»;

0 баллов — при дискинезах дыхательного и голосового аппарата, в данном случае высота голоса была непостоянной, в зависимости от фазы дискинеза.

Таблица 4. Исследование высоты голоса

№	Фамилия, имя ребёнка	Исследование высоты голоса (оценка в баллах)

Для исследования тембра голоса использовалась шкала оценки, разработанная Е. С. Алмазовой.

Критерии оценки:

5 баллов — отклонений от нормального тембра не отмечалось;

4 балла — тембр голоса ребенка характеризовался как «хриплый» или «писклявый»;

3 балла — тембр голоса ребенка характеризовался как «грубый» или «квакающий»;

2 балла-тембр голоса ребенка характеризовался как «гортанно-резкий» или «диплофоничный»;

1 балл — тембр голоса ребенка характеризовался как «глухой» или «металлический»;

0 баллов — тембр голоса ребенка характеризовался одновременно несколькими терминами, приведенными выше.

Таблица 5. Исследование тембровой окраски голоса

№	Фамилия, имя ребёнка	Исследование тембровой окраски голоса (оценка в баллах)

Наиболее доступным способом исследования времени максимальной фонации у детей с церебральным параличом являлось измерение времени с помощью секундомера (метод, предложенный Ю. С. Василенко). Для этого ребенок после глубокого предварительного вдоха произносил максимально долгий гласный «а» в удобной тональности. Интенсивность голоса соответствовала повседневной бытовой речи. Далее последовательно определялось время максимальной фонации всех гласных, результаты оценивались по средним данным.

Критерии оценки:

5 баллов — более 10с;

4 балла — 8–9с;

3 балла — 7с;

2 балла — 5–6с;

1 балл — менее 4с;

0 баллов — при дизкинезах, когда выявление времени максимальной фонации затруднено или практически невозможно.

Таблица 6. Исследование времени максимальной фонации»

№	Фамилия, имя ребёнка	Исследование времени максимальной фонации гласных звуков (оценка в баллах)

Для исследования нарушения функции гортани при поражении краев голосовых складок использовался модифицированный тест «Коэффициент С/З». Испытуемому предлагается произнести доступный глухой согласный как можно дольше на комфортных тоне и громкости. Время фонации фиксировалось. Затем доступный звонкий согласный звук. Каждую фонему ребенок произносил четыре раза. Для оценки результатов выбирался наибольший результат. Время фонации глухого звука делилось на время фонации звонкого звука.

Критерии оценки:

5 баллов — коэффициент равен 1;

4 балла — коэффициент равен от 0,75–0,9 или 1,1–1,25;

3 балла — коэффициент равен от 0,5–0,75 или 1,25–1,75;

2 балла — коэффициент менее 0,5 или более 1,75;

1 балл — при тяжелой форме дизкинезов, когда выявление среднего времени фонации затруднено;

0 баллов — отказ от выполнения задания.

Таблица 7. Определение коэффициента глухости/звонкости парных согласных

№	Фамилия, имя ребёнка	Определение коэффициента глухости/звонкости парных согласных (оценка в баллах)

При исследовании доступности звуковысотных изменений ребенку предлагалось «покатать звук «а» или «о» с горки» или повторить за исследователем мелодию. При затруднениях давался образец исполнения мелодии звуком «а». В некоторых случаях требовался тренировочный этап, так как многим детям задание было не знакомо.

Критерии оценки:

5 баллов — правильное воспроизведение с первой попытки;

4 балла — правильное воспроизведение со второй попытки;

3 балла — правильное воспроизведение после тренировочного этапа;

2 балла — правильное воспроизведение доступно в 50% заданий;

1 балл — звуковысотные изменения не доступны;

0 баллов — отказ от выполнения задания.

Таблица 8. Исследование доступности звуковысотных изменений

№	Фамилия, имя ребёнка	Исследование доступности звуковысотных изменений (оценка в баллах)

При исследовании особенностей восприятия и воспроизведения мелодического рисунка фраз детям предлагалось прослушать несколько различно интонированных фраз, после первого воспроизведения ребенок должен был определить вопросительную интонацию и воспроизвести фразу. В следующем упражнении испытуемый находил восклицательную интонированную фразу, затем повествовательную.

Речевой материал:

«Вы были в театре», «Вы были в театре?», «Вы были в театре!»

«Мы идём гулять!», «Мы идём гулять», «Мы идём гулять?»

«Ты купила конфеты?», «Ты купила конфеты!», «Ты купила конфеты»

Критерии оценки:

5 баллов — правильное определение и воспроизведение всех типов интонации;

4 балла — правильное определение всех типов интонации, но нестойкие ошибки при воспроизведении;

3 балла — нестойкие ошибки определения и воспроизведения интонации;

2 балла — правильное определение только восклицательной и вопросительной интонации, стойкие ошибки воспроизведения;

1 балл — правильное определение только одного типа интонации;

0 баллов; — неправильное определение и воспроизведение всех типов интонации. Отказ от выполнения задания.

**Таблица 9. Исследование особенностей восприятия и воспроизведения мелодического рисунка фраз»**

№	Фамилия, имя ребёнка	Исследование особенностей восприятия и воспроизведения мелодического рисунка фраз (оценка в баллах)

Для оценки состояния артикуляционной и мимической мускулатуры использовалась схема, разработанная Г.В. Дедюхиной. Исследование состояния и функции органов артикуляции проводилось совместно с невропатологом и оценивалось по четырем основным показателям: наличие анатомических особенностей; состояние мышечного тонуса; возможность осуществления произвольных и непроизвольных движений, и их амплитуды; возможность принятия и удержания позы.

При визуальном осмотре фиксировалось наличие стигм, свидетельствующих о нарушении иннервации мимической мускулатуры: асимметрия глазных щелей, неполное или несимметричное их смыкание, асимметрия или недостаточная выраженность носогубных складок.

Возможность осуществления произвольных мимических движений фиксировалась при исследовании эмоциональных реакций (удивления, радости, огорчения).

При помощи игровых приемов исследовались произвольные мимические движения и позы, которые составляют основную характеристику орального праксиса: нахмурить — поднять брови («Бармалей — клоун»); зажмурить — широко открыть глаза; надуть — втянуть щеки («Хомячок — суслик»); оскалить зубы — вытянуть губы хоботком («Тигр — слон»); сомкнуть (сжать) губы, послать воздушный поцелуй.

При выполнении этих упражнений отмечалась устойчивость позы, переключаемость движений, наличие оральных и ручных синкинезий:

На материале этого задания также оценивалось умение сохранять артикуляционный уклад. Для этого было введено удержание положения под счет. Ребенку предлагалось воспроизвести заданную позицию языка, а логопед засекал максимальное время сохранения уклада. Взрослый считал вслух, так как это стимулирует у детей стремление показать наилучший результат.

При обследовании подвижных и неподвижных органов артикуляционного аппарата: зубочелюстного ряда, твердого и мягкого неба, губ, языка использовались методы визуального осмотра и пальпации.

При визуальном осмотре особенностей строения зубочелюстного ряда фиксировались следующие особенности его строения: прогения, прогнатия, прикус прямой открытый, прикус боковой открытый.

При исследовании небного свода отмечались следующие его особенности: высокое, «готическое», низко расположенное, плоское, с выраженным швом.

При анализе состояния и подвижности круговой мышцы рта и губ уточнялись: особенности строения губ (толстые, тонкие, наличие расщелин); мышечный тонус (спастичность, гипотония, ригидность, дистония); положение в состоянии покоя (рот открыт — закрыт, угол рта опущен (асимметрия углов рта); подвижность: возможность произвольного смыкания, принятия лабиальной позы, оскал, колечко. При этом фиксировалось наличие дизкинезов, синкинезий.

При исследовании языка выделяли особенности: его анатомического строения: массивный (гипертрофированный)/тонкий (гипотоничный) язык, раздвоенный неоформленный кончик языка, короткая уздечка; состояние мышечного тонуса: спастичность, гипотония, ригидность, дистония; положение в полости рта: язык комом, оттянут назад; жалом, между губами; распластан в полости рта; подъем средней части спинки языка к небу; подвижность языка при выполнении артикуляционных поз и движений по подражанию и по инструкции. Фиксировалось принятие и удержание позы, амплитуда движений языка (вперед-назад, вправо-влево, вверх-вниз).

При анализе состояния и функции небно-глоточного смыкания обращалось внимание на: учет анатомии

ческих особенностей мягкого неба (укороченное низко расположенное, расщепление); оценка мышечного тонуса мягкого неба (при пальпации и визуальном осмотре фиксировалось асимметричное расположение uvula, что свидетельствовало о нарушении мышечной иннервации); определение степени подвижности мягкого неба, согласованность движения.

При этом использовались следующие приемы: ребенку предлагали дышать широко открытым ртом (при закрытых и открытых носовых ходах); имитировать покашливание. на выдохе многократно произносить гласные «а-а-а», «э-э-э».

Основным условием выполнения этих упражнений являлось положение языка в двух позициях: в полости рта, при его вынесении из полости рта.

#### Критерии оценки:

5 баллов — без анатомических особенностей, мышечный тонус в норме ребенок выполняет все движения произвольно и в полном объеме;

4 балла — без анатомических особенностей, нарушение мышечного тонуса, все движения выполняются правильно, но не в полном объеме;

3 балла — наличие неярко выраженных анатомических особенностей, нарушение мышечного тонуса, недоступно воспроизведение нескольких укладов;

2 балла — наличие анатомических особенностей, выраженное нарушение мышечного тонуса, доступно воспроизведение нескольких артикуляционных положений;

1 балл — наличие анатомических особенностей, ярко выраженное нарушение мышечного тонуса, выполнение заданных движений органов артикуляции доступно только произвольно;

0 баллов — ярко выраженное нарушение мышечного тонуса, наличие дизкинезов средней и тяжелой степени выраженности.

Таблица 10. Исследование состояния артикуляционной и мимической мускулатуры

№	Фамилия, имя ребёнка	Исследование состояния артикуляционной и мимической мускулатуры (оценка в баллах)

В задании оценивалась *переключаемость органов артикуляции* с одного артикуляционного уклада на другой. Ребенку предлагалось выполнение по подражанию 6 артикуляционных движений: улыбнуться с сомкнутыми губами; улыбнуться показав зубы («улыбка» — «заборчик»); улыбнуться, показав зубы; вытянуть губы вперед трубочкой; поднять язык вверх — опустить вниз (упражнение «качели»), повернуть язык сначала в одну сторону, затем в другую (упражнение «часики»).

#### Критерии оценки:

5 баллов — все артикуляционные позы воспроизводятся правильно и при постоянном ритме;

4 балла — при выполнении задания допускаются редкие персеверации, упражнения делаются без определенного ритма;

3 балла — при выполнении задания наблюдаются поисковые движения органов артикуляции, постоянного ритма нет;

2 балла — при выполнении наблюдаются; выраженные персеверации (застреваемость на отдельных позах) и поисковые движения органов артикуляции, постоянного ритма нет;

1 балл — осуществление задания доступно только произвольно;

0 баллов — отказ от выполнения задания или наличие выраженных дизкинезов лишают ребенка возможности воспроизведения позиций.

Таблица 11. Исследование переключаемости

№	Фамилия, имя ребёнка	Исследование переключаемости (оценка в баллах)

*Проверка состояния звукопроизношения* проводилась по общепринятой методике: изолировано, в словах, во фразах, в свободной речи.

#### Критерии оценки:

5 баллов — звукопроизношение не нарушено;

4 балла — нарушение произношения согласных звуков внутри одной фонетической группы;

3 балла — нарушение произношения согласных внутри двух и более фонетических групп или нарушение произношения йотированных гласных;

2 балла — нарушение произношения согласных раннего онтогенеза;

1 балл — нарушено произношение гласных звуков;

0 баллов — лепетные слова, звукоподражания.

Таблица 12. Обследование состояния звукопроизношения

№	Фамилия, имя ребёнка	Обследование состояния звукопроизношения (оценка в баллах)

*При обследовании состояния слоговой структуры слова* использовалась адаптированная проба И. Пана. Для этого речь ребенка записывалась на магнитофон (для исключения возможности случайной ошибки запись делалась два раза) и затем давалась прослушать самому ребенку. Если испытуемый слышал ошибки, делался вывод о сохранности акустического воспри-

ятия речи и поражении моторного компонента, если он не слышал ошибок, это свидетельствовало о снижении уровня акустического восприятия и анализа вербального материала. Для исследования состояния слоговой структуры слова испытуемым предъявлялся (вербально или на картинках) речевой материал различной слоговой структуры. Инструкция давалась в зависимости от типа предъявления: повтори, покажи, назови. У обследуемого проверялось умение употреблять слова сложной слоговой структуры изолировано и во фразе (например: Тетя Дина сидит на диване. Бабушка похвалила Галину.). На следующем этапе ребенка просили рассказать стихотворение, четверостишие, рифмованную фразу в зависимости от его возможностей.

**Критерии оценки:**

5 баллов — нарушение слоговой структуры слова не выявлено;

4 балла — элизии слогов, опускание согласных в стечениях;

3 балла — парафазии, перестановки, при сохранении контура слов;

2 балла — итерации, персеверации, добавление звуков/слогов;

1 балл — контаминации (часть одного слова соединяется с частью другого);

0 баллов — речь ребенка состоит из лепетных слов, звукоподражаний.

**Таблица 13. Обследование состояния слоговой структуры**

№	Фамилия, имя ребёнка	Обследование состояния слоговой структуры речи (оценка в баллах)

Для исследования понимания речи ребенку давались 1–2 ступенчатые инструкции: закрой глаза, открой рот, положи руки на стол; подойди к двери, вернись; положи картинку на пол, а карандаш на картинку; положи кубик на карандаш, а карандаш на шарик и др.

**Критерии оценки:**

5 баллов — адекватное понимание речевой инструкции и принятие задания;

4 балла — адекватное понимание задания, принятие инструкции, но интерес к деятельности — кратковременный;

3 балла — понимание инструкции ситуативное, принятие задания при условии организации внимания;

2 балла — отсутствие интереса к предлагаемым заданиям, понимание инструкций и принятие задания возможно при условии организации сопряженно-отраженных, действий;

1 балл — понимание инструкции ситуативное, трудности удержания инструкции;

0 баллов — отсутствие понимания инструкции и принятия задания.

**Таблица 14. Исследование состояния импрессивной речи**

№	Фамилия, имя ребёнка	Исследование состояния импрессивной речи (оценка в баллах)

Анализ данных, полученных при исследовании мелодико-интонационной организации речи, показал, что темповые характеристики речевого потока не соответствуют возрастной норме. У большинства детей был выявлен замедленный темп, что указывало на нарушение взаимозависимости артикуляторно-дыхательных программ и всего комплекса просодических характеристик, объединенных в речи посредством темпо-ритмической организации. Обработка результатов исследования позволила выделить ряд причин, приводящих к нарушению темповой организации речевого потока: несформированность продуктивных схем дыхания; реверсивная фонация; трудности артикулирования и переключения с одного артикуляционного уклада на другой; вследствие выраженного дизартрического компонента; несформированность опоры на гласный звук как слогаобразующий; несформированность ритмического компонента речи.

Анализ и систематизация данных, полученных в ходе изучения мелодико-интонационной стороны речи и наблюдений за детьми, позволил констатировать неоднородность и полиморфность группы, участвующих в эксперименте. У всех обследованных наблюдали те или иные нарушения, влияющие на формирование речи и эмоционально-волевой сферы.

Анализ приведенных данных позволил говорить не только о нарушении иннервации дыхательных мышц (межреберных и диафрагмы), но и о трудностях спонтанной выработки продуктивных схем дыхания, несформированность которых, в свою очередь приводило к затруднениям при фонации и недоразвитию просодической стороны речи.

У большинства детей, участвующих в эксперименте наблюдались трудности голосоподачи и голосоведения. Причиной нарушения фонации можно предположить следующие: нерациональные схемы дыхания; нарушение координации между дыханием и фонацией; выраженность дизартрического компонента (нарушение иннервации мышц гортани и голосовых складок), несформированность правильной техники голосоподачи; ограниченность подвижности голосовых складок; узелки.

Анализ результатов исследования возможностей звуковысотных изменений позволил выделить ряд причин, препятствующих правильному воспроизведению интонационных конструкций. Наиболее значимыми являются: нарушение слухового восприятия; возрастающее напряжение артикуляционных и дыхательных мышц при дли-

тельной фонации; ограниченность голосового диапазона; фальцетный механизм голосообразования; неумение контролировать собственные голосовые модуляции; несформированность ритмической чувствительности, что затрудняет членение речи на синтаксические единицы.

Анализ результатов исследования переключаемости артикуляционных движений показал, что слабость двигательных-кинестетических связей, нарушение или недоразвитие орального праксиса, нарушение мышечного тонуса являлись причиной дискоординации и нарушения переключаемости органов артикуляции. Так, при изменении положения органов артикуляции возникали двигательные и оральные синкинезии, дети не удерживали задаваемого ритма, допускались персеверации.

Неустойчивое фонетическое оформление звуковой стороны речи было констатировано у всех детей. Это позволило сделать вывод о несформированности звукопроизношения у детей вследствие недоразвития орального праксиса и несформированностью слухового контроля и предпосылок фонематического восприятия, обеспечивающего различие по акустическим признакам.

Разборчивость речи у детей с церебральным параличом была снижена. У некоторых детей общая смазанность артикуляции компенсировалась попытками использовать паралингвистические средства общения. Для всех детей с церебральным параличом характерны нарушения слоговой структуры слова и низкий уровень сформированности фонематического восприятия и фонематического анализа.

Анализ результатов исследования импрессивной речи показал, что детям было доступно ситуативное понимание вербальной инструкции, однако восприятие внеситуативных видов речи было затруднено. Причинами трудностей понимания высказывания можно назвать следующие: несформированность предметной соотнесенности слов и семантических полей; отсутствие полноценных артикуляционных опор; узость смысловых ассоциаций; ограничение практического опыта детей.

Итак, систематизация данных, полученных в ходе изучения мелодико-интонационной стороны речи, позволила сделать вывод о том, что у всех обследованных школьников наблюдаются те или иные нарушения, влияющие на формирование речи и коммуникативные способности ребенка.

На основании результатов констатирующего эксперимента детей можно разделить на **две группы**:

— дети с дизартрическими нарушениями средней тяжести (9 человек)

— дети с тяжелыми дизартрическими нарушениями (3 человека)

Коррекционное воздействие проводили в рамках ведущей деятельности, что являлось основным условием работы. Деление детей на группы позволило осуществлять дифференцированный подход к содержанию и организации ведущей деятельности. Разработаны комплексы упражнений, различные задания, которые постепенно ус-

ложнялись. Дифференцированная оценка достигнутых обучающимся результатов предполагала наличие индивидуальных требований в каждом конкретном случае и коррелировала с двигательными и речевыми возможностями ребенка.

Для детей первой группы актуальной являлась работа по коррекции базовых компонентов фонации, произвольности воспроизведения мелодического рисунка фраз, а также над развитием осознания собственного эмоционального состояния: и формирование умения дифференцировать эмоциональное состояние партнера по общению.

При работе с детьми второй группы на первый план выступали задачи, связанные с формированием мотивации к общению со сверстниками и принятия ребенка как партнера по деятельности. Кроме того, актуальной являлась работа по формированию произвольности управления дыхательным и голосовым аппаратом, дифференциации и автоматизации различных интонационных структур в спонтанной речи ребенка.

**Разработанная модель коррекционного воздействия включала три этапа:**

1. На подготовительном этапе формировали базовые компоненты мелодико-интонационной стороны речи: дыхание, фонация, ритм, и компоненты, не являющиеся базовыми для ее развития, но влияющие на формирование коммуникативной функции речи в целом: невербальные средства общения, развитие базовых компонентов коммуникации.

2. На основном этапе работы проводили формирование и коррекцию мелодико-интонационной и темпо-ритмической сторон речи, а также обогащение способов эмоционального реагирования.

3. На заключительном этапе осуществляли автоматизацию полученных умений и навыков непосредственно в коммуникативной деятельности, вначале на специализированных занятиях, а затем в условиях свободной ситуации.

**Целью первого этапа** коррекционного воздействия стало формирование и развитие базовых компонентов мелодико-интонационной стороны речи, а также развитие невербальных средств общения в процессе стимуляции формирования коммуникативной деятельности.

**Содержание первого этапа** коррекционного воздействия было направлено на включение приспособительных механизмов дыхания и голосообразования, формирование мотивации к вербальному общению, развитие базовых компонентов коммуникации, стимуляцию невербальных средств общения.

Формирование правильных дыхательных кинестезий начиналось с нормализации тонуса артикуляционной и мимической мускулатуры. С этой целью проводился массаж и двигательная гимнастика. В дальнейшем: вводились дифференцированные приемы пассивной и пассивно-активной: артикуляционной гимнастики и двигательной гимнастики. Введение пассивной

и пассивно-активной гимнастики способствовало вовлечению в работу новых групп мышц и увеличению активности ранее включенных мышц. Целью введения артикуляционной гимнастики стал перевод сформированных произвольных движений в произвольные. Для этого нами использовались различные игровые приемы: «В гостях у сказки», модифицированная азбука настроев, а также предметные и сюжетные картинки и мелкие игрушки. Важно было при проведении пассивно-активной артикуляционной гимнастики сформировать у ребенка лабиальную позу губ, что обуславливалось введением в дальнейшем упражнений с аппаратом «TRIFLOII».

Работа над увеличением глубины вдоха, дифференциацией ротового и носового дыхания, формированием ритмичности дыхательных движений имела целью сформировать у детей кинестетические ощущения дыхательных движений и, на основе биологической обратной связи, научить произвольному управлению ими.

Работа на аппарате «TRIFLOII» позволяла формировать у детей кинестетическое ощущение дыхательных движений, дифференцировать ротовой вдох и выдох, носовое и ротовое дыхание, увеличить глубину вдоха, создать у детей предпосылки удержания паузы, ритмизировать дыхательные движения, скоординировать вдох и выдох, развить губную мускулатуру. Упражнения с аппаратом давали возможность ребенку ощутить зависимость между силой и глубиной дыхательных движений (кинестетические ощущения) и объемом выдыхаемого воздуха (визуальный образ при поднятии шариков).

Работа над силой, целенаправленностью и длительностью воздушной струи предполагала, кроме использования общепринятых упражнений: сдувания ватки, перышка с ладони, задувания свечки, «забивания гола» в ворота, выдувания мыльных пузырей — упражнения с воздушными фломастерами «Bloopers». На начальных ступенях отрабатывались, упражнения на выдувание цветочных пятен, которые «превращались» в цветочки, дорожки, закрашивание заранее нарисованных изображений, что способствовало выработке согласованности движений рук и направления воздушной струи.

Использование такого пособия создает у ребенка стойкую мотивацию к занятиям. Кроме того, проведение данной работы в достаточно короткие сроки позволяет выработать у ребенка целенаправленную воздушную струю, развить ее силу и длительность, а также создать базу для формирования длительного фонационного выдоха.

Формирование правильных фонационных кинестезии начиналось с нахождения наиболее комфортного звучания голоса. Подбор оптимального звучания происходил при помощи традиционного легкого произнесения фонемы «м». Выбор данной фонемы объясняется тем, что: ее произнесение не требует значительного напряжения мышц гортани, произносится на слабой

воздушной струе, и данная фонема относится к звукам раннего онтогенеза и нарушения ее произнесения наблюдается исключительно редко. Все перечисленные факторы являются актуальными для детей с дизартрией в структуре детского церебрального паралича. С детьми второй группы сопровождали «мычание» легким покачиванием по крыльям носа, что способствовало повышению контроля фонации.

С целью формирования фонации на выдохе, координации дыхательных, фонационных и артикуляционных кинестезии проводились упражнения на произнесение прямых слогов и слоговых рядов. Для этого к найденному оптимальному звучанию мы присоединяли гласные звуки переднего ряда, в последовательности: А-У-И-Э-О. Такая последовательность введения звуков связана с особенностями их артикуляции. На первом этапе работы чувствительность органов артикуляции еще недостаточна, поэтому мы вводили звуки с наибольшими различиями в артикуляции. Введение гласного «и», объясняется тем, что произнесение данного звука требует напряжение всех мышечных групп глотки и мягкого неба, и при, многократном произнесении данного гласного необходимые кинестетические связи закрепляются быстрее.

Для формирования большего количества афферентаций вводились упражнения перед зеркалом, артикулирование по подражанию перед зеркалом, без зеркала с закрытыми глазами, в различных положениях тела. При проведении фонационных упражнений мы старались использовать не только слуховой анализатор, а также зрительный и кинестетический. Для этого каждый гласный звук обозначался определенным цветом, затем логопед проговаривал слогоряд (ма — му — ма — му), предлагая ребенку запомнить и выложить его на тактильной дорожке из разноцветных картонных или деревянных квадратиков, цветной мозаики. После успешного выполнения задания ребенку предлагалось самому пропеть ряд и сравнить его с образцом. Далее звучание голоса отрабатывалось при произнесении слоговых рядов и рядов слов. На начальных ступенях отрабатывались звуки раннего онтогенеза (П, Т, К, Б, Д, Г), в дальнейшем последовательность введения согласных звуков соответствовала постановке их в речи ребенка.

Опираясь на методы, рекомендованные Алмазовой, мы выработали такую последовательность отработки слоговой последовательности: прямой слог (ма), обратный слог (ам), закрытый слог (мам), слог, когда согласный стоит между гласными (ама), бессмысленные двусложные слова со вторым закрытым слогом (амам), введение звука в слова, слоги, фразы.

Увеличение времени фонации сочеталась с работой над длительностью физиологического выдоха. При развитии достаточной длительности физиологического выдоха время фонации возрастало. Это происходило, когда ребенок мог пропеть на одном выдохе ряд из 2–3-х и более гласных звуков. На данной ступени с детьми про-

водились игры и упражнения, направленные на увеличение фонации, например: «Горка», «Найди клад», «Цветная дорожка». При подборе игр основной целью было соединение фонации с движением, что давало возможность стимулировать перевод появившегося звучания из произвольного в непроизвольное, то есть автоматизировать выработанные фонационные и дыхательные кинестезии в речи. Дети с двигательной патологией старались следить за правильностью движений, что отвлекало внимание от голосоподачи, но данный тип упражнений вводился только после того, как логопед убеждался в том, что сформированные кинестезии достаточно прочные.

Работа над увеличением силы и расширением диапазона голоса проводилась на всех этапах коррекционного воздействия. Основной задачей на данном этапе стало формирование базы для дальнейшей коррекции мелодико-интонационной стороны речи. Отработку умений произвольно изменять, высоту голоса, мы начинали с выполнения упражнений на понижение и повышения *высоты тона*. С этой целью работа осуществлялась под контролем зрительного анализатора и с подключением кинестетического анализатора. Для этого на пальчики ребенку и логопеду надевались специальные напальчники в виде различных животных. Затем проводились диалоги от лица этих животных. На более высоких ступенях использовались перчаточные куклы. Данное упражнение позволяло не только корректировать голосовые модуляции, но и развивало мелкую моторику у малышей. Предполагалось, что на начальном этапе работы описанное выше упражнение будет проводиться при организующем участии логопеда, но эксперимент показал, что при правильно организованной коррекционной работе некоторые дети первой группы усвоили правила ведения диалога достаточно быстро и не только адекватно вели общение, но и предлагали новые темы для беседы с товарищем. К сожалению, детям второй группы это было недоступно и, как предполагалось ранее, инициатором диалога выступал логопед. Дети второй группы поддерживали общение, задавали вопросы, старались ответить более подробно (в зависимости от возможностей ребенка).

При работе над силой голоса мы использовали цветные карандаши и, для детей с выраженными двигательными нарушениями, пальчиковые краски. Для ребенка с церебральным параличом произвольное изменение силы голоса на одном выдохе является трудной задачей и требует длительной проработки. Для облегчения постановки использовался прием «через паузу». Для этого каждый цвет обозначался определенной силой голоса, например, красный и синий — громкие звуки, голубой и розовый — тихие. Ребенок вел цветную дорожку, проговаривая речевой материал сначала голосом одной силы, потом менял карандаш и перенастраивал голосовой аппарат, и продолжал вести линию, проговаривая речевой материал голосом другой силы. Работа с

пальчиковыми красками проводилась по той же схеме. На первом этапе коррекционного воздействия детям не предлагалась работа над звуковысотными изменениями голоса без опоры на зрительный и кинестетический анализатор.

На начальном этапе коррекционного воздействия отрабатывался ритм повторности, а на более высокой ступени ритм чередования.

Работа над ритмом дыхательных движений началась, когда ребенок приступал к выполнению упражнения с аппаратом «TRIFLOII». С использованием аппарата давались упражнения на выполнение дыхательных движений под счет, с использованием метронома. Задания; выполняемые с выключенным зрительным анализатором, предполагали самоконтроль ребенка только с опорой на слуховой анализатор. Все это способствовало выработке ритмичности дыхательных движений. По мере работы по формированию ритмической чувствительности, задания на аппарате соединялись с двигательным ритмом (отстукивание дыхательных движений) и визуальным ритмом (зрительный образец: вдох — пауза — выдох). Наиболее трудным для детей с двигательной патологией является удержание двигательного ритма и трансформация; его в другие модальности. Все задания первого этапа коррекционного воздействия проходили в умеренном темпе, формирование темповых характеристик ритма предполагалось на последующих этапах, так как удержание ритмического ряда для детей с церебральным параличом являлось сложной задачей и при увеличении или замедлении темпа ребенок «соскальзывал» с ритмической схемы. На первом этапе коррекционного воздействия мы отказались от демонстрации отрицательных образцов, так как у детей еще не закрепился положительный образ ритмических структур повторности и чередования, и произвольное создание ритмических рядов находилось на недостаточном уровне. Демонстрация отрицательных примеров, даже при тщательном их анализе, могла разрушить слабые афферентные связи. На последующем этапе демонстрация отрицательных образцов вводилось дозированно.

Целью работы по формированию и развитию неречевых средств коммуникации являлось стимулирование порождения речевого развития ребенка. Положительный характер обратной связи достигался за счет совпадения ответов взрослого с системой выразительных средств ребенка. Это достигалось за счет дифференцированного подхода к детям и учета уровня развития невербальных средств коммуникации каждого ребенка.

Для формирования мотивации к усвоению неречевых средств общения необходимо было установить эмоциональный контакт с ребенком, а также показать ему те случаи, когда он мог воспользоваться неречевыми средствами общения. Критериями установления эмоционального контакта взрослого с ребенком считалось положительное эмоциональное состояние ребенка в присутствии взрослого и комфортность коммуникативной ситуации,



что обеспечивалось учетом уровня развития средств коммуникации у каждого ребёнка. На начальных ступенях время внеречевого общения ограничивалось 1–2 минутами, но, по мере усвоения детьми различных общепотребительных жестов, время упражнения продлевалось. Для выражения позитивного отношения использовались следующие жесты: хлопки в ладони, слегка согнутые в локтях руки, прижатые к корпусу и мимика восхищения, прижимание к себе, обнимание, пожимание плечами, разведение рук в стороны с раскрытыми ладонями вверх с одновременным приподниманием плеч, кивок головы, «отмахивание» от себя в сторону («не надо»), поглаживание реципиента по руке, плечу. Выбор формируемого способа реагирования происходил в зависимости от двигательных возможностей ребенка и всегда сопровождался вербальным реагированием. На начальных этапах занятия проводились перед зеркалом, что позволяло задействовать не только двигательно-кинестетический, но и зрительный анализатор.

Развитие мимических средств коммуникации начиналось на этапе выполнения артикуляционной и мимической гимнастики, где проводилась работа по формированию мимических поз и движений. Далее сформированные позы соединялись с определенным жестом и вводились в игровые ситуации. На первом этапе коррекционного воздействия использовались в основном игры-инсценировки, разработанные на материале детских стихов, считалок, сказок. Модификация выражалась в адаптации речевого материала к возможностям детей, в подборе жестового материала с учетом двигательных возможностей детей с церебральным параличом. Например, игры-инсценировки «День рождения», «Мальчик заболел», «Давай поиграем».

На первом этапе с целью формирования базовых компонентов коммуникативной деятельности проводились игры, задачей которых было организовать детей в группы, научить элементарным правилам взаимодействия в группе, создать мотивацию коммуникативной деятельности, привлечь внимание ребенка к сверстнику, научить осознавать собственные эмоции и ощущения.

С целью формирования у ребенка мотивации коммуникативной деятельности со сверстниками проводились игровые упражнения, задачей которых было организация детей в группы, обучение элементарным правилам взаимодействия в коллективе. Для решения поставленных задач необходимо привлечь внимание ребенка к сверстнику, сократить эмоциональную дистанцию между ними. Общей целью всех предлагаемых игровых упражнений первого этапа коррекционного воздействия было показать, что общение, игры со сверстниками могут принести большую радость, вызывать более яркие эмоции, чем игра в одиночестве. Разработанная система упражнений предполагала стимуляцию развития у детей внимания, памяти, воображения, смягчение эгоцентрической установки, развитие социального взаимодействия со

сверстниками. При подборе игр учитывался уровень двигательного развития и ведущая деятельность всех членов игрового коллектива. Упражнения проводились малыми подгруппами и фронтально. Для формирования направленности на контакт со сверстниками абсолютное большинство игр не имели своей целью выявить ребенка, наиболее успешно справившегося с заданием, а победителем становились дети, сумевшие наладить контакт с наибольшим числом играющих.

Помимо проведения подобных игровых упражнений проводились занятия, направленные на обучение детей осознанию собственных эмоций и ощущений. Большое внимание уделялось ознакомлению детей с основными эмоциональными состояниями, обучению воссоздания и передаче эмоционального состояния человека путем непосредственного подражания. Система игровых упражнений имела целью снизить уровень агрессивности поведения и создать базу для формирования социально приемлемых форм поведения. Воспроизведение различных эмоциональных состояний проходило при включении в одно упражнение контрастных эмоций: радость — грусть, интерес — безразличие. На данной ступени использовались такие игры, как «Покажи настроение», «Угадай-ка».

Пропедевтическая направленность первого этапа позволила создать предпосылки развития мелодико-интонационной и темпо-ритмической сторон речи, а также преодолеть формальность общения, сформировать стойкую потребность и мотивацию к коммуникативной деятельности у всех участников экспериментальной группы.

Целью второго этапа коррекционного воздействия являлось формирование и коррекция мелодико-интонационной стороны речи в процессе работы по развитию коммуникативной деятельности у детей с церебральным параличом и обогащения способов эмоционального реагирования.

Для решения поставленной цели необходимо было создать у ребенка целостное восприятие собственной речи, собрать выработанные базовые компоненты в единый механизм и ввести сформированный навык голосообразования в деятельность ребенка, создать предпосылки для перевода сформированных навыков в процесс нерегламентированного (свободного) общения.

Содержание второго этапа коррекционного воздействия направленно на интеграцию выработанных базовых компонентов мелодико-интонационной стороны речи в процесс коммуникативной деятельности, дальнейшее развитие невербальных средств общения и обогащение способов эмоционального реагирования и состояло из:

Формирование мелодико-интонационной стороны речи мы начинали с выработки продуктивных схем дыхания. Работа на аппарате «TRIFLOH» и с воздушными фломастерами «Vloorens», была направлена на развитие произвольности дыхательных движений и их ритма, фор-

мирование произвольного контроля за объемом вдыхаемого и выдыхаемого воздуха. Таким образом, создавалась полноценная база для дальнейших фонационных упражнений. Кроме того, вводились упражнения, направленные на формирование длительности выдоха и экономного расходования выдыхаемого воздуха. Введение упражнений объяснялось необходимостью обучения детей с церебральным параличом навыкам переноса сформированных умений из одного вида деятельности в другой. Упражнения, направленные на выработку выдоха с усилением в конце, способствовали формированию умения экономно расходовать взятый при вдохе воздух. На начальных ступенях ребенку давалось задание не задувать свечку без сигнала логопеда. В последующем, дети, научились контролировать объем воздуха и усиленный выдох производили самостоятельно. Целью проводимой работы было осуществление перевода глубокого рефлекторного вдоха в произвольный и обучение детей медленному выдоху. Одной из важных задач, стоящих перед логопедом, являлось формирование целенаправленной воздушной струи, которая важна для удержания правильного баланса резонирования и успешности работы над звукопроизношением. С целью развития выдоха и координации дыхания и фонации проводились упражнения на проговаривания цепочек звуков, слогов с постепенным наращиванием их количества.

Затем проводилась работа, направленная на развитие силы голоса. Для решения поставленной задачи нами был выработан алгоритм произнесения речевого материала: беззвучная артикуляция — шепот — тихий голос — громкий голос, затем проговаривание в обратном порядке. С детьми с церебральным параличом каждый шаг алгоритма отрабатывался отдельно, а затем отработанные этапы объединялись. Упражнения такого типа способствовали формированию у детей чувствительности органов голосообразования, дети учились чувствовать утомление голосового аппарата и имели возможность перейти на голосоведение комфортной силы. Упражнение «Паровозик» позволяло отрабатывать голос различной силы (приближение игрушки к станции, остановка и удаление от остановки сопровождалось проговариванием; например, «Ту-ту-ту» или «Чух-чух», которое изменялось по силе.. Так же использовалось проговаривание стихотворений с постепенной сменой силы голоса.

Работа, проводимая в дальнейшем, имела целью развитие высоты голоса. На начальных ступенях проводилась работа по дифференциации силы (громко — тихо) и высоты (высоко — низко) голоса. На данном этапе нами активно использовался магнитофон. Детям предлагалось определить, какая из представленных записей громкая, какая тихая, где объект кричит, где шепчет, кто поет высоко, кто — низко. Затем, когда дети научились дифференцировать высоту и силу голоса, проводилась работа по расширению звуковысотного диапазона. Система упражнений предполагала использование того же алгоритма,

что и при работе над силой голоса: очень низкий голос — низкий — комфортной высоты — высокий голос — очень высокий голос. На начальных этапах отрабатывалось умение повышать и понижать высоту голоса при произнесении гласных и их сочетаний. Для этого нами использовались упражнения «Маляр» (Вместе с взмахом рук гласный произносится высоким голосом, опуская руки гласный произносится низким голосом, постепенно расширяя диапазон голоса и движения рук), «Лестница» (ручка ребенка поднимается по ступенькам игрушечной лесенки, идя вверх голос повышается, идя вниз — понижается).

Далее велась работа, направленная на знакомство с различными видами интонации (повествовательной, вопросительной, восклицательной), дифференциации их в импрессивной речи и формирования базы для перевода усвоенных навыков в экспрессивную речь.

В ходе работы над интонацией формировались мелодические рисунки, соответствующие определенным интонационным структурам, то есть вырабатывался интонационный след. Работа начиналась с усвоения детьми вопросительной интонации. Изменение голоса при воспроизведении вопросительного предложения сопровождалось соответствующим движением рук. На данной ступени основной целью являлась выработка мелодического следа вопросительной интонации. Воспроизведения интонации вопроса не требовалось. На более высоких ступенях коррекционного воздействия проводились занятия по восприятию интонации восклицательного и повествовательного предложения, которые проходили по уже отработанной схеме: восприятие, умение выделять из прозаического и стихотворного текстов, дифференциация с другими типами интонации, создание базы для самостоятельного воспроизведения мелодики восклицательного и повествовательного предложения (слуховое восприятие, настройка голосового аппарата).

Затем вводились упражнения, направленные на дифференциацию восклицательной, вопросительной и повествовательной интонации. Например, каждая из дифференцируемых интонационных конструкций сопровождалась условным жестом (вопросительная — хлопок, восклицательная — закрыть руками рот, повествовательная — топнуть ногой) в зависимости от услышанной интонации ребенок выполнял тот или иное действие. Работа, направленная на восприятие и воспроизведение интонационных конструкций, шла параллельно с работой по обучению восприятию эмоционального состояния объекта. Сначала необходимо было научить детей определять эмоциональное состояние человека и соотносить вид интонации с эмоциональным состоянием объекта. На начальном этапе коррекционного воздействия вводились только полярные эмоции, чтобы избежать смешения эмоциональных образов.

Для перевода усвоенных навыков в экспрессивную речь дети определяли, с какой интонацией объект про-

износит какую-либо фразу: он спрашивает, восклицает, просто говорит. На данном этапе коррекционного воздействия не ставилась задача научить детей определять тембр голоса (печально, обиженно, радостно, разочарованно). Эта работа проводилась опосредованно. Задачей являлось научить воспитанников соотносить тип интонации с ситуацией, то есть показать практическую необходимость усвоения интонационных конструкций для установления конструктивных взаимоотношений. Параллельно с данной работой проводились упражнения по восприятию восклицательной интонации на материале междометий. Для этого созданные детьми картинки оречевлялись междометиями «АХ!», «ОХ!», «ЭИ!», «ОИ!», «АИ!» и словом «УРА!», которое не является междометием, но несет яркую эмоциональную нагрузку. Трудностью на данной ступени являлось формирование у детей понимания разницы между восклицательной интонацией и криком, и объяснение, что для передачи восклицания не нужно значительно повышать силу голоса. После овладения детьми восклицательной интонацией на материале междометий переходили к отработке восклицательной мелодики на материале развернутых фраз.

Работа, направленная на формирование темпо-ритмической стороны речи, строилась на основе созданной, на первом этапе ритмической чувствительности.

Для формирования произвольного контроля за темпо-ритмическими характеристиками речи проводилось заучивание детских стихов с двусложным четким ритмическим рисунком. Чтение стихов сопровождалось ритмичным плавным дирижированием. На начальных ступенях работы требовались сопряженные действия с педагогом, но постепенно дети овладевали произвольным контролем над темпом и ритмом движений и речи.

Занятия, направленные на развитие невербальных средств общения начинались с формирования жестов, используемых для передачи информации о предметах явлениях, признаках окружающего мира. Для решения поставленной задачи использовались следующие жесты: жесты размера (обозначение высоты — ладонь параллельно полу, на высоте соответствующей высоте предмета, обозначение ширины — разведение рук в стороны на соответствующее расстояние, обозначение размера — расстояние между большим и указательным пальцем), жесты, обозначающие форму объекта (кистью руки или указательным пальцем «рисуются» в воздухе контур предмета любой формы; двумя руками как бы обводится предмет), жесты, имитирующие различные действия с воображаемыми предметами (есть, пить, писать, читать, вязать и так далее). Выбор жестов осуществлялся в зависимости от возможностей ребенка и всегда сопровождался словесным обозначением действия. Развитие невербальных средств, используемых для передачи информации о предмете, проходило в рамках ведущей деятельности детей. Для решения поставленной задачи проводились упражнения «Сон», «Кот в мешке», «Незнайка».

Работа, направленная на развитие коммуникативных навыков у детей с церебральным параличом начиналась с формирования представлений; о правилах общественного поведения и знакомство со средствами реализации потребности в межличностном взаимодействии. При решении поставленных задач мы учитывали, что многие эталоны социального поведения уже знакомы детям, так как они на протяжении длительного времени находились в организованном детском коллективе. Однако следует учитывать, что самостоятельный перенос нравственных образцов и примеров социального поведения чрезвычайно затруднен у воспитанников с церебральным параличом. Для этого предлагалось познакомить детей с произведениями Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского, Н.Н. Носова, В. Сутеева, русскими народными сказками в обработке А.Н. Афанасьева и А.Н. Толстого и другими. Обязательным условием проведения занятий по материалам литературных произведений было последующее обсуждение рассказов или сказок. Целью проводимых бесед стало формирование у детей более глубокого понимания художественного текста, обучение навыкам анализа, проведение параллелей между поступками персонажей и поведением реальных людей. Проведение занятий позволило дифференцированно подходить к усвоению материала определенной сложности детьми. Дети первой группы могли перейти к усвоению материала следующего уровня, а с детьми второй группы занятия без усложнения продолжались.

На основном этапе коррекционного воздействия велась работа по развитию и совершенствованию мелодико-интонационных и темпо-ритмических средств общения, создавались предпосылки для интеграции полученных навыков в коммуникативную деятельность детей.

Целью третьего этапа коррекционного воздействия являлась автоматизация полученных на предыдущих ступенях работы умений и навыков непосредственно в коммуникативной деятельности.

Для решения поставленной цели необходимо было интегрировать выработанные на предыдущих этапах коррекционного воздействия навыки в деятельность детей, то есть автоматизировать их. Критериями успешности коррекционной работы являлись: самостоятельное установление социальных взаимоотношений и поддержание общения, организованного сверстником, использование средств коммуникации в ситуации свободного общения.

Содержание третьего этапа коррекционного воздействия было направлено на развитие просодической стороны речи, которую мы начинали с формирования и дифференциации различных типов интонационных конструкций в экспрессивной речи детей.

С этой целью проводились упражнения, направленные на актуализацию образа различных интонационных структур, формирование умения самонастраивать, голосовой аппарат для передачи мелодики различных типов интонации. При формировании и дифференциации

различных интонационных конструкций в экспрессивной речи детей мы намерено отказались от этапа воспроизведения мелодики различных типов интонации сопряженно с логопедом или по образцу. По нашему мнению, данная работа с детьми с церебральным параличом недостаточно эффективна, так как лишает воспитанников возможности самостоятельно найти нужный мелодический рисунок.

Для *развития тембра голоса* были выделены две задачи:

— Формирование умения изменять окраску голоса при передаче различных чувств и переживаний: радости, удивления, недовольства и так далее;

— Формирование умения изменять окраску голоса с учетом смыслового содержания высказывания, когда тон голоса может изменить смысловое значение одной и той же фразы.

Выделение данных направлений достаточно условно, так как работа по ним велась параллельно и взаимообуславливала друг друга. Основой для успешного усвоения данного материала являлись сформированные на предыдущих этапах коррекционного воздействия умения изменять высоту и силу голоса, темпо-ритмические и интонационные представления. Человеческая речь обладает большим разнообразием тембровой окраски: это и грустная, печальная, унылая и веселая, счастливая, бодрая, растерянная, взволнованная и так далее окраска звука. Отработать каждый вид тембровой окраски речи в рамках логопедических занятий не представлялось возможным, поэтому за основу нами были приняты мажорная и минорная интонация. Отработка обоих типов окраски голоса проходила по алгоритму: узнавание различной тембровой окраски, вычленение заданного тембра из речи, умение дифференцировать в импрессивной речи, самостоятельное воспроизведение заданного тембра, воспроизведение необходимой окраски голоса в различных ситуациях.

*Знакомство с различными типами мелодики* начиналось с минорной интонации, которая требует более низкого звучания голоса с постепенным переходом к среднему регистру и, наоборот; по силе голос умеренно громкий. На стадии знакомства с минорным тембром детям читались стихи с выраженным печальным настроением. Например, «Зимний вечер», «Зимняя дорога» Л. С. Пушкина, «Парус» М. Ю. Лермонтова и другие. Выбор стихов определялся не соответствием содержания текста возрасту, а настроением, передаваемым автором. Так же вводилась мажорная тембровая окраска — бодрая, радостная, взволнованная. Голос звучит на более высоком регистре, диапазон его расширяется, темп речи убыстряется.

После того как воспитанники могли определить тип окраски голоса и охарактеризовать свое состояние, проводился этап *дифференциации усвоенных понятий*. Для этого дети учились определять по образцам звучащей речи, как говорит человек: грустно или весело, печально

или радостно. Эта работа проводилась параллельно с занятиями, направленными на обучение детей соотношению эмоционального состояния объекта с интонацией. Занятия второго этапа служат базой для решения задач третьего этапа.

На следующей ступени работы формировалось умение воспроизводить различные тембральные характеристики голоса. С этой целью рекомендовали использовать упражнения, целью которых было научить детей самонастраивать голосовой аппарат для воспроизведения того или иного тембра.

Затем проводилась *автоматизация усвоенных тембровых характеристик в спонтанной речи детей*. Для автоматизации использовали игры-драматизации, например «Колобок», «Маша и медведь», «Заюшкина избушка» и другие, вводились некоторые приемы, используемые при обучении сюжетно-ролевой игре. Рассмотрим эти приемы подробнее. Сначала организовывали индивидуальную игру или с двумя детьми. По мере усвоения материала осуществляли переход к работе с малыми подгруппами, при условии тщательного подбора роли для каждого из участвующих, в зависимости от его интеллектуальных и двигательных возможностей. Взрослый, без предварительной работы над сюжетом, сразу начинал игру, предлагая ребенку основную роль, ориентируясь на тематику, привлекающую ребёнка. Постепенно дети начинали переносить усвоенные навыки в ситуацию игры со сверстниками, а затем и в бытовую деятельность.

Целью работы на следующей ступени коррекционного воздействия являлось *формирование вокального голоса*.

Работа *по развитию коммуникативных навыков детей* начиналась с *формирования самостоятельного воссоздания социальных взаимоотношений между людьми в процессе деятельности*. С целью обучения детей моделированию сюжетно-ролевых отношений использовались игры с куклами и сюжетно-ролевые игры. Содержание игр с куклами было максимально приближено к содержанию сюжетно-ролевых игр. Они служили основой для продолжения работы по развитию социальной направленности. В процессе игр с куклами дети усваивали навыки взаимодействия. Игры с куклами были наиболее полезны для детей с проблемами в общении, так как у них фактически отсутствовал какой-либо опыт установления и развития взаимоотношений. Нами были предложены несколько, наиболее близких сюжетов для игр: «Семья», «Поход в больницу» и «Ждем гостей». Обращение к сюжетно-ролевым играм объяснялось приближенностью взаимоотношений, воссоздаваемых в них, к реальной жизни. При проведении данных игр предлагалась только тема игры. Дети не были ограничены рамками сюжета и необходимостью воспроизводить определенные отношения героев. Они были свободны в путях реализации общего направления игры. Ввиду того, что уровень самостоятельной игровой деятельности у детей с це-

ребральным, параличом ниже возрастной нормы, педагог вынужден не только участвовать в играх, направляя и разворачивая их, но и подсказывать их тематику.

На следующей ступени основное внимание уделялось совершенствованию самостоятельных навыков установления взаимоотношений. Участие педагога в разрешении поставленных перед воспитанниками задач ограничивалось. Он лишь знакомил детей с содержанием проблемной ситуации, создавал условия, в которых они должны были действовать, и в дальнейшем выступал только в качестве наблюдателя. Содержание, предлагаемых ситуаций отражало основные темы сюжетно-ролевых игр. После каждого упражнения проводилась беседа-обсуждение, в ходе которой педагог помогал детям проанализировать поведение каждого ребенка, средства, используемые детьми для достижения результата, причины, приведшие к положительной или негативной развязке. Целью таких бесед было натолкнуть ребёнка на самостоятельный поиск конструктивного решения возникающих проблем.

Работа по развитию мелодико-интонационных средств речи, как средства общения детей, может считаться завершенной, когда дети начинают активно использовать мелодико-интонационные средства речи при инициировании или поддержании межличностного взаимодействия со сверстником в ситуации общения.

Таким образом, результаты экспериментального обучения по формированию мелодико-интонационной сто-

роны речи как средства общения у детей с церебральным параличом позволили сделать следующие выводы:

1. Разработанная количественно-качественная оценка нарушений мелодико-интонационной стороны речи позволяет выявлять их вариативность и установить взаимосвязь между характером нарушения мелодико-интонационной стороны речи и уровнем развития коммуникативных навыков у дошкольников с церебральным параличом и является наглядной, где можно легко оценить динамику результатов коррекционного воздействия.

2. Для оптимизации коррекционного воздействия следует учитывать степень выраженности дизартрического нарушения и уровень сформированности коммуникативных навыков с целью реализации дифференцированного, личностно-ориентированного подхода к организации их обучения.

3. Воспроизведение мелодики различных типов интонации сопряженно с логопедом или по образцу лишает воспитанников возможности самостоятельно найти нужный мелодический рисунок.

4. Данная методика по формированию мелодико-интонационной стороны речи показала надежность и эффективность модели коррекционного воздействия, способствующая развитию коммуникативных навыков у детей с двигательной патологией и содействует лучшей адаптации ребенка с ДЦП.

#### Литература:

1. Алмазова, Е. С. Логопедическая работа по восстановлению голоса у детей. — М.: Просвещение, 1973.
2. Дедюхина, Г. В. Формирование неречевых и речевых функций у дошкольников с церебральным параличом в процессе педагогической коррекции. Дис. канд. пед. наук. — М., 2002..
3. Дедюхина, Г. В: Начальные этапы работы над дыханием при дизартрии у дошкольников с детским церебральным параличом./ Развитие и коррекция. Выпуск 9. — М: Аналитический> научно-методический центр «Развитие и коррекция» ВОИ, 2001.
4. Сорокина, В. А. Коррекционно-педагогическая работа по формированию мелодико-интонационной стороны речи у дошкольников с церебральным параличом: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук-М., 2004. — 199 с.

## Патриотическое воспитание детей дошкольного возраста

Григорьева Светлана Михайловна, воспитатель первой категории

МКДОУ г. Новосибирска «Детский сад № 346 общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением интеллектуального развития воспитанников»

*Данная статья может быть полезна родителям и воспитателям дошкольных учреждений. В ней раскрываются формы работы по формированию патриотических чувств у старших дошкольников, дается описание основных методов, используемых в педагогической практике.*

### Патриотическое воспитание.

Консультация для родителей.



Рис. 1.

Чувство патриотизма так многогранно по своему содержанию, что не может быть определено несколькими словами. Это и любовь к родным местам, и гордость за свой народ.

Внимательные наблюдения за детьми, позволяют сделать вывод, что старший дошкольник обладает большим количеством знаний, а его интересы связаны часто не только с настоящим, но и будущим. Особенно хорошо заметно это в сюжетных играх. В них отражаются все яркие события жизни страны. Все это говорит о том, что воспитание патриотических чувств нужно начинать с дошкольного возраста. Крылатая фраза: «Все начинается с детства» — это и дерево под окном, и родные напевы, и поразившие нас когда-то факты и события.

Не менее важны для ребенка сказки, они открывают ему окно в мир, вселяют надежду и веру в добро, которое несут нам сказочные герои: Василиса Прекрасная, Илья Муромец, Иван-царевич и т. д. Сказки волнуют, увлекают ребенка, заставляют его плакать и смеяться, показывает ему, что народ считает самым важным: любовь, дружбу и взаимопомощь. Именно сказки задают все ячейки ценностей.



Рис. 2. Участие детей подготовительной группы в сказке

Загадки, пословицы, поговорки о Родине — это жемчужины народной мудрости воспринимаются ребенком легко и естественно.



Рис. 3. Дети совместно с родителями рисовали рисунки по пословицам и поговоркам о Родине



Рис. 4.

**В них юмор, и грусть, и глубокая любовь к человеку, к Отечеству.**

Воспитание патриотических чувств у ребенка начинается уже с того времени, когда ребенок начинает видеть, познавать, оценивать окружающий мир, природу родного края. Но без помощи взрослых детям трудно понять, что город, село, лес, река, которые ребенок видит каждый день, — это и есть его **Родина!** Приобщение детей к родной природе можно осуществлять посредством чтения стихов русских поэтов: А. С. Пушкина, С. Е. Есенина, А. Твардовского и т. д.

Очень важно знакомить с достопримечательностями родного края. Знакомя ребенка с родным городом, селом, нужно обращать их внимание на памятники, музеи, театры и обязательно совместное посещение этих значимых мест.

Важным средством патриотического воспитания является приобщение детей к традициям народа. Многие традиции появились совсем недавно. Например, такие праздники как День народного единства (4 ноября) и День независимости России (12 июня).



Рис. 5. Флешмоб «День России» 2016

Приобщая детей к этим традициям, мы тем самым приобщаем их к жизни народа и всей страны.

Неизменно живет в народе традиция чтить память погибших воинов. Много памятников и обелисков стоит на нашей земле... Русский народ не может забыть тех, кто погиб в бою, кто похоронен в тысячах братских могилах. Дети должны тоже знать об этих страшных страницах истории. Ребенок в старшем дошкольном возрасте уже способен переживать ненависть, обиду не только за себя лично. Пусть он поплачет, слушая страшные рассказы о войне, не нужно ограждать детей от сильных эмоций. Такие эмоции не расстроят нервную систему ребенка, а явятся началом патриотических чувств.



Рис. 6. Дети подготовительной группы у «Стены памяти!»

Очень значимо для ребенка в День Победы или в другой важный для семьи день пойти с ребенком к Вечному огню, к памятнику и возложить к нему цветы в знак благодарности погибшим за нашу мирную жизнь.

Итак, окружающая действительность, если ребенок воспринимает ее при целенаправленном руководстве взрослого, становится средством патриотического воспитания дошкольников. Но не менее сильным средством воспитания любви к Родине, так же как и воспитания гуманных чувств, может стать художественная литература, искусство. О событиях отечественной истории, в частности Великой Отечественной войне можно рассказывать детям, читая им стихи о войне С. Михалкова, А. Твардовского. Большое эмоциональное воздействие на детей оказывают рассказы Л. Кассиля, М. По-



яновского «Улица младшего сына»; А. Митяева «Рассказы о Великой Отечественной войне»; о детях, принимавших участие в боевых действиях.

Для формирования у детей интереса к отечественной истории, знаний о культуре и историческом наследии можно использовать различную краеведческую литературу, и книги о Москве как столице российского государства, ее достопримечательностях (Ю. Яковлев «Рассказы и повести», Н. Андрианова «Москва для детей»; «Московский кремль»; аудиоэнциклопедии и т. д.

К сказанному выше нужно добавить, что при воспитании патриотических чувств, так же как и при воспитании гуманных чувств, важно не количество прочитанных ребенку книг, а последующая беседа о прочитанном.

**Любить Родину — это и знать ее.** Прежде всего ребенку нужно знать о сегодняшней жизни России. В наши дни, из источников информации мы часто слышим о героизме людей таких профессий как: спасатели, пожарники, врачи, летчики — испытатели и т. д. Нередко сами дети становятся спасателями человека, и получают государственные награды.

Очень важно рассказывать о таких героях, чьи поступки заставляют задуматься и гордиться тем, что герои живут среди нас, рядом с нами!



Рис. 7.

#### **Рекомендации для родителей.**

Воспитание маленького патриота начинается с самого близкого для него — родного дома, улицы, где он живет, детского сада.

Обращайте внимание ребенка на красоту родного города.

Во время прогулки расскажите, что находится на вашей улице, поговорите о значении каждого объекта.

Дайте представление о работе общественных учреждений: почты, магазина, библиотеки и т. д.

Вместе с ребенком принимайте участие по благоустройству и озеленению своего двора.

Расширяйте собственный кругозор.

Учите ребенка правильно оценивать свои поступки и поступки других людей.

Читайте ему книги о Родине, ее героях, о традициях, культуре своего народа.

Поощряйте ребенка за стремление поддерживать порядок, примерное поведение в общественных местах.

## Формирование ориентировки в пространстве у слепых дошкольников

Джумаева Ольга Андреевна, студент  
Московский государственный педагогический университет

*Ключевые слова:* ориентировка в пространстве, слепые дошкольники

Пространственная ориентировка в психологии и педагогике подразумевает особый вид восприятия при помощи зрительного, слухового, кинестетического и кинестетического анализаторов. Общим условием формирования ориентировки в этом случае является деятельность данных анализаторов, формирование условного рефлекса.

Для незрячего дошкольника ориентировка в пространстве является достаточно важным фактором, формирование и развитие такого навыка необходимое условие дальнейшего развития ребенка, имеющего серьезные проблемы со зрением. Чаще всего тотально слепые или дети, имеющие незначительное остаточное зрение не способны к самостоятельному ориентированию в пространстве без специальной подготовки. [1]

Именно по этой причине пространственную ориентировку незрячих дошкольника в психологии принято делить на две большие группы:

1. микроуровень, который включает в себя следующие типы ориентировки — ориентировка в собственном теле, ориентировка в пространстве собственной комнаты или учебного класса, ориентировка в пространстве рук, то есть рабочей зоны, в пространстве стола, листа бумаги. При этом важно сформировать не просто знание об отдельных частях тела или предметах, а именно установить их отношение друг к другу, а также отношения между ребенком и предметом. В связи с этим выделяют ориентировку от себя и ориентировку от предмета. [5]

В рамках коррекционной работы могут использоваться следующие упражнения для развития разного вида ориентировки в микро пространстве.

1) Игры и упражнения, направленные на развитие ориентировки в собственном теле

Индивидуальное занятие «Части тела».

Ребенку предлагается показать следующие части тела: нос, рот, губы и подбородок, пальчики на ногах, кисть, ладонь, левый глаз, правое ухо. [2]

Игра «Парные предметы»

Ход игры — инструктор рассказывает ребенку о парных органах и предметах, при этом совершая с ним определенные манипуляции. Занятие проходит в индивидуальном порядке.

1. У тебя есть две ладони, давай возьмём вот этот карандаш и обведем их на песке, посмотри, чем одна отличается от другой.

2. У тебя две руки и две ноги, на две руки мы оденем варежки, а на две ноги ботинки и носки, а еще можем обуть босоножки, а скажи, пожалуйста, бывает у людей два рта или два носа, покажи, где рот и нос.

3. У тебя есть два глаза, а еще, какие органы у тебя по два? Ребенок должен показать уши.

Игра «Где пролетает самолет»

Оборудование — детский игрушечный самолетик.

Ход игры — преподаватель предлагает детям взять в руки самолет и выполнить следующее:

1. пронести самолетик над головой.
2. переложить самолетик из правой руки в левую.
3. посадить самолетик на ладонку и вытянуть вперед правую руку.
4. спрятать самолетик от врага за спину.
5. посадить самолетик на левую ладонку.
6. посадить самолетик рядом с левой ногой.
7. посадить самолетик впереди себя на пол.
8. посадить самолетик справа рядом с собой.

Групповое занятие «Расставание»

Ход игры — Дети берутся за руки и гуляют по учебному классу. После команды преподавателя, дети расцепляют руки и расходятся по разным углам помещения, начинают звать друг друга по очереди. Сначала один ребенок должен определить далеко или близко от него другой, а потом и другие дети должны проделать тоже самое. [5]

2) Образовательные ситуации, направленные на развитие умений и навыков осязательного обследования предметов в пространстве

Индивидуальное занятие «Какой разной может быть бумага»

Ход игры — Преподаватель предлагает ощупать разные виды бумаги. Это может быть глянec, картон, папиросная бумага, бархатная бумага, ватман, альбомный лист, тетрадный лист, листочек из блокнота.

На следующем этапе ребенку необходимо разобрать листки бумаги сначала по их качествам, а потом по величине.

Игра «Изучаем животных и предмет»

Ход игры — преподаватель берет ребенка за руку, они вместе отправляются к большому двух тумбовому письменному столу. Преподаватель, используя принцип «рука в руке» вместе с ребенком ощупывает стол:

1. сначала проверяет со скольких сторон к нему можно подойти.
2. затем обследует, есть ли что-то сверху стола.
3. затем руками ребенка обследует столешницу, то место, куда человек садиться за стол, его переднюю часть, выдвигает каждый ящик и предлагает сесть за стол.

На следующем этапе перед ребенком на стол ставится небольшая фигурка собаки. Малышу предлагается исследовать ее. Сначала надо обследовать впереди, это же жи-

вотное, такой должна быть инструкция педагога, а потом тело. Вместе с ребенком он определяет, что это собака. Ребенку предлагается запомнить, что предметы, которые стоят и их используют люди, стол стул, кресло и другое обследуются сначала по сторонам, а потом внутри, а все живое исследуется, начиная с морды или лица. [2]

Занятия данного уровня проводят обычно как в индивидуальном порядке, так и в небольших группах, их численность не может превышать 7 человек, так как в любом случае каждый ребенок требует внимания со стороны педагога.

2. макроуровень предполагает ориентировку ребенка в пространстве улицы, двора школы любой другой местности. При этом важно научить ребенка сначала ориентироваться в помещении, так как тогда он не будет бояться передвигаться и на более большие расстояния. Сама технология ориентировки в макро пространстве сильно отличается от ориентировки в микро пространстве. Важным тут является два наиболее важных подхода, которые были выведены еще в середине прошлого века. Первый подход более жесткий, но и незрячий в этом случае отличается меньшей мобильностью. Он связан с непосредственным запоминанием незрячего ориентиров и препятствий при ориентировки в пространстве на открытой местности. При этом он не владеет так называемой картой местности, то есть ему почти не известно,

что находится впереди него, а что сзади, а также отклонение от такого маршрута может вызвать серьезные проблемы в ориентировки.

Есть другая модель обучения, которая предполагает ориентировку с формированием плана местности. Она занимает больше времени, но незрячий ребенок приобретает и больший уровень мобильности. Тем не менее, в любом случае ориентировка незрячих в макро пространстве осуществляется с тактильной тростью белого цвета. Она выполняется из разных материалов, может быть складной или цельнолитой, но в любом случае должна подходить ребенку по росту, удобно лежать в руке. [4]

Ориентировка в пространстве представляет собой важный шаг в реабилитации и абилитации дошкольников со сложными патологиями зрения, это кропотливый труд не только педагогов, но и родителей. Ориентировка слепого ребенка возможна только с использованием сохранных сенсорных систем, восприятия звуков, запаха, положения собственного тела, а также навыка считывания информации с тактильной трости. В целом мобильность и дальнейшее адекватное и нормативное развитие дошкольника зависит от степени сформированности у него умения ориентироваться в пространстве. Это необходимо для перехода на следующую ступень развития — систематическое обучение в школе, не важно специализированная она или общеобразовательная.

#### Литература:

1. Ермаков, В. П., Якунин Г. А. Основы тифлопедагогики: Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения: Учеб. Пособие для студ. высш. учеб. Заведений. ДМ.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. 240 с.
2. Коррекционная направленность специального образования детей с глубоким нарушением зрения: сб. метод работ / сост. Б.К. Тупоногов, К.Г. Кравцов. — М.: АПК и ППРО, 2006. — 244 с.
3. Любимов, А. А. Рекомендации по сопровождению детей с нарушением зрения / А. А. Любимов // Незрячий ребенок в семье. Рекомендации родителям: сбор. Статей — Тольятти, 2009..
4. Обучение слепых пространственной ориентировке. — М.: ВОС, 1982.
5. Обучение слепых пространственной ориентировке: учеб. Пособие / М. Н. Наумов. — М.: ВОС, 1982. — 115 с.

## Современные тенденции обогащения образовательной среды физического воспитания и развития дошкольника

Жилина Елена Александровна, воспитатель  
МБДОУ детский сад комбинированного вида № 64 г. Белгорода

Такое понятие как «образовательная среда» в настоящее время стало часто применяться в теории и практике образования. Однако данное понятие не имеет однозначной трактовки и, прежде чем приступить к характеристике непосредственно образовательной среды, остановимся на таком понятии, как «среда». Термин «среда», под которой понимались окружающие человека общественные, материальные и духовные условия его существования, форми-

рования и деятельности, стал использоваться в европейской культуре еще в эпоху Просвещения. [12]

Образовательная среда рассматривается как пространство коммуникаций, которое вовлекает субъекта в процессы освоения, потребления, обмена и распространения культурных ценностей, являясь неотъемлемой частью культуры, образовательная среда рассматривается и как подсистема социокультурной среды. Одновременно

образовательная среда создается самим индивидом, т. к. каждый человек развивается в соответствии со своими индивидуальными задатками, интересами, жизненным опытом. Он строит свое уникальное пространство вхождения в культуру, свое видение ценностей, приоритетов познания и способов саморазвития.

Образовательная среда дошкольного учреждения — это совокупность условий, оказывающих прямое и косвенное влияние на всестороннее развитие ребёнка в дошкольном учреждении, состояние его физического и психического здоровья, успешность его дальнейшего образования; а также взаимодействие всех участников образовательного процесса в ДОУ. [13]

Образовательная среда — это взаимодействие различных социальных институтов в целях обеспечения полноценного достижения целей обучения, воспитания и развития ребенка. Она помогает реализации всех функций обучения, усвоению всех элементов содержания образования. [14] Образовательная среда ДОУ относится к сложным, многоаспектным педагогическим явлениям, которые характеризуются не столько количественными, сколько качественными показателями. Образовательная среда ДОУ представляет собой совокупность локальных образовательных сред, куда входит и среда физического воспитания и развития.

Физическое воспитание — педагогический процесс, направленный на формирование двигательных навыков, психофизических качеств, достижение физического совершенства. [10, с. 7]

Физическое развитие — процесс изменения форм и функций организма под воздействием условий жизни и воспитания. [11, с. 7]

Физическое воспитание детей дошкольного возраста направлено, прежде всего, на охрану жизни и укрепление здоровья, полноценное физическое развитие, формирование двигательных навыков и развитие физических качеств, на освоение культурно-гигиенических навыков, воспитание привычек к упорядоченному ритму жизни. В настоящее время в России, как и в других странах мирового сообщества, в целях обновления и развития образования проводится его реформирование. [3, с. 73]

Появление новых документов ставит перед дошкольным учреждением достаточно ответственную задачу — выбрать такую программу работы с детьми, которая не только может быть успешно реализована педагогическим коллективом, но и будет способствовать не только эффективному развитию и воспитанию детей, но и уделять должное внимание обогащению физического воспитания и развития дошкольников.

Изменения, произошедшие в содержании программ дошкольного образовательного учреждения, так же могут положительно сказываться на обогащении физического воспитания и развития дошкольника.

Программы «Детство» [1], «Радуга» [7], «Успех» [2], «От рождения до школы» [4], «Истоки» [8] направлены на укрепление физического и психического здоровья ре-

бенка, формирование основ двигательной активности. Программы предусматривают валеологическое просвещение дошкольников: развитие представлений о здоровом образе жизни, о важности гигиенической и двигательной культуры, о здоровье и средствах его укрепления, в функционировании организма и правилах заботы о нем, знания о правилах безопасного поведения и разумных действиях в непредвиденных ситуациях, способах оказания элементарной помощи и самопомощи.

На современном этапе развития дошкольного образования, кроме вышеперечисленных программ дошкольное учреждение может использовать и такие программы как «Основы безопасности детей дошкольного возраста», «Детский сад — дом радости», «Дружные ребята», «Наследие», «Золотой ключик», «Развитие», «ТРИЗ», «Юный эколог», «Дошкольник и экономика», «Кроха», «Планета детства», «Синтез», «Гармония», «Малыш», «Детская одаренность», «Старт» и др. Наряду с отечественными в нашей стране используются и зарубежные системы воспитания: Монтессори, «Пилотная школа», «Шаг за шагом», центр ранней социализации детей «Зеленая дверца», программа гендерного воспитания ребенка и др.

Детские сады по-разному реализуют современные программы. Педагоги находятся в постоянном поиске новых форм и методов образовательного процесса. Организационно-педагогические условия воспитательно-образовательного процесса, созданные в ДОУ, помогают в выборе оптимальных форм организации детской деятельности. Педагогический коллектив реализует свое право на выбор образовательных программ, успешно решая эту задачу с учетом социально-экономических и национально-культурных условий.

Использование этих программ и технологий позволяет повысить двигательную активность, сформировать у детей привычку и поведенческие навыки здорового образа жизни, скорректировать эмоциональный тонус, дает возможность формировать основные этапы учебной деятельности.

Не маловажную роль в обогащении образовательной среды физического воспитания и развития играет и предметно-развивающая среда.

Л. М. Кларина, Л. А. Смывина, Л. П. Стрелкова, Н. Я. Михайленко, Н. А. считали, что предметный мир должен обеспечить реализацию потребности ребенка в активной и разноплановой деятельности, обогатить опыт эмоционально-практического взаимодействия ребенка со сверстниками и педагогом, включить в активную познавательную деятельность всех детей группы. Ведь среда стимулирует развитие самостоятельности, инициативности, в ней дети реализуют свои способности.

Предметно-развивающая среда так же необходима для развития и поддержания интереса у детей к занятиям и стимулирования их физическому развитию. Предметно-пространственная среда должна быть направлена на обеспечение всех составляющих образовательного про-

цесса; многообразии материалов, с художественно образным или конструктивным решением, мобильностью его компонентов, формирование у детей проявления активности, гендерное образование, то есть предполагает построение среды с учетом половых различий, предоставление возможностей, как мальчикам, так и девочкам проявлять свои склонности в соответствии с принятыми в обществе эталонами мужественности и женственности. [15]

На современном этапе изменения в содержании занятий физическими упражнениями с детьми дошкольного возраста происходят в нескольких направлениях: в традиционные занятия включаются новые педагогические технологии, используется новое, нестандартное оборудование.

Современные педагоги, такие как Л. Н. Волошина, С. В. Гурьев, В. И. Прокопенко, Т. С. Комарова, Л. А. Семенов, считают, что на данном этапе к образовательному процессу актуален подход, основанный на взаимодействии двух технологий — игровой и компьютерной. На игровых интегрированных физкультурных занятиях разные виды деятельности объединены в одно целое и дополняют друг друга. Это обеспечивает сопряженное развитие физических качеств и психических процессов (мышление, память, внимание, воображение.) В организованной образовательной деятельности дети знакомятся с различными видами спортивных игр, овладевают познавательными и двигательными навыками и умениями, учатся творчески решать возникшие задачи. [5, с. 62–65]

Обогащение образовательной среды физического воспитания и развития требует нового подхода к планированию и построению учебного процесса. Одним из таких подходов может быть экспериментальная площадка.

Экспериментальная деятельность дошкольного учреждения, базирующаяся на построении здоровьесберегающего пространства, с учетом возрастных особенностей

детей, имеет все шансы повысить эффективность процесса физического воспитания и оказать положительное влияние на состояние здоровья и динамику физической подготовленности воспитанников, а так же формирование интереса к здоровому образу жизни. [9, с. 57–58]

Кроме всего прочего дошкольное учреждение является открытой социально-педагогической системой, взаимодействующей со многими социальными институтами. [6, с. 17]. Дошкольное образовательное учреждение может взаимодействовать с учреждениями образования, органами здравоохранения, взаимодействием с библиотекой, с государственными структурами и органами местного самоуправления и т. д.

Взаимодействие с образовательными учреждениями, позволяет участвовать в конкурсах, программах, культурно-массовых и спортивных мероприятиях, организуемых управлением образования; взаимодействие со школой: проведение экскурсий, совместных мероприятий, взаимопосещение занятий и уроков

Взаимодействие же с общественными организациями предусматривает: привлечение внебюджетных средств на развитие учреждения от общественных фондов, организаций и физических лиц через спонсорство, попечительский совет, получение грантов; сотрудничество территориальным органом самоуправления (участие в конкурсах, культурной программе), что положительно влияет на развитие ДООУ в целом, и так же является одной из тенденций обогащения образовательной среды физического воспитания.

Необходимость обогащения физического воспитания в системе дошкольного образования объясняется объективными условиями жизни современного общества, а также тем, что именно в дошкольном детстве закладываются фундамент здоровья и положительное отношение к физической культуре.

#### Литература:

1. Бабаева, Т. И., Гогоберидзе А. Г., Михайлова З. А. и др. Детство: Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования / Т. И. Бабаева, А. Г. Гогоберидзе, З. А. Михайлова и др. — СПб: Детство-Пресс, 2014. — с. 280
2. Березина, Н. О., Герасимова Е. Н. и др. Успех: Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования / Н. О. Березина, Е. Н. Герасимова и др. — М.: Просвещение, 2015. — 235 с.
3. Вайндорф — Сысоева М. Е. Педагогика: краткий курс лекций / М. Е. Вайндорф — Сысоева, Крившенко Л. П. — М.: Юрайт, 2004. — 254 с.
4. Васильевой, М. А. и др. Программа воспитания и обучения в детском саду «От рождения до школы» / Под ред. М. А. Васильевой — М.: Мозаика — Синтез, 2014. — 368 с.
5. Волошина, Л. Н., Курилова Т., Гребцов М. Журнал «Дошкольное воспитание» Информационная поддержка совместной физкультурно-оздоровительной деятельности детей, педагогов, родителей.: 2/2014 год с. 62–65
6. Гершунский, Б. С. Образование в третьем тысячелетии: гармония
7. знания и веры / Гершунский Б. С. — М.: МПСИ, 2007. — 121 с.
8. Гризик, Т. И., Доронова Т. Н., Е. В. Соловьёва и др. Радуга: Программа воспитания, образования и развития детей от 2 до 7 лет в условиях детского сада / Т. И. Гризик, Т. Н. Доронова, Е. В. Соловьёва и др. — М.: Просвещение, 2014. — 232 с.
9. Парамоновой, Л. А. Примерная общеобразовательная программа воспитания, обучения и развития детей раннего и дошкольного возраста «Истоки» / Под ред. Л. А. Парамоновой. — М.: Творческий Центр Сфера, 2014.

10. Пастюк, О. В., Фролова А. Н. Организация экспериментальной площадки в ДОУ / О. В. Пастюк, А. Н. Фролова. — Москва.: Творческий Центр Сфера, 2007. — с. 127
11. Степаненкова, Э. Я. Теория и методика физического воспитания и развития ребенка / Э. Я. Степаненкова — М.: АCADEMIA, 2001. — с. 363
12. Шебеко, Н. В., Шишкина В. А, Ермак Н. Н. Методика физического воспитания в дошкольных учреждениях / Н. В. Шебеко, В. А. Шишкина, Н. Н. Ермак — Минск: 1998. — с. 183)
13. [Электронный ресурс] режим доступа <http://www.toluch.ru/archive/40/4867/>, свободный (Дата обращения: 06.04.2016 г.)
14. [Электронный ресурс] — режим доступа <http://detstvovid.ru/chto-takoe-obrazovatel'naya-sreda-dou/.html>, свободный (Дата обращения: 03.04.2016 г.)
15. [Электронный ресурс] — режим доступа <http://libsib.ru/pedagogika/protsess-obucheniya/obrazovatel'naya-sreda>, свободный (Дата обращения: 05.04.2016 г.)
16. [Электронный ресурс] — режим доступа
17. <http://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2015/11/29/predmetno-razvivayushchaya-sreda-po-fizicheskomu-vospitaniyu-soglasno>, свободный (Дата обращения: 06.04.2016 г.)

## К вопросу о влиянии потенциально опасных пассажиров на обеспечение безопасности аэровокзальных комплексов

Иванова Дарья Андреевна, магистрант;

Молодцова Евгения Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент  
Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

*В статье раскрываются возможности применения психологических знаний сотрудниками служб безопасности аэропорта при выявлении потенциально опасных пассажиров и предупреждения актов незаконного вмешательства.*

**Ключевые слова:** *опасный пассажир, акты незаконного вмешательства, транспортная безопасность*

Структура и деятельность организаций осуществляющих гражданские авиационные перевозки постоянно находится под фиксированным интересом как служб безопасности аэропортов с одной стороны, так и участников различных преступных групп с другой. Авиационный транспорт является частью транспортной инфраструктуры, и аэропорты могут быть использованы как преступными группировками, так и отдельными гражданами, которые желают скрыться из поля зрения правоохранительных органов.

Заинтересованность террористических группировок к деятельности авиационных структур обусловлена главным образом тем, что каждый случившийся террористический акт незамедлительно получает большой резонанс в обществе и неукоснительно сопровождается серьезными последствиями, в том числе и большим числом погибших и травмированных. В условиях совершенного террористического акта и его последствий, террористам становится весьма легко выдвигать требования и всячески привлекать к себе внимание общественности.

Для того чтобы снизить к минимуму возможность совершения актов незаконного вмешательства в том числе и террористических актов, службы безопасности разрабатывают и применяют весьма эффективные сред-

ства. Зачастую, к сожалению, этого бывает недостаточно. Поэтому, в последнее время, значительное внимание уделяется непосредственному поведению человека, который старается пронести на борт самолета любые запрещенные вещи предметы. Такие действия незаконного вмешательства, можно предупредить и ликвидировать с помощью психологических знаний о потенциально опасном пассажире.

В анализе пассажиропотока выделяют несколько видов пассажиров, которые могут «выполнять» социальные роли разного типа:

- пассажиры-бизнесмены,
- пассажиры — туристы,
- пассажиры, переезжающие в другой город;
- бойкий пассажир,
- запаздывающий пассажир,
- рассеянный пассажир.

Любой из этой социальной ролей будет присуща определенная норма поведения, в рамках которых и будут действовать пассажиры, а всякое отклонение от нее могут и должны вызывать подозрения у сотрудников.

Опасности, которые исходят от пассажиров, позволили выявить понятие «признака опасного пассажира». Под признаком понимается характерная черта, позволя-



Рис. 1. Признаки потенциальной опасности

ющая отличить пассажира от ряда похожих. Преступное поведение также имеет определенные признаки, которые можно выявить и систематизировать (Рис. 1)

Среди всего пассажиропотока выделяются следующие группы:

- *положительный контингент*: пассажиры — известные, медийные лица, сотрудники правоохранительных органов;

- *подозрительный контингент*: отхождение от нормы профиля пассажира наблюдаемой социальной роли, неадекватное психо-эмоциональное состояние, пассажиры с билетом в один конец и т. д.;

- *критический контингент*: пассажиры с поддельными документами, с документами, выданными в странах (районах) с нестабильной политической обстановкой и пр.

Стоит отметить, что вышеперечисленные признаки, может наблюдать любой сотрудник зоны аэропорта, по тем или иным обстоятельствам, не имеющий возможности проверить багаж, документы и т. д.

Необходимо отметить, что негативные признаки не делятся на «важные» и «неважные»: каждый, даже самый малозначительный, на первый взгляд, признак, сможет вывести на незаконную мотивацию к определенным действиям. Неправильно было бы оценивать отдельно позитивные и негативные признаки, так как они существуют воедино друг с другом, и при своевременном их выявлении можно предугадывать ту или иную опасность.

Профиль пассажира складывается из признаков различных категорий, и общая картина формируется из множества деталей, таких как детали в одежде, провожающих лиц, психоэмоционального состояния и пр.

Мы можем выделить пассажира, в профиле которого не были обнаружены или не получили подтверждения негативные признаки — *безопасный пассажир*, и пассажира, в профиле которого были обнаружены негативные признаки, получившие подтверждение — *потенциально опасный пассажир*. Группа потенциально опасных пассажиров различаются по осведомленности угрозы для рейса — осведомленные и неосведомленные.

Террористы всегда будут представлять прямую угрозу для рейса, поскольку преследуют цель уничтожения воздушного судна или угрозы совершения террористического акта на борту.

Максимальную опасность для рейса представляют суицидальные террористы — смертники, поскольку не считаются даже с угрозой для своей собственной жизни.

Также необходимо помнить, что есть определенный контингент преступников, которые имеют иные цели совершения преступления на борту воздушного судна. Они используют самолеты как «оружие» достижения своих целей, напрямую не связанных с угрозой уничтожения воздушного судна или захвата заложников. Среди таких преступников мы можем, например, выделить контрабандистов, перевозящих наркотические вещества, или киллера, летящего «на дело». От террористов они отличаются тем, что их главная цель не имеет никакого отношения к нанесению вреда гражданской авиации.

Также нельзя забывать о существовании пассажиров, которые попали в группу потенциально опасных случайно. Данная категория пассажиров зачастую не догадывается, что они являются такими, поскольку такими их сделали другие. Это относится к обычным пассажирам, которые могли оставить свой багаж без присмотра, а преступник, воспользовавшись подходящим моментом и заложить в багаж пассажира взрывное устройство. При таких действиях получается, что все возможные последствия и угрозу для окружающих несет обычный пассажир, а преступник уходит с поля зрения сотрудников службы безопасности.

Нельзя забывать и о так называемых «наивно потенциально-опасных пассажирах», к которым относятся пассажиры, которые могут сотрудничать с преступниками из-за материальной выгоды, чувства солидарности или из-за долгов [3].

Помимо вышеуказанных пассажиров, необходимо обратить внимание и на пассажиров с отклоняющим (девиантным) поведением, которое выражается в несоблюдении требований социальной нормы и ведет к нарушению

взаимодействия между личностью, социальной группой и обществом. Наиболее опасная форма отклоняющегося поведения выражается в преступности [3].

Девиантное поведение, как и любое другое поведения имеет внешнее проявление, может выявляться посредством наблюдения, которое играет большую роль в диагностике. Аэровокзальное пространство является местом скопления людей с самыми разными мнениями, настроениями, действиями и пр.

Рассмотрев определения отклоняющегося поведения, можно сделать вывод, что пассажиры, по каким-либо причинам нарушающие нормы поведения, будут либо носителями девиантного поведения, либо потенциально опасными пассажирами.

Рассмотрим подробнее, как будут выявляться пассажиры с различными типами отклоняющегося поведения — аддиктивным типом, патохарактерологическим типом, и пассажиры с делинквентным поведением.

*Аддиктивный тип девиантного поведения пассажира.*

Сущность аддиктивного поведения выражается в постоянном стремлении аддикта использовать возможность удовлетворить свои потребности при помощи предметов или действий, к которым возникла нездоровая тяга.

Говоря об аддиктивном поведении пассажиров, привлекать внимания будут не только пассажиры с поведением и внешними признаками, например, как у пьяного или наркомана но так же с «мягкими» формами проявления аддиктивного поведения, такими как патологическое увлечение интернетом или компьютерными играми. С одной стороны может показаться, что опасность аддиктивного поведения в «мягкой форме» не велика, но это не так. Пассажир с данным типом поведения может проигнорировать требования авиакомпании выключить электронные приборы, которые могут привести к сбою навигационной системы на борту, что в свою очередь может вызвать неблагоприятные последствия. Вероятнее всего, пассажир без «любимой игрушки» будет ощущать дискомфорт и вести себя агрессивно.

Опасность человека, находящегося в состоянии алкогольного или наркотического опьянения заключается в неадекватном реагировании на ситуацию и невозможность контролировать свои действия и поведение. Пассажира в таком состоянии определить весьма легко по определяющим признакам в поведении — характерного запаха и манере разговора. Поведение человека, находившегося под наркотическим воздействием, также возможно определить — это расширенные зрачки, гиперактивность, манера разговора, резкая смена настроения.

Литература:

1. Ворхлик, Ю. А., Молодцова Е. Ю. Обеспечение безопасности на авиационном транспорте: проблемы стандартизации и реализации. — «Молодой ученый», 2016. — № 6.1. (110.1) — с. 19–22.
2. Ганнушкин, П. Б. Клиника психопатий: их статика, динамика, систематика. М., 1933. <http://royallib.com/read/> (дата обращения к ресурсу 01.12. 2016 г.)

Любое неадекватное поведение пассажиров должно привлекать внимание сотрудников аэропорта и обычных пассажиров.

*Патохарактерологический тип девиантного поведения пассажира.*

По мнению П. Б. Ганнушкина: «Личностное расстройство — это вид психического расстройства в клинической психологии и психиатрии. Тяжелое нарушение характерологической конституции и поведенческих тенденций индивидуума, вовлекающее обычно несколько сфер личности и почти всегда сопровождающееся личностной и социальной дезинтеграцией. Личностное расстройство возникает обычно в позднем детстве или подростковом возрасте и продолжает проявляться в периоде зрелости. Поэтому диагноз личностного расстройства вряд ли адекватен до 16–17-летнего возраста» [3].

Воздействие патологических девиаций на безопасность является значительным и не может остаться незамеченным. В силу разнообразия проявлений личностных расстройств в большинстве случаев предположить их влияние на развитие ситуации в аэропорту не представляется возможным, т. к. они трудно поддаются диагностике в местах массового скопления людей особенно при ограниченном периоде времени.

Из вышеизложенного можно сделать вывод, что влияние на безопасность будет зависеть от специфики самого расстройства и общей ситуации в аэровокзальном комплексе, так как именно эти пассажиры могут изменить действующую «нормальную» ситуацию на опасную.

Психопатологическое отклоняющееся поведение пассажиров всегда привлекает внимание сотрудников аэропорта ввиду достаточно явных проявлений и легко поддаются диагностике.

Делинквентное поведение представляет собой уголовно наказуемые действия, и такие пассажиры будут всегда представлять серьезную опасность ввиду склонности к противоправным действиям зачастую при внешней благополучности. Противоправная мотивация у данных лиц обусловлена особенностями их взаимодействия с миром, и они никогда не упустят свой шанс. Если не учитывать категории террористов и других преступников, то собственно делинквенты склонны совершать проступки, а не преступления и отличаются куда меньшей организованностью и опасностью [4].

В заключение необходимо отметить, что при правильной организации системы обеспечения безопасности аэровокзальных комплексов, можно свести к минимуму попадание в зону аэропорта нежелательных элементов с противоправными наклонностями, что непосредственно скажется на общей безопасности.



3. Данилов, А.Н. Взаимосвязь девиантного поведения и потенциально опасных действий у пассажиров аэропорта. — Новосибирск, 2010.
4. Молодцова, Е.Ю. Обучение в магистратуре «Безопасность на дорогах и транспорте» как способ повышения уровня профессиональной компетентности специалистов. — «Педагогика высшей школы», 2016. — № 3 (6) — с. 144–146.

## Математика здоровья

Иванова Вера Юрьевна, учитель математики

ГБОУ СОШ № 625 Невского района с углубленным изучением математики имени Героя Российской Федерации В. Е. Дудкина (г. Санкт-Петербург)

Одной из проблем, которые наиболее ярко обострились в последнее десятилетие, является проблема здоровья, в том числе, подрастающего поколения. Обучать здоровому образу жизни, вести профилактику вредных привычек нужно в школе. Для этого необходимо в учебно-образовательном процессе использовать здоровьесберегающие педагогические технологии, формирующие здоровую, социально активную личность. Дети проводят в школе значительную часть времени, и заниматься их здоровьем должны в том числе и педагоги.

В последние годы происходит резкое ухудшение здоровья детей, главными причинами являются: малоподвижный образ жизни, перегрузка учебного процесса многими дисциплинами, несбалансированное питание, отсутствие здорового образа жизни во многих семьях, неблагоприятная экологическая ситуация.

В данной статье приводится план урока-игры «Здоровье — залог успеха». В ходе решения заданий ученики узнают много полезной информации о своем теле, осо-

бенностях его развития на разных этапах жизни. Школьники сумеют взглянуть на основные жизненные процессы глазами математика. Все задания основаны на фактическом материале и призваны заинтересовать ученика вопросами здорового образа жизни. Учитель комментариями по ходу выполнения заданий помогает систематизации знаний. Математическое содержание заданий соответствует прохождению программы в течение учебного года. Подобные уроки можно проводить систематически в разных классах.

### Урок-игра «Здоровье — залог успеха»

**Цели:** формировать познавательный интерес к предмету математики и здоровому образу жизни через игровую форму; воспитывать умение управлять своим поведением.

#### Ход урока

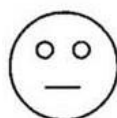
##### I. Организационный момент

Проверка настроения: прием «Мордашка» (у каждого ученика на столе 3 карточки, нужно показать ту, которая соответствует настроению в данный момент)

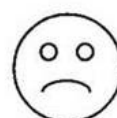
### Настроение



Отличное



Равнодушное



Плохое

В течение урока учитель может несколько раз попросить детей поднять эти карточки.

**II. «Умные ушки».** Массаж ушных раковин. Ушные раковины осторожно заворачиваются вперед-назад три раза, массируются ладошками вверх-вниз три раза. Упражнение активизирует активные точки, находящиеся на ушных раковинах.

### III. Разминка

Вопросы для двух команд (1 балл за правильный ответ).

1. Загадка: Это доступный и эффективный способ снять умственное и физическое напряжение. Надежно устраняет утомление, повышает защитные силы организма. (Сон.)

2. Назовите пословицы и поговорки про сон. (Утро вечера мудренее. Сон — лучшее лекарство. Выспался — будто вновь родился. От хорошего сна молодеешь.)

3. Сон дарит силы и бодрость. Для здорового сна необходимы: удобная постель и подушка, чистое и проветренное помещение.

Какая температура воздуха, по вашему мнению должна быть в спальне? (Около 20° С.)

4. Сколько часов должен спать школьник? (Продолжительность сна ученика 5–6 класса должна быть не меньше 9–10 часов. Школьники старших классов должны спать не меньше 8,5 часов.)

5. Раздел медицины, изучающий влияние условий жизни и труда на здоровье человека. (*Гигиена.*)

6. В честь какой древнегреческой богини назван этот раздел медицины? (*Гигиена названа так в честь молодой и красивой богини здоровья Гигиены, дочери бога врачевания Асклепия.*)

#### IV. Физкультминутка

Встали. Закрыли глаза. Вспомнили теплое летнее солнышко. Протяните руки к нему. Обнимите его. Наклонитесь вперед, назад. Потянитесь. Присели, встали. Вам приятно и спокойно. Вы бодры и полны сил. Откройте глаза, и продолжим нашу работу.

#### V. Задания для 5 класса:

1. В 5 классе «голубей» в 3 раза меньше, чем «жаворонков», и на 3 меньше, чем «сов». Сколько учащихся в классе, если «сов» в нем 8 человек?

*Ответ:* 5 «голубей», 15 «жаворонков», 28 учеников.

*Домашнее задание:* определить свой тип.

*Утром, сразу после сна, необходимо измерить пульс и частоту дыхания за минуту. Если на один вдох — выдох приходится 5–6 ударов пульса, то вы «жаворонок», если 4 удара пульса или меньше — вы «сова». Между «жаворонками» и «совами» полагаются «голуби».*

2. Уровень шума, который не препятствует нормальной работе, в два раза меньше уровня шума, создающегося громкими разговорами в классе. А уровень шума громкого разговора в два раза меньше шума, производимого гоночной машиной. Определите, какой уровень шума должен быть в классе при нормальных рабочих условиях, если машина производит шум в 124 дБ?

*Ответ:* 31 дБ.

*Реакция человека на шум выражается в повышенной возбудимости, снижении работоспособности.*

3. Уровень шума метро в 1,5 раза выше шума громкого разговора и уже опасен для здоровья. Человек, слушающий плеер в метро, испытывает давление на органы слуха на 10 дБ больше, чем шум метро. На сколько шум плеера в метро тише шума вертолета, если вертолет шумит на 110 дБ, а громкий разговор имеет уровень шума 60 дБ?

*Ответ:* на 10 дБ.

*Постоянно слушая музыку через наушники, человек постепенно гложет и повышает уровень громкости незаметно для себя.*

4. Для нормального роста и развития пятикласснику в день необходимо поглощать 2000 килокалорий. Одна плитка шоколада массой в 100 г обеспечивает 680 килокалорий. Сколько плиток шоколада в день могут обеспечить необходимую калорийность? Ответ округлить до сотых. Можно ли вырасти, питаясь одним шоколадом?

*Ответ:* 2,94 плитки.

*Шоколад содержит в основном только углеводы и жиры, обеспечить полноценное питание он не может. Шоколадные батончики — это гигантское количество калорий, в сочетании с химическими*

*добавками, генетически модифицированными продуктами, красителями и ароматизаторами.*

#### Задания для 6 класса:

1. Повышенную работоспособность человек испытывает два раза в день — с 9 до 13 часов дня и с 19 до 21 часа вечера. Какую часть суток человек испытывает прилив сил? Выразите ответ дробью в процентах.

*Ответ:*  $\frac{1}{4}$  часть; 25%.

2. Приблизительно 0,2 всего времени ночного сна человек видит сны, остальные 6 часов спит без сновидений. Какова средняя продолжительность ночного сна?

*Ответ:* 8 часов.

3. Утром, сразу после сна, Коля делает 14 вдохов-выдохов в минуту, а пульс у него 75 ударов в минуту. Миша дышит с частотой 25 раз в минуту, а пульс у него 70 ударов в минуту. Определите к какому типу относятся мальчики, сравнив их отношения частоты дыхания к пульсу с образцом. «Жаворонки» имеют отношение меньше  $\frac{1}{5}$ , «совы» — отношение большее  $\frac{1}{3}$ .

*Ответ:* Коля ( $\frac{14}{75} < \frac{1}{5}$ ) — «жаворонок», Миша ( $\frac{5}{14} > \frac{1}{3}$ ) — «сова».

4. Определите индекс массы своего тела по следующей формуле:

$$\text{ИМТ} = \frac{\text{масса тела (кг)}}{\text{рост}^2 (\text{м})}$$

Если соотношение роста и массы тела нормальное, то ИМТ в пределах 19,5–22,9, у лиц с пониженным питанием ИМТ менее 19,4, у лиц, страдающих ожирением, ИМТ более 23.

*Чипсы, попкорн, газировка содержат большое количество углеводов и жиров, частое их употребление чревато накоплением жира в организме. Они не могут служить заменой полноценного питания из-за большого содержания пищевых красителей и синтетических ароматизаторов.*

#### VI. Физкультминутка

Конкурс для команд на лучшую физкультминутку.

#### VII. Подведение итогов урока

Ребята могут самостоятельно оценить себя и своих одноклассников, выделить тех, кто принес больше баллов своей команде.

#### VIII. Рефлексия

У каждого из вас на столе карточки (зеленая, желтая, красная). Уходя из класса, прикрепите на доску одну из них.

— Карточка зеленого цвета обозначает: «Я удовлетворен уроком, урок был полезен для меня, я много и хорошо поработал на уроке и получил заслуженную оценку, я понимал все, о чем говорилось и что делалось на уроке».

— Карточка желтого цвета обозначает: «Урок был интересен, я принимал в нем активное участие, урок был в определенной степени полезен для меня, я отвечал на вопросы, сумел выполнить ряд заданий, мне было на уроке достаточно комфортно».

— Карточка красного цвета обозначает: «Пользы от урока я получил мало. Я не очень понимал, о чем идет речь, мне это не очень нужно, неинтересно. К ответам на уроке я был не готов».

Литература:

1. Бойков, А. Е. Подходы к педагогической профилактике зависимого поведения школьников / А. Е. Бойков // Молодой ученый. 2016. № 6–1 (110). с. 11–13.
2. Буйнов, Л. Г. Влияние курсового применения электротранквилизации центральной нервной системы на статокINETическую устойчивость человека / Л. Г. Буйнов, А. А. Благинин, О. В. Котов, Л. А. Сорокина // Авиакосмическая и экологическая медицина. 2016. Т. 50. № 2. с. 69–71.
3. Сорокина, Л. А. Практика повышения результативности процесса обучения с использованием фармакологических препаратов / Л. А. Сорокина // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2015. № 178. с. 157–160.
4. Сухоруков, Д. В. Активизация познавательной деятельности учащихся образовательных школ / Д. В. Сухоруков, Л. А. Сорокина // Инновационные проекты и программы в образовании. 2015. Т. 1. с. 38–42.

## Пальчиковые игры как средство развития речи дошкольников

Карепина Елена Анатольевна, воспитатель;  
Сафонова Елена Николаевна, воспитатель;  
Соловьева Татьяна Алексеевна, воспитатель;  
Зевякина Виктория Сергеевна, воспитатель

МБДОУ детский сад № 68 «Ромашка» г. Старый Оскол (Белгородская обл.)

*Дошкольный возраст имеет исключительно важное значение для развития ребенка. Развитие речи ребенка и рук идет параллельно. Важным аспектом выбранной темы является необходимость гармонизации мелкой моторики рук и органов речи, что способствует формированию правильного произношения, помогает избавиться от монотонности речи, нормализовать ее темп, учит соблюдению речевых пауз, снижает психическое напряжение.*

**Ключевые слова:** развитие речевой моторики, развитие тонкой ручной моторики, органы речи, пальчиковые игры

Известно, что между речевой и общей двигательной системой человека существует тесная связь. Чем выше двигательная активность, тем лучше развита его речь. Взаимосвязь общей речевой моторики изучена и подтверждена исследованиями многих крупнейших ученых. Так же связь устанавливается между рукой и речевым центром мозга. Когда ребенок овладевает двигательными умениями и навыками, развивается координация движения. Формирование движения происходит при участии речи, развитие тонких пальцев рук. Психологи и педиатры также считают, что психомоторные процессы развития речи напрямую зависят от развития мелкой моторики. На кистях рук располагается множество точек, массируя которые, можно воздействовать на внутренние органы человека, рефлекторно связанные с ними.

Пальчиковые игры и упражнения — уникальное средство для развития речи. По всей сути пальчиковые игры — это массаж и гимнастика для рук. Что же происходит, когда ребенок занимается пальчиковой гимнастикой?

1. Выполнение упражнений и ритмичных движений пальцами приводят к возбуждению в речевых центрах головного мозга и резкому усилению согласованной дея-

тельности речевых зон, что в конечном итоге, стимулирует развитие речи.

2. Игры с пальчиками создают благоприятный эмоциональный фон, развивают умение подражать взрослому, учат вслушиваться и понимать смысл речи, повышают речевую активность ребенка.

3. Малыш учится концентрировать свое внимание и правильно его распределять.

4. Если ребенок выполняет упражнение, сопровождая их короткими стихотворными строчками, то его речь становится более четкой, ритмичной, яркой, усиливается контроль за выполняемыми движениями.

5. Развивается память дошкольника, так как он учится запоминать определенные положения рук и последовательность движений.

6. У малыша развиваются воображение и фантазия. Овладев всеми упражнениями, он сможет «рассказывать руками» целые истории.

7. В результате освоения всех упражнений кисти рук и пальцы приобретают хорошую подвижность и гибкость, а это в дальнейшем обеспечит овладение навыком письма.

8. Пальчиковые игры и упражнения — это подвижные физкультминутки прямо за столом или за партой. Можно просто почитать и попросить детей подвигать пальчиками так, как они этого захотят. Для лучшего восприятия стихи рекомендуется читать наизусть. Необходимо, чтобы не только дети видели лицо взрослого, но и чтобы он видел их лица, наблюдал за впечатлением от текста стихотворения и от самих упражнений. Такие пальчиковые игры, сопровождаемые речью, превращаются в своеобразные маленькие спектакли. Со слов взрослых дети могут многое запомнить и воспроизвести, только текст надо несколько раз повторить. Озорные стихи считалки не только позволяют интересно проводить физкультминутки, но и будят детскую фантазию. Важно, чтобы любая пальчиковая игра проходила весело, чтобы дети могли представить себя маленьким котенком, косолапым мишкой. Нужно не забывать, что дошкольники большие фантазеры и легко перевоплощаются, принимают все условности театрального действия. Каждые пятнадцать минут можно устраивать двухминутный перерыв на игру.

К каждому стихотворению прилагается описание рекомендуемых движений. Можно и самим придумать упражнения или попросить детей сделать их самостоятельно. Главное заключается в разнообразии, которое помогает поддерживать интерес к весёлым физкультминуткам.

Основная цель пальчиковых игр и упражнений — переклечение внимания, улучшение координации и мелкой моторики. Кроме того, при повторении стихотворных строк и одновременном движении пальцев у детей совершенствуется память, способность согласовывать движение и речь. Сочетание добрых стихов и простых массажных приемов дает положительный эффект умственного и физического развития.

Любые приемы — постукивание пальцев, растирание, поглаживание основанием пальцев, движение ладони, легкий массаж предплечья несут только здоровье ребенку. Можно организовывать пальчиковые игры, разминая

руки друг другу — это позволяет ориентироваться «вправо-влево», «вверх-вниз».

Массажные движения создают благоприятные условия для мышечной деятельности. Они могут быть прямолинейными, продольными, круговыми, комбинированными, шипообразными и др. Следующий прием — растирание, сдвигание кожи, образуя как бы складку. К такому приему относят массажные движения: пиление, строгание, штрихование. Важный прием в пальчиковых играх — похлопывание, поколачивание, встряхивание и др. Большое значение имеют движение кистью — сгибание и разгибание, круговые вращения, а также прием разминания, при котором происходит смещение и сдавливание мышц. Его можно выполнять подушечками пальцев, кулаком, основанием ладони. В процессе пальчиковых игр большое значение имеют массаж самих пальцев. При этом применяются кругообразное растирание подушечками пальцев, ребром ладони, встряхивание и поглаживание, зигзагообразные движения.

Несколько советов по проведению пальчиковых игр и упражнений.

1. Перед проведением пальчиковых игр, убедитесь в том, чтобы руки у детей были теплыми (предложите им похлопать, потереть ладошки, подышать на них).

2. Читайте стихотворение или рассказывайте текст медленно, чтобы дети успели запомнить движения, по мере освоения движения — меняйте темп движения.

3. Тексты можно не только декламировать, но и петь знакомую детям мелодию.

4. Не торопитесь обновлять репертуар — в вашем активе должно быть 2–3 игры.

Таким образом, все пальчиковые игры способствуют развитию речи, развивают умственные способности детей, улучшают координацию движений, готовят руку к письму. Есть все основания рассматривать кисть руки, как орган речи — такой же, как артикуляционный аппарат.

#### Литература:

1. Воронина, Ф. А. Пособия для развития мелкой моторики рук // Ребенок в детском саду. — 2012.-№ 4. — 19 с.
2. Завгородняя, О. И. Развитие тонких движений пальцев у детей с нарушением речи // Дошкольная педагогика. — 2012. — № 9. — 56 с.
3. Ткаченко, Т. А. Мелкая моторика. Гимнастика для пальчиков. — М.: Изд-во Эксмо. 2005. — 104 с.

## Подготовка квалифицированных рабочих кадров, соответствующих современным требованиям машиностроительной отрасли, на основе дуальной системы обучения

Каринова Шолпан Танатовна, аспирант  
Государственный аграрный университет Северного Зауралья (Тюмень)

*В данной статье доказана актуальность внедрения дуальной системы обучения в области технического и профессионального образования. Автор раскрывает дуальную модель технического и профессионального обучения на примере Машиностроительного колледжа города Петропавловска. В статье описано взаимодействие учебного заведения с основным социальным партнером АО «Петропавловский завод тяжелого машиностроения». Особое внимание уделяется учету требований работодателей к будущим выпускникам, что гарантирует подготовку компетентных специалистов актуальных профессий и специальностей. Также в статье рассматриваются проблемы технического и профессионального образования в Северо-Казахстанской области, решение которых осуществляется путем внедрения дуальной системы обучения.*

**Ключевые слова:** дуальное обучение, техническое и профессиональное образование, социальные партнеры, Машиностроительный колледж

В настоящее время в Республике Казахстан наблюдается существенная нехватка квалифицированных рабочих кадров. По данным Министерства по инвестициям и развитию Республики Казахстан в рамках Карты индустриализации на 2015–2019 годы потребность в кадрах для отрасли машиностроения составляет **8570 человек**.

Кардинальное обновление технического и технологического парка промышленности РК в соответствии с инновационным курсом развития экономики требует совершенствования системы подготовки технических и профессиональных кадров. В связи с этим в последние годы в Казахстане все больше внимания уделяется качеству подготовки рабочих кадров. Важное место уделяется системе дуального обучения.

При подготовке кадров по дуальной системе обучения обучающиеся приобретают на ранних стадиях обучения определенные профессиональные компетенции, а также такие личностные качества, как умение работать в команде, навыки оптимального выбора технологического решения, ответственность за порученный участок деятельности. В процессе работы они по-новому осмысливают будущую специальность и принимают обоснованное решение о правильности выбора профессии. Помимо всего, будущий специалист при добросовестном труде во время практики получает заработную плату, и так же ему засчитывается стаж работы, чрезвычайно необходимый при дальнейшем трудоустройстве в современных условиях.

Потенциальный работодатель, имеющий собственное представление о специалисте, принимает участие в процессе обучения, дополняя содержание обучения кругом специфичных проблем для данного производства. Партнерство с учебным заведением дает возможность еще на ранних стадиях профессиональной подготовки оценить потенциальные кадровые ресурсы и в случае несоответствия заблаговременно внести коррективы в обучение.

Система дуального обучения успешно функционирует во многих европейских и азиатских странах (Германия, Франция, Китай и др.).

В своей статье «Социальная модернизация Казахстана: Двадцать шагов к Обществу Всеобщего Труда» Президент Казахстана Нурсултан Назарбаев отмечает необходимость развития дуального профессионального образования, создания современных центров прикладных квалификаций, которые позволят преодолеть дефицит квалифицированных рабочих кадров.

В Послании народу Казахстана Глава государства дал поручение сформировать ядро национальной системы дуального технического и профессионального образования, а также предусмотреть переход на бесплатное профессионально-техническое образование для всех.

В Казахстане продолжается процесс модернизации системы технического и профессионального образования с учетом потребностей индустриализации. Создаются условия для успешного развития дуального обучения.

Дуальная модель технического и профессионального обучения актуальна и жизнеспособна и может служить основой для комплексного индустриально-инновационного развития региона.

Для того чтобы выявить наиболее востребованные специальности и подходящее предприятие для совместной подготовки специалистов по дуальной системе обучения в Северо-Казахстанской области центром занятости совместно с палатой предпринимателей СКО проведён мониторинг потребности в кадрах на 2015–2018 годы путём составления предприятиями прогнозных заявок на квалифицированных рабочих кадров. В опросе участвовали 25 промышленных предприятий города Петропавловска, относящихся к частной собственности.

По организационно-правовой форме представлены акционерные общества (АО) — 24%, товарищества с огра-

нической ответственностью (ТОО) — 68% и индивидуальные предприниматели — 8%.

Проводимый мониторинг выявил потребность рынка труда города Петропавловска в квалифицированных рабочих кадрах в сфере машиностроительной промышленности на 2015–2018 годы и обозначил АО «ПЗТМ» в качестве лидера в объемах потребности станочных профессий.

Акционерное общество «Петропавловский завод тяжелого машиностроения» является крупным социальным партнером учебных заведений города и области.

Машиностроительный колледж города Петропавловска готовит токарей, фрезеровщиков, слесарей-ремонтников, электромонтеров. Сегодня есть хорошие результаты подготовки рабочих кадров.

Материально-техническая база учебного заведения позволяет проводить учебную практику для студентов 1 курса в полном объеме. Для организации более качественного производственного обучения была перераспределена нагрузка мастеров производственного обучения всех курсов. То есть занятия учебной практики со студентами 1-го курса проводят мастера 1-го, 2-го и 3-го курсов, разделяя группу на подгруппы. Данное нововведение позволяет объединить мастера производственного обучения педагогический и творческий потенциал, что значительно повышает уровень подготовки студентов. По окончании учебной практики обучающимся предоставляется ознакомительная практика на базе АО «ПЗТМ». Данный вид практики дает возможность изучения технологического процесса предприятия, а также истории завода и его традиций. Что позволяет студентам получить реальное представление о выбранной профессии.

Благодаря дуальному обучению студенты 2-го и 3-го курсов проходят оплачиваемую профессиональную практику на базах социальных партнеров.

В 2015–2016 учебном году профессиональную практику на промышленных предприятиях города и области прошли студенты 2-го и 3-го курсов в количестве 154 человек, из них 110 — на оплачиваемых рабочих местах. Средняя заработная плата студента-практиканта составила около 32000 тенге.

На «хорошо» прошли профессиональную практику 90 студентов и 52 получили оценку «отлично».

Также выпускники продемонстрировали свои теоретические знания на оценке уровня профессиональной подготовленности (ОУПП). 100% студентов успешно сдали экзамен, показав при этом высокий средний балл.

Сегодня основным базовым предприятием колледжа является АО «ПЗТМ». Рабочая группа завода, в состав которой вошли начальники цехов, начальник отдела кадров, начальник производства, периодически посещают Машиностроительный колледж с целью улучшения партнерского сотрудничества. Представители рабочей группы встречаются со студентами, рассказывают им о предстоящих практиках, об условиях работы на заводе, перспективах их дальнейшего трудоустройства.

Для обеспечения наставничества на предприятии, в том числе выбора кандидатов в наставники совместно было разработано положение о наставничестве, а также рекомендации по работе мастеров наставников. Совместно с представителями АО «ПЗТМ» проведена работа по подбору специалистов с производства для преподавания специальных дисциплин (2 преподавателя), для проведения профессиональной практики привлечены 20 мастеров-наставников.

Для осуществления подготовки будущих специалистов без отрыва от производства на АО «ПЗТМ» были организованы индивидуальные ученические места, а также создан учебный кабинет. Будущий производственный рабочий вовлекается в технологический процесс через организацию предприятием рабочего места с отдельным станком на участке, мастером-наставником и заработной платой. Такой тип отношений повышает мотивацию студентов к установлению длительных трудовых отношений с предприятием и приобщает студентов к корпоративной культуре предприятия.

Кроме того, предприятиями — социальными партнерами колледжа являются АО «Казнефтегазмаш», ТОО «Завод многопрофильного оборудования», ТОО ВФ «ПОИСК», ТОО «Ремплазма», ТОО «Прометей» — всего более 12 предприятий региона.

Взаимодействие с социальными партнерами развивается по следующим направлениям:

- согласование графика учебного процесса, рабочих учебных планов и учебных программ по специальным предметам, включая программы практик;
- предоставление рабочих мест предприятиями для прохождения профессиональной практики;
- закрепление мастеров-наставников за студентами;
- стажировка мастеров производственного обучения и преподавателей специальных дисциплин;
- организация конкурсов профессионального мастерства среди студентов колледжа совместно с представителями социальных партнеров;
- трудоустройство выпускников колледжа.

В рамках национального чемпионата World skills Kazakhstan на базе Машиностроительного колледжа проводился региональный конкурс профессионального мастерства «Лучший по профессии» в номинации «Лучший токарь» среди студентов 1,2,3 курсов учебных заведений ТиПО. В состав независимой экспертной комиссии вошли представители работодателя и эксперты палаты предпринимателей СКО.

В честь празднования Дня труда и продвижения идеи «Общество Всеобщего Труда» в колледже проведен конкурс профессионального мастерства «Лучший по профессии» в номинации «Лучший слесарь» среди студентов 2, 3 курса. Основными целями конкурса являются повышение качества профессиональной подготовки студентов и популяризация и повышение престижа профессии «Слесарь-ремонтник». В состав экспертной комиссии вошли и представители предприятия-социального партнера АО

«ПЗТМ», среди которых начальник ремонтно-механической службы Гуйван Д. Н. Конкурс состоял из двух этапов: теоретического и практического, последний проводился в слесарной мастерской колледжа. Победителям конкурса вручены грамоты и призы.

Такие открытые и независимые конкурсы профессионального мастерства среди студентов учебных заведений ТиПО помогут соревнующимся заявить о себе как о будущих специалистах высокого класса в области машиностроения. Это состязание дало возможность не только проявить себя студентам, но и в дальнейшем трудоустроиться на ведущих промышленных предприятия города, так как в жюри были представители работодателей региона.

Одной из немаловажных задач развития дуальной системы технического и профессионального образования является организация профориентационной работы по популяризации рабочих профессий среди учащейся молодежи. Колледж совместно с АО «ПЗТМ» организует и проводит экскурсии для учащихся 8-х и 9-х классов, знакомя их с материально-технической базой учебного заведения, историей и продукцией предприятия.

В современных условиях молодому человеку нужно быть нацеленным на упорный труд, уметь ставить перед собой высокие цели, только тогда можно добиться высоких результатов.

#### Литература:

1. Назарбаев, Н. А. Социальная модернизация Казахстана: Двадцать шагов к Обществу Всеобщего Труда // Казахстанская правда. — 2012, 10 июля.
2. Официальный Интернет-ресурс Министерства по инвестициям и развитию Республики Казахстан // <http://www.comprom.gov.kz/>
3. Сборник материалов по проекту «Внедрение дуальной системы обучения» (Часть 1), г. Астана, 2013

Качество выпускника Машиностроительного колледжа — это сочетание его высокой квалификации и востребованности на рынке труда. Учебный процесс в колледже — это прочные теоретические знания в сочетании с практической работой на самом современном оборудовании. Учет требования работодателей к подготовке будущих выпускников гарантирует подготовку компетентных специалистов актуальных профессий и специальностей.

В связи с тем, что на сегодняшний день явно ощущается несоответствие уровня подготовки рабочих кадров запросам работодателя, существует потребность в обновлении подготовки профессионального образования и повышения его качества. Для устранения этого несоответствия в учебный процесс внедряется дуальная система, обучение по которой, максимально приближено к запросам производства. Тем самым решается проблема с трудоустройством.

Внедрение дуальной системы обучения имеет большое значение для профессионального образования. Она позволяет поднять престиж рабочим специальностям, осознанность выбора профессии и что немаловажно усилить взаимодействие между предприятием — будущим работодателем и учебным заведением, что является общемировой образовательной тенденцией.

# МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

Международный научный журнал

Выходит еженедельно

№ 28 (132) / 2016

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

**Главный редактор:**

Ахметов И. Г.

**Члены редакционной коллегии:**

Ахметова М. Н.  
Иванова Ю. В.  
Каленский А. В.  
Куташов В. А.  
Лактионов К. С.  
Сараева Н. М.  
Абдрасилов Т. К.  
Авдеюк О. А.  
Айдаров О. Т.  
Алиева Т. И.  
Ахметова В. В.  
Брезгин В. С.  
Данилов О. Е.  
Дёмин А. В.  
Дядюн К. В.  
Желнова К. В.  
Жуйкова Т. П.  
Жураев Х. О.  
Игнатова М. А.  
Калдыбай К. К.  
Кенесов А. А.  
Коварда В. В.  
Комогорцев М. Г.  
Котляров А. В.  
Кузьмина В. М.  
Курпаяниди К. И.  
Кучерявенко С. А.  
Лескова Е. В.  
Макеева И. А.  
Матвиенко Е. В.  
Матроскина Т. В.  
Матусевич М. С.  
Мусаева У. А.  
Насимов М. О.  
Паридинова Б. Ж.  
Прончев Г. Б.  
Семахин А. М.  
Сенцов А. Э.  
Сенюшкин Н. С.  
Титова Е. И.  
Ткаченко И. Г.

Фозилов С. Ф.

Яхина А. С.

Ячинова С. Н.

**Международный редакционный совет:**

Айрян З. Г. (Армения)  
Арошидзе П. Л. (Грузия)  
Атаев З. В. (Россия)  
Ахмеденов К. М. (Казахстан)  
Бидова Б. Б. (Россия)  
Борисов В. В. (Украина)  
Велковска Г. Ц. (Болгария)  
Гайич Т. (Сербия)  
Данатаров А. (Туркменистан)  
Данилов А. М. (Россия)  
Демидов А. А. (Россия)  
Досманбетова З. Р. (Казахстан)  
Ешиев А. М. (Кыргызстан)  
Жолдошев С. Т. (Кыргызстан)  
Игисинов Н. С. (Казахстан)  
Кадыров К. Б. (Узбекистан)  
Кайгородов И. Б. (Бразилия)  
Каленский А. В. (Россия)  
Козырева О. А. (Россия)  
Колпак Е. П. (Россия)  
Курпаяниди К. И. (Узбекистан)  
Куташов В. А. (Россия)  
Лю Цзюань (Китай)  
Малес Л. В. (Украина)  
Нагервадзе М. А. (Грузия)  
Прокопьев Н. Я. (Россия)  
Прокофьева М. А. (Казахстан)  
Рахматуллин Р. Ю. (Россия)  
Ребезов М. Б. (Россия)  
Сорока Ю. Г. (Украина)  
Узаков Г. Н. (Узбекистан)  
Хоналиев Н. Х. (Таджикистан)  
Хоссейни А. (Иран)  
Шарипов А. К. (Казахстан)

**Руководитель редакционного отдела:** Кайнова Г. А.

**Ответственные редакторы:** Осянина Е. И., Вейса Л. Н.

**Художник:** Шишков Е. А.

**Верстка:** Бурьянов П. Я., Голубцов М. В., Майер О. В.

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются.

За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.

Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.

При перепечатке ссылка на журнал обязательна.

Материалы публикуются в авторской редакции.

**АДРЕС РЕДАКЦИИ:**

**почтовый:** 420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231;

**фактический:** 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

E-mail: [info@moluch.ru](mailto:info@moluch.ru); <http://www.moluch.ru/>

**Учредитель и издатель:**

ООО «Издательство Молодой ученый»

ISSN 2072-0297

Подписано в печать 28.12.2016. Тираж 500 экз.

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, 25