

МОЛОДОЙ  
учёный



V Международная научная конференция

# ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА



Москва

УДК 15(063)

ББК 88я43

П86

Главный редактор: *И. Г. Ахметов*

Редакционная коллегия сборника:

*М. Н. Ахметова, Ю. В. Иванова, А. В. Каленский, В. А. Куташов, К. С. Лактионов, Н. М. Сараева, Т. К. Абдраилов, О. А. Авдеюк, О. Т. Айдаров, Т. И. Алиева, В. В. Ахметова, В. С. Брезгин, О. Е. Данилов, А. В. Дёмин, К. В. Дядюн, К. В. Желнова, Т. П. Жуйкова, Х. О. Жураев, М. А. Игнатова, К. К. Калдыбай, А. А. Кенесов, В. В. Коварда, М. Г. Комогорцев, А. В. Котляров, В. М. Кузьмина, С. А. Кучерявенко, Е. В. Лескова, И. А. Макеева, Т. В. Матроскина, Е. В. Матвиенко, М. С. Матусевич, У. А. Мусаева, М. О. Насимов, Б. Ж. Паридинова, Г. Б. Прончев, А. М. Семахин, А. Э. Сенцов, Н. С. Сенюшкин, Е. И. Титова, И. Г. Ткаченко, С. Ф. Фозилов, А. С. Яхина, С. Н. Ячинова*

Руководитель редакционного отдела: *Г. А. Кайнова*

Ответственные редакторы: *Е. И. Осянина, Л. Н. Вейса*

Международный редакционный совет:

*З. Г. Айрян (Армения), П. Л. Арошидзе (Грузия), З. В. Атаев (Россия), К. М. Ахмеденов (Казахстан), Б. Б. Бидова (Россия), В. В. Борисов (Украина), Г. Ц. Велковска (Болгария), Т. Гайич (Сербия), А. Данатаров (Туркменистан), А. М. Данилов (Россия), А. А. Демидов (Россия), З. Р. Досманбетова (Казахстан), А. М. Ешиев (Кыргызстан), С. П. Жолдошев (Кыргызстан), Н. С. Игисинов (Казахстан), К. Б. Кадыров (Узбекистан), И. Б. Кайгородов (Бразилия), А. В. Каленский (Россия), О. А. Козырева (Россия), Е. П. Колпак (Россия), К. И. Курпаяниди (Узбекистан), В. А. Куташов (Россия), Лю Цзюань (Китай), Л. В. Малес (Украина), М. А. Нагервадзе (Грузия), Ф. А. Нурмамедли (Азербайджан), Н. Я. Прокопьев (Россия), М. А. Прокофьева (Казахстан), Р. Ю. Рахматуллин (Россия), М. Б. Ребезов (Россия), Ю. Г. Сорока (Украина), Г. Н. Узаков (Узбекистан), Н. Х. Хоналиев (Таджикистан), А. Хоссейни (Иран), А. К. Шарипов (Казахстан)*

П86 **Психологические науки: теория и практика** : материалы V Междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2017 г.). — Москва : Издательский дом «Буки-Веди», 2017. — iv, 58 с.

ISBN 978-5-4465-0939-3

В сборнике представлены материалы V Международной научной конференции «Психологические науки: теория и практика».

Предназначен для научных работников, преподавателей, аспирантов и студентов филологических специальностей, а также для широкого круга читателей.

УДК 15(063)

ББК 88я43

ISBN 978-5-4465-0939-3

© Оформление.

ООО «Издательство Молодой ученый», 2017

## СОДЕРЖАНИЕ

## ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ

**Родихина Э.А., Прялухина А.В.**

Мотивация профессионального совершенствования педагогов ДОУ . . . . . 1

## ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

**Рассоха В.С.**

Представления юношей и девушек о сновидениях. . . . . 12

## ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

**Евстигнеева О.А.**

Внутренняя картина мира родителей детей дошкольного возраста со сложностями в развитии. . . . . 17

**Ролдугин А.В.**

Влияние творчества на развитие познавательных способностей в младшем школьном возрасте . . . . . 21

## СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

**Голина Л.Н.**

Особенности профессиональной деятельности педагогов вечерних школ. . . . . 29

**Давыдова А.М.**

Тренинг как метод работы с родителями, воспитывающими ребенка с ограниченными возможностями здоровья, в условиях Лекотеки . . . . . 33

**Пономарев П.А., Штильников Д.Е., Пономарева А.П.**

Социально-психологическая адаптация студентов-первокурсников. . . . . 38

**Цой А.Е.**

Эффект «Сагана»: влияние внеучебной деятельности на успеваемость студентов. . . . . 42

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ****Жирнова О.С.**

Многофункциональное дидактическое пособие «Путешествие по сказкам» в работе педагога-психолога по познавательнo-речевому развитию в ДОО. . . . . 48

**Пикина Е.В.**

Развитие творческого мышления и творческой деятельности в дошкольном возрасте . . . . . 54

## ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ

### Мотивация профессионального совершенствования педагогов ДОУ

Родихина Эльвира Анасовна, магистрант;  
Прялухина Алла Вадимовна, доктор психологических наук, профессор,  
доцент  
Мурманский арктический государственный университет

*В рамках данной статьи рассматривается феномен мотивации педагогов ДОУ. Раскрыты понятия потребность, цель, мотив, мотивация. С помощью методики «Парные сравнения» И.А. Акиндиновой и теста Герцберга эмпирически определены основные мотивы трудовой деятельности воспитателей МБДОУ д/с № 20 п.Мурмаши Мурманской области.*

**Ключевые слова:** *потребность, цель, мотив, мотивация, мотивация педагога ДОУ, тест Герцберга, методика «Парные сравнения» И.А. Акиндиновой*

**В** условиях постоянно изменяющихся социально-образовательных, экономических условий и требований к дошкольному образованию выдвигаются и новые требования к качеству уровня подготовки педагогов ДОУ.

За последние годы в Российской Федерации разработаны и успешно реализуются: — «Закон об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ вступивший в силу с 1 сентября 2013 года [1].

— Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.10.2013 № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» [2], для организации методического и информационного сопровождения федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, разработку организационно-управленческих решений, регулирующих реализацию введения ФГОС ДО, наполнение нормативно-правовой базы необходимыми документами, регуливающими реализацию ФГОС.

Внедрены в образовательную практику нормативные документы, которые акцентируют свое внимание на качестве образования; развитии профессиональных компетенций педагога; на совершенствовании управленческой инициативы руководителей; каждый из которых нацелен на то, чтобы превратить систему образования в реальный фактор развития современного общества.

Но, к сожалению не все педагоги могут адаптироваться к новым требованиям и запросам общества и ФГОС дошкольного образования (ДО). Суть проблемы не только в том, что человек не хочет развиваться и адаптироваться к нововведениям. На наш взгляд отсутствие условий для саморазвития и самосовершенствования и адаптации к нововведениям, вот основная причина.

На протяжении всего периода трудовой деятельности структура личностных характеристик педагога подвержена изменениям. Характер динамики изменений и их эффективность обусловлены, с одной стороны, индивидуальными особенностями воспитателя, а с другой подвержены влиянию тех условий, которые могут оказать реальное воздействие на формирование профессиональной компетентности педагога дошкольного образования [8].

Различные аспекты деятельности педагога, в том числе и мотивация обсуждаются в настоящее время достаточно широко. Организация деятельности педагогов ДОУ рассматривается в трудах К. Ю. Белой, А. К. Бондаренко, В. Н. Дубровой, Е. А. Панько, Л. В. Поздняк и др. Разработка проблем профессионального развития педагогов в процессе профессиональной деятельности раскрыта в трудах Э. Ф. Зеер, Н. В. Кузьмина, Л. М. Митина, Э. Э. Сыманюк и др. Решением проблемы профессионального развития с точки зрения технологической организации профессионального занимались А. А. Вербицкий, С. Г. Вершловский, Б. С. Гершунский, В. Ю. Кричевский, М. П. Сибирская и др.

Мы, рассматривая данный феномен выяснили, что именно мотивация способна повлиять на личность педагога, его желание развиваться и совершенствоваться, работать с полной отдачей.

Общую характеристику процесса мотивации можно усвоить, объяснив понятия: потребности, мотивы, цели.

Мотивация, по мнению Роббинза Стивена, является готовностью (желанием) человека выполнять какую-либо определенную работу, обусловленную тем, что это удовлетворяет определенную его потребность [10].

Потребности — это состояние человека, испытывающего нужду в объекте, необходимом для его существования. Потребности являются источником активности человека, причиной его целенаправленных действий.

Мотивы — это побуждения человека к действию, направленные на результат (цель).

Цели — это желаемый объект или его состояние, к обладанию которым стремится человек [6].

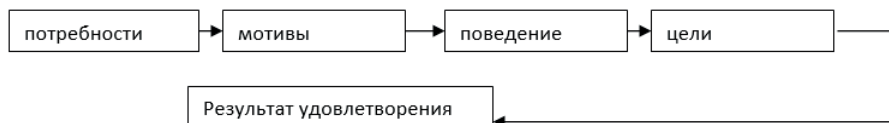


Рис. 1. Схема протекания мотивационного процесса

Общая схема мотивационного процесса, отражающая его цикличность и многоступенчатость, а также взаимосвязь потребностей, мотивов и целей, представлена на схеме.

Представленная схема является довольно условной и может дать лишь общее представление о взаимосвязях потребностей и мотивов. Реальный же мотивационный процесс гораздо сложнее. Мотивы, движущие человеком, чрезвычайно сложны, подвержены частым переменам и формируются под воздействием целого комплекса различных факторов (внешних и внутренних) — способностей, образования, социального положения, материального благосостояния, общественного мнения и т. п. Поэтому прогнозирование поведения членов коллектива в ответ на разные системы мотивации весьма затруднительно.

Мотивация как функция управления реализуется через систему стимулов, то есть любые действия подчиненного должны иметь для него положительные или отрицательные последствия с точки зрения удовлетворения его потребностей или достижения его целей. Изучение коллектива может позволить руководителю создать мотивационную структуру, с помощью которой он осуществит воспитание коллектива в нужном направлении.

Сегодня все большее значение приобретает смыслообразующая функция мотивации. Это в конечном плане способствует активизации основных структурных образований личности: направленности, характера, системы отношений человека к миру. Мотивы личности задают координаты развития в жизненной и профессиональной сфере. Профессиональная деятельность, в значительной степени определяющая организацию жизнедеятельности, характер отношения к ней и само профессиональное самоопределение, неразрывно связана с личностным развитием человека, личностной направленностью, его мотивами, потребностями, способностями.

Мотивационные линии выражают содержание жизненных стратегий субъекта профессиональной деятельности. Базовые ценности опредмечиваются в предметах и явлениях профессионального пространства и позиционируются в виде мотивов-целей. Содержание и характер мотивационных побуждений и их иерархичное положение определяет эффективность индивидуальных траекторий профессионального развития. Сегодня в условиях индивидуализации и персонализации моделей повышения квалификации приобретает особое значение мотивация саморазвития личностного и профессионального. Успешность профессиональной педагогической деятельности зависит от мотивации, целеполагания и стремления к росту и достижениям (А. К. Маркова). Характер мотивационных побуждений и их устойчивость определяет эффективность индивидуальных проектов профессионального развития. В случае, когда личностное развитие педагога не в полной мере осознано и отрефлексировано, возникают барьеры, блокируется развитие, проявляется ригидность, профессиональные штампы и стереотипы (Т. Н. Щербакова, И. А. Зимняя) [3].

Мотивация воспитателя ДООУ является одной из фундаментальных проблем психологии и педагогики. Профессиональные мотивы педагога можно сгруппировать в три блока: мотивы выбора педагогической профессии; мотивы, проявляющиеся в процессе труда педагога; мотивы совершенствования педагогической деятельности. Для повышения мотивации педагога предлагаются различные меры его стимулирования. Их можно классифицировать в соответствии с тремя основными направлениями: удовлетворение материальных и социальных потребностей педагогов, а также их стремления к личностному росту и самоактуализации. Следует отметить, что работники системы образования, как правило, проявляют серьёзный интерес к совершенствованию своего профессионального мастерства [3].

По мнению Афанасьева мотивация — это совокупность внутренних и внешних движущих сил, побуждающих человека к деятельности [5]. Наряду с этим, Леонтьев считает, что мотивация «означает то объективное, в чем конкретизируется потребность в данных условиях и на что направляется деятельность» [9], т. е. определяет её цель. Соответственно, мотивация придаёт деятельности человека определённый смысл «давая ему перспективу дальнейшего развития его побуждения, без которой текущие заботы повседневности теряют своё значение» [4,7]. Следовательно, мотивация воспитателя является тем основным условием, которое определяет успешность, эффективность его деятельности.

Значимость мотивации воспитателя ДООУ для образовательной и воспитательной практики настолько велика, что интерес и внимание учёных к различным аспектам этой проблемы не ослабевает на протяжении многих десятилетий.



Профессиональная деятельность воспитателя сама по себе обладает огромным мотивационным потенциалом и слабо зависит от деятельности руководителей. Возможность видеть результаты своего педагогического труда уже создает положительную внутреннюю мотивацию и готовность воспринимать компетентные требования контроля, способствующие улучшению качества труда. Мотивационный потенциал профессионального труда воспитателя можно рассмотреть через совокупность возможностей реализации форм и способов деятельности, которая рассматривается как интегративная характеристика уровня организации (развития) профессиональной деятельности. Не стоит забывать, что незадействованные возможности педагогической деятельности ведут к снижению эффективности ее функционирования, а неудовлетворенность преподавателя своим трудом и негативное отношение к деятельности связаны с недостаточным знанием сущностных особенностей профессиональной деятельности, прежде всего, с непониманием или игнорированием её мотивационного потенциала. Поэтому необходимо развивать мотивационный потенциал профессиональной деятельности воспитателя, который, в свою очередь, будет мотивировать его к осуществлению самой профессиональной деятельности, развивая его мотивационный и профессиональный потенциалы.

Зная мотивы трудовой деятельности воспитателя, его потребности, грамотный руководитель способен направить, стимулировать. На сегодняшний день существует множество методик для изучения мотивов профессиональной деятельности.

Для определения преобладающих мотивов деятельности педагогов МБДОУ детский сад № 20 пгт Мурмаши Мурманской области мы использовали:

1. Тест «Потребности» («Парные сравнения» или «Иерархия потребностей») модификация И. А. Акиндиновой.

Назначение: Методика предназначена для выявления актуальности базовых потребностей: материальных, потребности в безопасности, в самовыражении (самоактуализации). С помощью данной методики можно выявить важнейшие потребности-мотиваторы сотрудников. Знание таких потребностей позволяет руководителю эффективно строить систему мотивации в рабочей группе.

2. Тест Герцберга. Назначение: Определение структуры мотивации и выделение преобладающих факторов удовлетворенности или неудовлетворенности трудом.

В результате проведенных исследований были получены следующие результаты.

1. Тест «Потребности» в модификации И. А. Акиндиновой.

Результаты, полученные в группе тестируемых занесены в таблицу 1.

Таблица 1. Тест «Потребности» И. А. Акиндинова, балл

№	Материальное положение (I шкала)	Потребность в безопасности (II шкала)	Потребность в межличностных связях (III шкала)	Потребность в уважении со стороны (IV шкала)	Потребность в саморазвитии (V шкала)
1	26	26	26	19	7
2	26	27	33	14	5
3	25	27	27	16	9
4	18	24	8	31	22
5	24	30	24	14	13
6	24	28	27	14	11
7	25	21	25	18	14
8	21	23	27	17	15
9	20	32	16	17	8
10	26	27	27	16	14
11	25	23	28	16	13
12	25	22	28	15	15
13	26	22	28	13	14
14	26	25	24	20	8
15	26	25	25	24	8
16	26	22	28	13	14
17	26	22	28	13	14
18	26	22	28	13	14
19	25	22	28	15	15
20	25	23	28	16	13
21	26	27	27	16	14
22	20	32	16	17	8
23	21	23	27	17	15
24	25	21	25	18	14
25	24	28	27	14	11
26	24	30	24	14	13
27	18	24	8	31	22
28	25	27	27	16	9
29	26	27	33	14	5
30	26	26	27	18	7
Ср.	24,2	24,46	26,56	16,96	12,13

Полная удовлетворенность — 0–13 баллов

Частичная удовлетворенность — 13–26 баллов

Полная неудовлетворенность — 26–39 баллов

**Таблица 2. Таблица удовлетворенности потребностей  
(тест «Потребности»), кол-во**

	Материальное положение (I шкала)	Потребность в безопасности (II шкала)	Потребность в межличностных связях (III шкала)	Потребность в уважении со стороны (IV шкала)	Потребность в саморазвитии (V шкала)
Полная удовлетворенность	0 чел.	0 чел.	2 чел.	4 чел.	16 чел.
Частичная удовлетворенность	30 чел.	18 чел.	9 чел.	24 чел.	14 чел.
Полная неудовлетворенность	0 чел.	12 чел.	19 чел.	2 чел.	0 чел.

И сходя из результатов теста «Потребности» или «Парные сравнения» можно сделать вывод, что:

1) Материальным положением частично удовлетворены все 100 % респондентов;

2) Потребность в безопасности. Полной удовлетворенности в безопасности не испытывает ни один из опрашиваемых, частично удовлетворены 60 %, полная неудовлетворенность у 40 % респондентов;

3) Потребность в межличностных связях. Полностью удовлетворены 6,6 %, частично удовлетворены 30 %, неудовлетворены 63,4 %.

4) Потребность в уважении со стороны. Полная удовлетворенность 13,3 %, частично удовлетворены — 80 %, не удовлетворены полностью — 6,7 %;

5) Потребность в саморазвитии. Полностью удовлетворены — 53,3 %, частично удовлетворены — 46,6 %, полностью не удовлетворенных по данному пункту среди опрашиваемых не оказалось.

Средний показатель по первым четырем шкалам находится в зоне частичной удовлетворенности, а вот средний показатель по шкале «Потребность в саморазвитии» находится в зоне полной удовлетворенности.

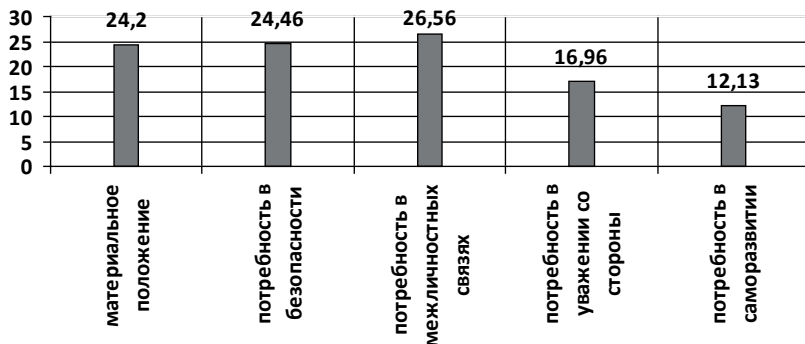


Рис. 1. Средний профиль удовлетворенности потребностей среди опрашиваемых (тест «Потребности»), балл

2. Тест Герцберга. В результате мониторинга были получены данные, которые занесены в таблицу 3.

Таблица 3. Тест Герцберга, балл

№ п/п	А	Б	В	Г	Д	Е	Ж	З
1	11	6	23	20	21	12	9	30
2	12	25	2	14	13	13	13	24
3	9	28	24	11	12	15	14	17
4	13	20	22	15	10	16	16	23
5	11	20	21	18	12	17	13	22
6	16	17	21	14	15	19	12	19
7	12	18	23	15	12	17	15	20
8	14	19	22	15	13	19	15	15
9	11	15	19	15	17	13	18	19
10	14	16	17	15	17	17	17	18
11	9	18	24	16	16	14	15	22
12	9	15	20	16	22	17	13	21
13	14	16	23	19	12	17	13	20
14	15	21	17	11	13	18	17	23
15	14	16	23	12	14	24	14	21

№ п/п	А	Б	В	Г	Д	Е	Ж	З
16	10	18	24	14	13	18	11	24
17	16	18	18	15	13	21	16	16
18	13	19	22	14	13	16	16	22
19	15	14	18	14	18	20	11	22
20	21	17	18	14	18	20	13	14
21	14	17	22	17	14	19	8	24
22	17	13	19	11	16	21	14	18
23	18	20	19	12	17	16	18	15
24	14	14	25	13	16	17	17	15
25	12	15	11	14	20	21	18	20
26	19	16	17	17	13	12	14	26
27	7	21	20	19	13	15	13	22
28	15	20	21	13	10	20	16	19
29	19	15	19	18	14	19	8	23
30	11	17	24	18	13	16	14	22
средний	12,93	17,46	20,56	14,63	14,66	17,3	14	20,5

А — финансовые мотивы (внешние) — гигиенический фактор  
Б — общественное признание (внешние) — гигиенический фактор

В — ответственность работы (внутренние) — мотиватор

Г — отношение с руководством (внешние) — гигиенический фактор

Д — карьера, продвижение по службе (внутренние)

Е — достижение личного успеха (внутренние)

Ж — содержание работы (внутренние)

З — сотрудничество в коллективе (внешние) — гигиенический фактор

Средний показатель по критериям теста Герцберга представлен на рисунке 2.

Анализируя результаты в группе тестируемых и сравнивая полученные результаты со средним показателем в группе можно сделать вывод, что в данном педагогическом коллективе преобладающими факторами мотивации на основе теста Герцберга являются 1) общественное признание, 2) ответственность за свою деятельность, 3) достижение личного успеха и 4) сотрудничество в коллективе.

Путь к эффективной профессиональной деятельности воспитателя ДОО строится на понимании мотивов его деятельности. И только грамотно выстроенная

работа руководителя ДОУ позволит повысить мотивацию не только педагогов, но и подчиненных всех уровней.

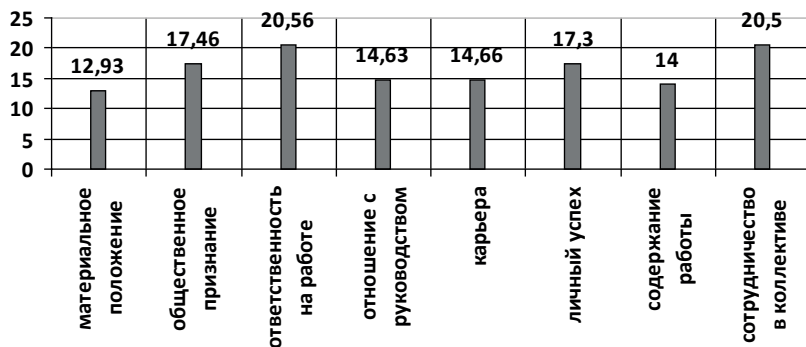


Рис. 2. Тест Герцберга. Средний показатель, балл

#### Литература:

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [Текст]. — М.: Омега — Л., 2014. — 134 с.
2. Приказ Министерства образования и науки РФ N 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» [Текст]: Приказ Министерства образования и науки [принят 17 октября 2013 г.: Зарегистрировано в Минюсте РФ 14 ноября 2013 г. Регистрационный N 30384. Настоящий приказ вступает в силу с 1 января 2014 г.
3. Арутюнян, В. Э. Особенности мотивации профессионального развития педагога в системе повышения квалификации [Текст]: диссертация... кандидата психологических наук: 19.00.07 / Арутюнян Виктория Эсаиновна; [Место защиты: Юж. федер. ун-т]. — Ростов-на-Дону, 2012. — 196 с.: ил. РГБ ОД, 61 13–19/25
4. Асеев, В. Г. Проблема мотивации и личности [Текст] // Теоретические проблемы психологии личности / В. Г. Асеев. — М., 1974.
5. Афанасьева, Т. Н. Профессиональное развитие кадров муниципальной системы образования. Книга 1. Развитие профессионального мастерства

- педагогических кадров: методическое пособие / Т. Н. Афанасьева, Н. В. Немова; под ред. Н. В. Немовой. — М.: АПКиПРО, 2004.
6. Губарев, Р. В. Анализ современных теорий мотивации и стимулирования труда [Текст] / Губарев, Р. В. // Вестник УГУЭС. Наука, образование, экономика. Серия: Экономика. 2014. № 1 (7). — С. 239–246.
  7. Зимняя, И. А. Педагогическая психология [Текст]: учеб. пособие / Зимняя И. А.; Ростов н/Д.: Феникс, 1997.
  8. Кошкарева, В. Б. Психологические особенности профессионального развития педагогов с разными квалификационными характеристиками в системе дошкольных образовательных учреждений [Текст]: диссертация на соискание степени кандидат психологических наук: 19.00.07./ Кошкарева Вера Борисовна. — Ростов н/Д., 2013. — 168с.
  9. Леонтьев, А. Н. Проблемы развития психики [Текст] / А. Н. Леонтьев. — М.: 1989.
  10. Роббинз, С. П. Основы организационного поведения [Текст] / Роббинз, С. П. — 8-е изд., Перевод с англ. — М.: Издательский дом «Вильямс», 2006. — 448с.: ил. — Парал.тит.англ.

## ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

### Представления юношей и девушек о сновидениях

Рассоха Виктория Сергеевна, студент  
Амурский государственный университет (г. Благовещенск)

*Статья посвящена проблеме значения сновидений в жизни человека. На основе эмпирического исследования предоставлены данные о том, какое значение сновидениям придают юноши и девушки.*

**Ключевые слова:** сновидение, толкование сновидений, символика сновидений, «вещие сны», сон, бодрствование

Сновидение является одним из самых интересных и загадочных психических явлений. Разработкой проблемы сновидений занимались различные ученые и философы. Порой их представления были далеки от научных, так некоторые называют сновидения «проводниками», связывающими сознание человека с «потусторонними силами». Однако есть и вполне научные взгляды.

С развитием науки и техники, проблемой сна как физиологического состояния и сновидений начали заниматься физиологи. Изучение активности мозга во сне показало, что сон делится на два типа — медленный и быстрый. Находясь в стадии быстрого сна человек видит сновидения. Также данные говорят о том, что во-первых, каждый человек каждую ночь видит сновидения, но некоторые люди могут не запоминать их. Во-вторых, работа мозга во сне не замедляется как можно было предположить, а совсем наоборот. Мозг во сне ведёт очень активную работу, решая проблемы и актуальные затруднения, возникшие в период бодрствования [2, с. 27].

Первым, кто всерьёз начал разрабатывать проблему сновидений в рамках психологии стал З. Фрейд. Он говорил о том, что вытесненные переживания могут проявляться в сновидениях, когда контроль сознания ослабевает. Особый интерес представляет предположение о том, что в сновидении человек может удовлетворить потребность, которая не была удовлетворена в состоянии бодрствования. Концепция сновидений и их толкования подробно описана в книге



«Толкование сновидений». Далее теория сновидений З. Фрейда развивалась и видоизменялась другими представителями психодинамического подхода К. Юнгом и А. Адлером [3, с. 14].

А. Адлер также рассматривал проблему сновидений и говорил о специфической функции сновидений. Называя её предвосхищающей, он утверждал, что сновидения являются возможностью человека справиться с тем, что его тревожит в его будущем. Так человек во сне переживает какое-то событие, которое в реальной жизни ещё не произошло. Таким образом, он снижает у себя уровень тревожности, связанный с актуальным переживанием [1, с. 184].

Ещё один последователь З. Фрейда — К. Юнг разрабатывал свою концепцию сновидений с позиции анализа содержания символической стороны сновидений. Его концепция изложена в книге «Человек и его символы». Юнг полагал, что расшифровка сновидения очень сложный процесс. Сновидение сильно отличается, от истории, рассказанной человеком в состоянии бодрствования. То, что в реальной жизни означает одно, в сновидении может означать совершенно другое. Это связано с тем, что каждый человек сам вырабатывает символы — бессознательно и спонтанно — в форме сновидений. В связи с этим, К. Юнг говорил о том, что доверять сонникам крайне неразумно. Ни один символ нельзя отделить от личности человека, которому он явился во сне. Поэтому нельзя однозначно истолковать какой-то символ. На основе этого можно сделать вывод, что расшифровка смысла сновидения носит строго индивидуальный характер [4, с. 64].

Также К. Юнг в своих работах писал, что сновидения выполняют функцию, которую он назвал вспомогательной или компенсаторной. Она заключается в том, что сновидение как бы компенсирует ущербность и возможную опасность для человека в реальной жизни. Таким образом, сновидения сохраняют душевную гармонию человека [4, с. 58].

А. М. Вейн в своей книге «Бодрствование и сон» приводит данные о том, что женщины в своих сновидениях в основном видят сюжеты, связанные с общественной жизнью и семейными взаимоотношениями. Часто в сновидениях женщин присутствуют сцены раздевания и одевания. А сновидения мужчин чаще связаны с событиями на работе и спортом. В целом, А. М. Вейн говорит, что женщины видят сновидения чаще, чем мужчины [2, с. 66].

Каждый человек хотя бы раз в жизни задумывался о том, что он видел во сне. И кто-то при этом привык пользоваться сонником, кто-то обсуждать с близкими, а кто-то пытаться разгадать ребус сновидения самостоятельно. Каждый

реагирует на сновидения по-своему, кто-то предпочитает не предавать им значения, просто забывая, другие напротив, считают, что сон — это послание и его непременно нужно расшифровать, что возможно именно с помощью сна можно найти решение актуального затруднения. В этом контексте интересен анализ того, какое значение придают сновидения юноши и девушки, и отличаются ли их представления о сновидениях.

На основе вышесказанного, цель исследования можно сформулировать следующим образом — изучение представлений юношей и девушек о значимости сновидений.

В начале исследования была выдвинута гипотеза: девушки придают сновидениям большее значение нежели юноши.

Данная гипотеза была проверена с помощью эмпирического исследования. Для этого была разработана анкета из 8 вопросов, состоящая из 6 вопросов с выбором ответа и 2 открытых вопросов, где респонденты должны были высказать своё мнение по поводу некоторых аспектов сновидений.

Исследование проводилась на выборке из 44 человек (21 девушка и 23 юноши). В исследовании приняли участие девушки и юноши в возрасте от 18 до 24 лет.

На основе проведенного исследования были получены следующие результаты. Больше половины респондентов девушек (53%) скорее согласны с тем, что сновидения что-то значат в реальной жизни, 33% полностью согласны с этим утверждением. Большинство опрошенных юношей (62%) в свою очередь указали, что также скорее согласны с тем, что сновидения могут что-то значить в реальной жизни. В целом, при анализе ответов, можно сказать, что юноши и девушки в одинаковой степени оценивают значимость сновидений.

Далее выяснилось, что 57% опрошенных девушек обсуждают практически все свои сны с другими людьми, 43% делают это крайне редко. А подавляющее большинство юношей (74%) крайне редко склонны к обсуждению своих сновидений. 13% юношей указали, что никогда не обсуждают свои сновидения с другими людьми. Обсуждение своих сновидений может быть косвенным признаком, указывающим на значимость для человека своих сновидений.

С помощью вопроса: Думаете ли вы в течение дня о том, что вам снилось? Выяснилось, что большинство юношей и девушек крайне редко уделяют снам место в своих мыслях. Однако, девушки всё-таки в большей степени склонны думать в течение дня о том, что им снится. Такой ответ дали 33% опрошенных девушек.

Также было исследовано влияние сновидений на отношение юношей и девушек к людям и событиям в реальной жизни. Выяснилось, что сновидения не влияют на отношение юношей к людям и событиям в реальной жизни. А вот девушки (43 % опрошенных) в связи со своими сновидениями склонны менять свое отношение к людям и событиям в реальной жизни.

Так же был проведён анализ отношения юношей и девушек к «вещим снам». Большая часть девушек (41 %) верят в существование вещих снов, около 25 % не верят в их существование, около 15 % указали, что вещие сны это результат хорошо развитой интуиции и работы бессознательного. 35 % процентов опрошенных юношей не верят в существование вещих снов, 31 % говорят об обратном. 17 % утверждают, что вещи сны сбываются, а 13 % рассматривают вещие сны как вариант решения сложной задачи.

Исследование показало, что большинство как юношей (59 %) так и девушек (52 %) считают, что толкование снов индивидуально. Однако, достаточно большое количество девушек (32 %) склонны в толковании сновидений прибегать к помощи сонника.

И последнее, что было исследовано — мнение юношей и девушек по поводу того, от чего же зависит содержание тех сновидений, которые они видят. Этот вопрос был открытым, что дало возможность каждому высказать свою точку зрения без ограничения готовыми вариантами ответов.

Девушки предоставили следующие варианты: в первую очередь содержание сновидений зависит от эмоционального состояния и от событий, происходящих в жизни человека, а уже потом от мыслей и потребностей. А юноши считают, что содержание сновидения зависит в большей степени от пережитых за день событий, а так же в равной степени от эмоционального состояния, от мыслей перед сном, от желаний человека.

Таким образом, можно сделать вывод, что имеются определённые различия в том, как к сновидениям относятся юноши и девушки. Их представления несколько отличаются. Девушки больше, чем юноши склонны обсуждать свои сны с другими людьми, а также для них в большей степени характерно думать в течение дня о приснившемся им сновидении. Это в свою очередь может говорить о том, что девушки придают большее значение сновидениям нежели юноши. У девушек сильнее влияние сновидений на отношение к людям и события в реальной жизни, чем у юношей. Девушки в большей степени склонны доверять сонникам, нежели юноши. Таким образом, гипотеза, поставленная в начале исследования была частично подтверждена.

*Литература:*

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии — М.: Академический проект, 2011. — 240 с.
2. Вейн А. М. Бодрствование и сон — М.: Наука, 1970. — 128 с.
3. Фрейд З. Толкование сновидений — СПб.: Азбука, 2014. — 512 с.
4. Юнг К. Человек и его символы — М.: Серебряные нити, 2006. — 352 с.

## ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

### **Внутренняя картина мира родителей детей дошкольного возраста со сложностями в развитии**

Евстигнеева Ольга Алексеевна, магистрант

Красноярский государственный педагогический университет имени В.П. Астафьева

**Р**одители детей дошкольного возраста со сложностями в развитии, психологическая биография, внутренняя картина жизни.

В статье предъявляются итоги исследования типов жизненных ориентации родителей исходя из внутренней картины жизнедеятельности. Демонстрируется соотношение особенностей восприятия событий жизнедеятельности родителей, и результативности коррекционной работы с детьми.

Одним из важных условий успеха любой коррекционно-развивающей программы является позиция родителя по отношению к ребенку и его дефекту, от его жизненных принципов, моральных норм, уровня знаний, житейского опыта и так далее (Р.Ф. Майрамян, М. М. Семаго и др.). На основе анализа условий, определяющих результативность коррекционно-развивающей работы, мы можем отметить важную роль родителя, его отношения к ситуации, к дефектам в развитии своего ребенка, в том числе жизненная позиция родителей. Жизненная позиция включает такие компоненты, как особенности эмоционального отношения к ребенку, мотивы, ценности и цели родительства, внутренняя картина жизнедеятельности, выбор стратегии и способы разрешения проблемных жизненных ситуаций, жизненные перспективы развития. Выделенные компоненты соотносятся с понятием «жизненные ориентации» родителей создается понимание, что в процессе коррекционно-развивающего взаимодействия ребенка дошкольника со сложностями в развитии и его родителями, особое значение приобретает жизненная позиция родителей.

Мы, при рассмотрении роли жизненных ориентаций родителей при проведении коррекционно-развивающих мероприятий, будем апеллировать к понятию жизненных ориентаций сформулированному Е. Ю. Коржовой. Елена Юрьевна приходит в своих работах к выделению двух типов жизненных

ориентаций — субъектной и объектной. Субъект-объектные ориентации характеризуют степень осознанности себя и смысловой регуляции в конкретных жизненных ситуациях. Они отражают потенциал субъектности в деятельности и поведении [1].

В связи с этим были изучены параметры восприятия жизнедеятельности и стратегии поведения в значимой ситуации жизненные ориентации 30 родителей детей, прошедших курс коррекционно-развивающих занятий (15 детей в возрасте от 4 до 7 лет посещающих индивидуальные коррекционно-развивающие занятия в агентстве социально-психологического консультирования города Красноярска). В исследовании принимали участие родители детей возраста 4–7 лет. Всего были собраны данные от 30 родителей и 15 детей. В исследовании приняло участие 30 родителей. То есть взрослые люди, входящие в структуру семьи ребенка. Как биологические родители, зачавшие и родившие ребёнка, так и приёмные родители, воспитывающие ребёнка, но не являющиеся его биологическими родителями. Возраст родителей варьировался от 25 до 48 лет, средний возраст составил 36,3 года.

На предварительном этапе исследования проходила оценка результативности коррекционно-развивающей работы 15 детей в возрасте от 4 до 7 лет, проходящих индивидуальные коррекционно-развивающие занятия в агентстве социально-психологического консультирования г. Красноярска. По методу замещающего онтогенеза с детьми дошкольного возраста в соответствии с критериями, предложенными в программе «Метод замещающего онтогенеза» А.В. Семенович, Б.А. Архиповым [4]. Согласно критериям нейропсихологической диагностики, низкий уровень развития предполагает выполнение проб согласно возрастным критериям, в объеме не более 35%. Средний уровень при выполнении 50% проб согласно возрастным критериям развития. И при высоком уровне развития объем выполнения проб не менее 75%. Оценка осуществлялась на основании сравнения результатов диагностики ребенка при первичном обращении и после проведения курса занятий. На основе сопоставления определялась результативность. Было выявлено, что низкий уровень развития остался у 13,33% детей. Относительно данной группы детей итог коррекционно-развивающей работы будем рассматривать как не результативный. Средний уровень выполнения проб после проведения коррекционно-развивающей работы продемонстрирован у 46,67%, высокий достигнут у 40% детей. Следовательно, коррекционно-развивающую работу у данных детей будем рассматривать как результативную. Итого, у 13,33% детей коррекционно-развивающие занятия были не результативны, но большая группа детей (86,67%) получила результат от коррекционно-развивающих мероприятий.

С помощью методики «Психологическая автобиография» была исследована субъективная картина жизненного пути родителей. [3] Данная методика предлагалась родителям после довольно длительного общения с лицом, проводящим обследование, когда уже сформировалось положительное отношение к психодиагностической ситуации, и снизилась эмоциональная напряженность. Это позволило проявить испытуемым максимальную откровенность. Сначала предлагалось перечислить самые важные, с точки зрения испытуемого, события прошедшей и будущей жизни для получения сведений о переживаниях, связанных с наиболее значимыми сферами жизни. Количество событий не ограничивалось. Затем испытуемого просили, оценить радостные события от +1 до +5, а грустные от -1 до -5 по каждому событию и указать его примерную дату.

При изучении особенностей восприятия родителей значимых жизненных ситуаций, которое проводилось с помощью методики «Психологическая биография», были выявлены различия в воспроизведении жизненных образов группы родителей детей с наличием результата коррекционно-развивающей работы, и группы родителей детей с отсутствием результата от коррекционно-развивающих занятий. С помощью критерия U Манна-Уитни нами были обозначены различия значений продуктивности воспроизведенных жизненных ситуаций, количества радостных и грустных жизненных образов, количества прошлых и будущих биографических ситуаций.

Выявлена заметная разница во временной перспективе родителей. У доли родителей детей, которые не показали результативность от коррекционно-развивающих мероприятий, отмечаются короткие временные перспективы на будущее, в среднем предвосхищение радостных событий не более чем на 2–3 года вперед. В отличие от прогнозирующих радостные события жизни на 10–15 лет вперед родителей детей, у которых присутствует результат от занятий. Это говорит о неготовности, страхе, закрытости в принятии будущего опыта группы родителей, с отсутствием результата коррекционно-развивающей работы у детей. Протяженность негативных событий прошлого то же имеет расхождения в исследуемых группах родителей. Родители детей с присутствием результата от коррекционно-развивающей работы, вспоминают грустные события в среднем с протяженностью в прошлое не позже 4–6 лет. Как правило, это события, связанные со смертью близких людей и обнаружением сложностей в развитии у ребенка. У другой группы родителей явно прослеживаются воспоминания, более протяженные в прошлое, в среднем до 10–12 лет. Здесь наиболее часто встречаются негативные события, не только связанные с потерей родных людей и обнаружением сложностей в развитии у ребенка, но и обозначены грустные события,

связанные с взаимодействием с окружающими людьми. А также у всех родителей данной группы присутствуют травмирующие ситуации детства и юности связанные с их собственным отрицательным опытом детско-родительских отношений. Это говорит о своеобразной опоре данной доли родителей на прошедшие негативные события.

Анализ различия распределения событий разной эмоциональной окрашенности в прошлом и будущем также позволил выявить некоторые особенности восприятия жизненного пути исследуемых групп родителей  $U_{Эмп} = 0$ , ( $p \leq 0.01$ ). Было обнаружено, что у родителей детей, с отсутствием результата от коррекционно-развивающей работы, меньше, чем у родителей детей, у которых есть результат коррекционной работы, количество радостных событий (более чем в 2 раза). Особенно мало, данной группой родителей, воспроизводиться радостных ситуаций в будущем, события будущего у них в основном связаны со здоровьем их ребенка.

Содержательный анализ результатов, полученных при помощи методики «Психологическая автобиография», позволил выявить различия в особенности структурирования значимости событий жизненного пути, характерные для родителей детей, имеющих сложности в развитии. У родителей детей с отсутствием результативности занятий первое место по значимости занимают события, связанные с детьми, второе — с семьей, третье — события, связанные со здоровьем. В целом такая расстановка данных соответствует родительской роли. Скорее всего, это связано с тем, что сосредоточенность на «трудностях с ребенком» не оставляет этим родителям возможность перейти к собственной, самостоятельной жизни после обнаружения сложностей в развитии ребенка, и идет фиксация на том, что все силы отдаются для контроля, за жизнедеятельностью ребенка.

У родителей детей с наличием результативности коррекционной работы первое место по значимости занимают события, связанные с достижением благополучия, второе — личностная сфера, третье — события, связанные с работой. Что говорит о широте восприятия своего жизненного пути, отсутствии гипертрофированной болезненной фиксации на наличии сложностей в развитии у ребенка.

### *Литература:*

1. Коржова Е. Ю. Методика Психологическая автобиография в психодиагностике жизненных ситуаций. Киев: Межрегиональная академия управления персоналом, 1994. 109 с.



2. Коржова Е. Ю. Психология жизненных ориентаций человека. СПб., 2006. 384 с.
3. Семаго Н. Я., Семаго М. М. Проблемные дети: Основы диагностической и коррекционной работы психолога. М.: АРКТИ, 2000. 208 с.
4. Семенович А. В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза: учеб. пособие. М.: Генезис, 2007. 474 с.

### **Влияние творчества на развитие познавательных способностей в младшем школьном возрасте**

Ролдугин Анатолий Викторович, студент

Воронежский государственный педагогический университет

**И**ндивидуальные возможности школьника могут быть какими угодно, но если у него нет желания учиться, то добиться каких-либо успехов не получится. Правда, положительное отношение к обучению тоже тесно связано с познавательными способностями. Многие ученые отмечают, что желание учиться возрастает, когда работа идет успешно, и гаснет из-за неудач, которые объясняются не только недостатком знаний, но и неразвитыми способностями ребенка или несформированными навыками учебной деятельности.

Актуальность данного исследования заключается в определении факторов, влияющих на формирование способностей источниками которого выступают два вида деятельности. Во-первых, любой ребенок развивается по мере освоения прошлого опыта человечества за счет приобщения к современной культуре. В основе этого процесса лежит учебная деятельность, которая направлена на овладение знаниями, умениями и навыками, необходимыми человеку для жизни в обществе. Во-вторых, школьник в процессе развития самостоятельно реализует свои возможности, благодаря творческой деятельности, которая, в отличие от учебной, не нацелена на освоение уже известных знаний. Она способствует развитию у ребенка самореализации, воплощению его собственных идей, которые направлены на создание нового.

Осуществляя указанные виды деятельности, дети решают задачи, преследуя много разных целей: в учебной — учебно-тренировочные задачи для того, чтобы овладеть каким-то умением, освоить то или иное правило; в творческой — решаются поисково-творческие задачи с целью развить способности ребенка.

Поэтому, если в процессе учебной деятельности формируется общее умение учиться, то в рамках творческой деятельности формируется общая способность искать и находить новые решения, необычные способы достижения необходимого результата, новые подходы к рассмотрению предлагаемой ситуации.

Существует большое количество определений понятия «способности». Однако под способностями большинство исследователей понимают «индивидуально-психологические и двигательные особенности индивида, которые имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности, но не сводятся к знаниям, умениям и навыкам, которые уже выработаны у ребенка. При этом успешность, в какой-либо деятельности может быть обеспечена не отдельной способностью, а лишь тем своеобразным их сочетанием, которое характеризует личность». [2, с. 203]. Ученые выделяют два вида способностей: общие и специальные. «Общие — включают в себя успехи человека в самых различных видах деятельности». [4, с. 679]. К ним относятся, например, такие качества ума, как умственная активность, критичность, систематичность, быстрота умственной ориентировки, высокий уровень аналитико-синтетической деятельности, сосредоточенное внимание. «Специальные — способности, которые необходимы для успешного выполнения какой-нибудь одной определенной деятельности (музыкальная, художественная, математическая)». [4, с. 679].

В процессе обучения легче обнаруживаются первые из названных проявлений способностей, в творческой деятельности решающее значение имеют вторые. По общественному значению проявленных человеком способностей, выражающихся в результатах его труда, различают способных, талантливых и гениальных людей.

Большое место в психологических и педагогических исследованиях занимает проблема формирования способностей к конкретным видам деятельности. В них показана возможность развития способностей через создание личностной установки на овладение предметом деятельности.

Так, В. А. Крутецкий утверждает, что «способность формируется, а, следовательно, и обнаруживается только в процессе соответствующей деятельности. Не наблюдая человека в деятельности, нельзя судить о наличии или отсутствии у него способностей. Нельзя говорить о способностях к музыке, если ребенок еще не занимался хотя бы элементарными формами музыкальной деятельности, если его еще не обучали музыке. Только в процессе этого обучения (причем правильного обучения) выяснится, каковы его способности, быстро и легко или медленно и с трудом будут формироваться у него чувство ритма, музыкальная память». [2, с.203].

Следовательно, человек не рождается со склонностью к той или иной деятельности, его способности формируются, складываются, развиваются в правильно организованной соответствующей среде, в течении его жизни, под влиянием обучения и воспитания. Однако, врожденными факторами, лежащими в основе способностей, являются задатки.

При появлении на свет каждый ребенок обладает определенными задатками для развития способностей и личностных качеств, которые окончательно формируются в процессе индивидуального развития и обучения. Но, чтобы способности получили развитие, мало дать ребенку знания, умения и навыки. Очень важно сформировать такие личностные качества, которые стали бы движущей силой всей его учебной деятельности, а также определили бы дальнейшую судьбу полученных знаний.

Помимо вышеперечисленного, для развития ребенка очень важно формирование интересов. Следует отметить, что для школьника вообще характерно познавательное отношение к миру. Такая любопытствующая направленность имеет объективную целесообразность. Интерес ко всему расширяет жизненный опыт ребенка, знакомит его с разными видами деятельности, активизирует его различные способности.

Дети, в отличие от взрослых, способны проявлять себя в художественной деятельности. Они с удовольствием выступают на сцене, участвуют в концертах, конкурсах, выставках и викторинах.

Однако практика работы образовательных учреждений показывает, что развивающая работа не имеет эффективного результата, если не основывается на предварительном и текущем изучении уровня развития той или иной способности ребенка. Д. Б. Эльконин указывал на управляемость развития способностей, на необходимость учета начального уровня и осуществление контроля над процессом развития, что способствует выбору направлений в последующей работе.

М. Б. Теплов, изучая проблему развития способностей, отметил, что оно осуществляется не иначе, как в процессе той или иной практической и теоретической деятельности. Следовательно, развитие наших способностей зависит от того чем мы занимаемся чаще всего и дольше всего. Также им отмечалось, что способности проявляются не в деятельности, а создаются в ней.

А. Н. Леонтьев сообщал, что «развитие специальных способностей у отдельного индивида происходит в процессе овладения им всего того, что создано человечеством в его историческом развитии». [6, с. 107].

Для определения уровня развития творческих способностей обучающихся 4 класса МБОУ «Красноармейская ООШ» г. Эртили Воронежской области нами

было проведено диагностическое исследование на основе следующих методик «Предложение», «Две линии», «Классификация». Данные методики направлены на изучение дивергентной продуктивности младших школьников.

Методика «Предложение» направлена на изучение дивергентной продуктивности при операциях с символическим материалом. Методика «Две линии» — при операциях, основанных на образном материале, а «Классификация» — при операциях, основанных на семантическом материале.

Группа испытуемых в составе 19 человек на время проведения исследования была разделена на две подгруппы. В первую подгруппу вошли дети в количестве 11 человек (Жигалина Е., Нестеренко К., Пышкина А., Федосеева В., Фролов Е., Жданов А., Иванов А., Воронежский Д., Чарова А., Ахматова С., Петрова О.), которые посещают кружки дополнительного образования. Среди этих кружков доминируют школьные танцевальные коллективы «Сударушка» и «Веселуха». В них занимается 9 школьников. Остальные же младшие школьники посещают художественные и музыкальные школы. Вторую подгруппу составили школьники, не занимающиеся развитием своих творческих способностей. В неё вошли 8 школьников: Дружинин С., Солманов А., Астапова Д., Астапова А., Лосев П., Сиротин Д., Старых В., Исайкин Е.. При общении со второй подгруппой школьников было выявлено, что они не занимаются творческой деятельностью либо из-за лени, либо из-за нехватки времени.

Результаты проведённого диагностического исследования представлены в двух таблицах. Таблица 1 отражает результаты диагностики детей первой подгруппы, таблица 2 — детей второй подгруппы. В скобках приведен средний балл для каждой методики, как для мальчиков, так и для девочек.

На основании анализа результатов диагностики, приведенных в таблице 1, можем констатировать, что дивергентная продуктивность находится в норме у четырех школьников: Жданова А., Иванова А., Воронежского Д., Ахматовой С. К сожалению, у остальных испытуемых результаты ниже среднего значения. По результатам методики «Две линии» наилучший результат у одного испытуемого Жданова А.. Его стоит приравнять к норме и сделать вывод о том, что школьник обладает высоким уровнем дивергентной продуктивности, основанном на образном материале. Результаты остальных методик у 4 школьников остаются в норме, однако стоит отметить Воронежского Д., так как его результаты превышают среднее значение. Следовательно, можно говорить о высоком уровне работы с семантическим и символическим материалом. Необходимо отметить Ахматову С., потому что она единственная девочка, которая обладает хорошими результатами по всем трем методикам. Помимо отличных результатов,

имеются и неудовлетворительные результаты у ряда школьников. К ним относятся Жигалина Е. и Фролов Е.. Причиной таких результатов, по нашему мнению, является частое отвлечение испытуемых от работы с анкетами.

**Таблица 1. Соотношение дивергентной продуктивности на основании результатов проведенных методик (n= 11)**

№ п. п.	Ф.И.О.	Методика «Две линии» (м. — 19,4; д. — 17,4)	Методика «Классификация» (м. — 19,4; д. — 17,4)	Методика «Предложение» (м. — 19,4; д. — 17,4)
1.	Ахматова С.	9б.	4б.	6б.
2.	Жигалина Е.	1б.	2б.	0б.
3.	Нестеренко К.	2б.	2б.	2б.
4.	Пышкина А.	5б.	5б.	3б.
5.	Федосеева В.	3б.	2б.	2б.
6.	Чарова А.	4б.	3б.	2б.
7.	Петрова О.	3б.	4б.	4б.
8.	Фролов Е.	2б.	3б.	0б.
9.	Жданов А.	17б.	6б.	4б.
10.	Иванов А.	6б.	4б.	4б.
11.	Воронежский Д.	2б.	6б.	6б.

**Таблица 2. Соотношение дивергентной продуктивности на основании результатов проведенных методик (n= 8)**

№ п. п.	Ф.И.О.	Методика «Две линии» (м. — 19,4; д. — 17,4)	Методика «Классификация» (м. — 19,4; д. — 17,4)	Методика «Предложение» (м. — 19,4; д. — 17,4)
1.	Дружинин С.	9б.	3б.	3б.
2.	Солманов А.	11б.	2б.	3б.
3.	Астапова Д.	4б.	0б.	1б.
4.	Астапова А.	4б.	2б.	1б.
5.	Лосев П.	3б.	1б.	1б.
6.	Сиротин Д.	10б.	3б.	0б.
7.	Старых В.	7б.	2б.	2б.
8.	Исайкин Е.	12б.	4б.	2б.

На основании анализа результатов диагностики, отраженных в таблице, можем сделать вывод о том, что дивергентное мышление находится на низком уровне у всех испытуемых, кроме Исайкина Е. Его результат на основании методики «Классификация» имеет среднее значение. Следовательно, ученик способен работать с семантическим материалом. Необходимо отметить результаты Лосева П., Астаповой Д., Астаповой А., Сиротина Д., так как они значительно ниже результатов других испытуемых. Возможной причиной таких результатов может выступать непонимание испытуемыми инструкций. Инструкции предъявлялись трижды и только при последнем объяснении они приступали к выполнению задания.

Необходимо отметить, что в первой подгруппе уровень дивергентной продуктивности выше, чем во второй. В обеих группах присутствуют самые низкие результаты. Причем они в большей мере наблюдаются по результатам методики «Предложение», что говорит о неумении использовать школьниками символы. Отметим и наличие лучшего результата у Жданова А. в методике «Две линии», что сообщает нам о низком уровне дивергентной продуктивности у оставшихся 18 человек, что свидетельствует о неумении работать с образным материалом. Отметим результат, являющийся выше нормы, Д. Воронежского, что еще раз говорит о превосходстве первой подгруппы над второй. Необходимо проанализировать результаты девочек и результаты мальчиков. На основании таблицы мы можем констатировать, что результаты девочек ниже, чем результаты мальчиков.

Таким образом, дети, находящиеся в условиях воспитания и участия в творческих кружках и коллективах, обладают более развитым дивергентным мышлением, чем дети, лишенные этих условий.

Главная роль при создании благоприятного климата в классе принадлежит учителю. Если он будет против проявления творческой активности ученика, то творческое начало ребенка может быть подавлено. На творческих занятиях не допустим педагогический нажим, повышенный голос, явные и скрытые угрозы. Недоброжелательность сковывает, парализует особенно чувствительных и неустойчивых детей. Одним из важнейших условий создания атмосферы, побуждающей к творчеству, являются «эмоциональные поглаживания», к которым относятся обращение к ребенку только по имени, сохранение педагогом ровной, доброжелательной интонации, ласкового тона на протяжении всего занятия.

Часто в классе оказываются дети, которые внешне несколько пассивно реагируют на происходящее, из-за чего многие педагоги склонны говорить об их невысокой креативности. Это преждевременный вывод, потому что принятие идеи или задания ими происходит по-другому. При работе с ними педагогу следует:

- 1) быть готовым к тому, что они достаточно медленно переключаются с одного вида деятельности на другой;
- 2) не ждать от них быстрого включения в работу, выдерживать после вопроса не менее 5 секунд паузы, уметь переформулировать задание, даже сократить его при необходимости;
- 3) показать и доказать свою заинтересованность, готовность помочь;
- 4) стремиться достичь вместе с ребенком хотя бы небольшого позитивного результата, который в дальнейшем послужит основой для индивидуальной или совместной творческой деятельности.

На основании вышеизложенного, можно сказать, что ребенок младшего школьного возраста в условиях воспитания и обучения начинает занимать новое место в системе доступных ему общественных отношений. Жизнь в организованном школой и учителем коллективе приводит к развитию у него сложных, социальных чувств и к практическому овладению важнейшими формами и правилами поведения. Переход к систематическому усвоению знаний в учебном заведении является фундаментальным фактом, формирующим личность школьника и постепенно перестраивающим его познавательные процессы.

Диапазон задач необычайно широк по сложности — от нахождения неисправности в моторе или решения головоломки, до изобретения новой машины или научного открытия, но суть одна: при их решении находится новый путь или создается нечто новое. Вот здесь-то и требуются такие особые качества ума, как наблюдательность, умение сопоставлять и анализировать, комбинировать, находить связи, зависимости и закономерности — все то, что в совокупности составляет способности.

### *Литература:*

1. Давыдов В. В. Психологическое развитие в младшем школьном возрасте / В. В. Давыдов // Возрастная и педагогическая психология. — 1996. — С. 178—189.
2. Крутецкий В. А. Психология / В. А. Крутецкий. — М.: Просвещение, 1986. — 352 с.
3. Миронов Н. П. Способность и одаренность в младшем школьном возрасте / Н. П. Миронов // Начальная школа. — 2004. — № 6. — С. 33—42.
4. Немов Р. С. Психология / Р. С. Немов. — М.: Просвещение, 2001. — 496 с.

5. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов. — М.: Мир и Образование, 2011. — 736 с.
6. Страхова Н. М. Новые подходы к организации образовательного процесса / Н. М. Страхова // Завуч начальной школы. — 2003. — № 3. — С. 105–109.
7. Теплов Б. М. Способности и одаренность / Б. М. Теплов // Изд. Академии наук РСФСР. — 1961. — С. 9–20.
8. Шадриков В. Д. Развитие способностей / В. Д. Шадриков // Начальная школа. — 2004. — № 5. — С. 6–12.



## СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

### Особенности профессиональной деятельности педагогов вечерних школ

Голина Любовь Николаевна, аспирант, старший преподаватель Волгоградский филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации

*В статье рассматриваются особенности работы педагогов вечерних школ и факторы риска профессиональной деятельности.*

**Ключевые слова:** *вечерняя школа, работающая молодежь, дезадаптивные подростки, профессиональные риски, реорганизация*

### Features of professional activity of teachers of evening schools

Golina L.N., senior lecturer

*The article discusses the peculiarities of work of teachers of evening schools and the risk factors of professional activity.*

**Key words:** *evening school, working youth, disadaptive teenagers, occupational risks*

Изменение социально-политической ситуации в стране изменению статуса вечерних школ. Классические школы для взрослых появились в конце XIX века, к ним относились как начальные учреждения, так и профессиональные школы для рабочих. В настоящее время вечерние школы выполняют функцию обучения и воспитания социально-дезадаптированных подростков, а заочная форма обучения позволяет совмещать работу и учебу совершеннолетним учащимся.

В данной статье мы бы хотели рассмотреть особенности работы специалистов вечерних школ и факторов риска, которые способствуют снижению

профессиональной деятельности педагогов и успешности освоения общеобразовательных программ учащимися.

#### *Особенности контингента*

В настоящее время большое количество учащихся вечерних (сменных) школ являются несовершеннолетними. И каждый из них был переведен в виду ряда социально-психологических причин.

Наиболее распространенной причиной является социальная дезадаптация подростков. Так, большинство учеников состоят на различных видах учета (ВШУ, КДН, ПДН), имеют приводы в полицию или уходы из дома. Часть подростков совершали пропуски занятий без уважительной причины, либо имели трудности в общении со сверстниками и взрослыми. Низкая успеваемость и неспособность справиться с программой в дневной школе, сопровождается поведенческие нарушения.

Значительный процент учащихся были вынуждены перейти в вечернюю школу в связи с тяжелым материальным положением или являются детьми из социально-неблагополучных семей.

#### *Отсутствие взаимодействия с родителями*

Социальное неблагополучие учеников вечерних школ часто сопровождается отсутствием контакта или нежеланием его поддерживать со стороны родителей. Предоставление детям чрезмерной свободы (поздние уходы из дома, отсутствие внеурочной занятости) или, наоборот, полное ограничение свободы (отсутствие возможности иметь друзей, посещать досуговые мероприятия) приводит к негативным взаимоотношениям с родителями. В случае возникновения трудной ситуации в рамках образовательного процесса, педагогу часто не к кому обратиться. Во многих вопросах именно педагог заменяет «значимого взрослого», принимая на себя дополнительные функции, не связанные с образовательным процессом.

#### *Пренебрежительное отношение коллег*

Несмотря на то, что в трудовой книжке учителя вечерней школы стоит классическая запись, педагоги оторваны от статуса «школьного учителя». Данные различия проявляются как в законодательной базе, так и в непосредственном отношении коллег. Так в ст. 27 ФЗ № 173 от 17.12.2001 года говорится о том, что досрочная трудовая пенсия назначается лицам, не менее 25 лет осуществлявшим педагогическую деятельность в учреждениях для детей, независимо от их возраста. Однако, согласно Постановлению Правительства РФ № 781 от 29.10.2002 «О списках работ, профессий, должностей, специальностей и учреждений, с учетом которых досрочно назначается трудовая пенсия

по старости в соответствии со статьей 27 Федерального закона «О трудовых пенсиях в Российской Федерации», и об утверждении правил исчисления периодов работы, дающей право на досрочное назначение трудовой пенсии по старости в соответствии со статьей 27 Федерального закона «О трудовых пенсиях в Российской Федерации» указывается, что трудовой стаж в вечерних школах (или центрах образования) не засчитывается, если в образовательном учреждении менее 50 % несовершеннолетних. Таким образом, педагоги большинства данных учреждений не имеют права на досрочную пенсию [2].

Особое отношение складывается и с коллегами из дневных школ. Индивидуальные особенности учащихся часто не принимаются во внимание при оценке эффективности деятельности педагогов. При оценке профессионализма педагога учитывается, прежде всего, успешность ученика, но за короткий период обучения ребенка в вечерней школе (большинство детей поступают на один-два учебных года для получения основного общего образования) полностью компенсировать упущенное за семь-восемь лет, не всегда представляется возможным.

Клевцовой С. Н. был проведен анализ контингента вечерних школ Ростовской области и согласно полученным данным около 40 % учеников, прибывших в вечернюю школу из дневной, хотя бы раз оставались на повторное обучение [1].

#### *Высокая вероятность закрытия*

Общее образование в вечерних школах Российской Федерации получает около 250 тысяч учащихся, которые обучаются по очной и заочной форме.

Количество вечерних школ в регионах страны отличается. Так по данным государственного органа федеральной службы государственной статистики по г. Москве в столице в настоящее время насчитывается 21 вечерняя школа, в которых обучаются около 7000 учеников.

Региональный аспект имеет большое значение и для вечерних школ. Ряд регионов полностью отказались от существования данных заведений, признав их нерентабельными. Так, Ингушская республика, Коми-Пермяцкий автономный округ реорганизовали вечерние школы. Наибольшее количество учебных заведений и их наполняемость отмечены в ряде регионов Приволжского (Пермский округ, Башкортостан, Татарстан), сибирского (Кемеровская, Новосибирская область) и южного федеральных округов (Краснодарский край, Ростовская область, республика Дагестан).

В настоящее время в Российской Федерации насчитывается менее 700 самостоятельных вечерних школ и реорганизация большинства из них обоснована экономическим кризисом и снижением необходимости обучения работающей

молодежи. Только в г. Волгограде за последние несколько лет из восьми действующих вечерних школ осталось только четыре [3]. Ситуация напряжения связана с постоянной угрозой закрытия и потерей рабочего места. Данный фактор является причиной ухода молодых специалистов, готовых внедрять новые стандарты образования, из школы.

#### *Отсутствие государственных специализированных учебных программ*

В связи с отсутствием единого государственного стандарта для вечерних школ (в отличие от советской системы образования) каждое образовательное учреждение создает свои разработки, часто просто на основе простого объединения тем в планировании. В итоге учителю приходится осваивать с учениками тот же курс, что и в общеобразовательных школах, но в предельно короткие сроки.

#### *Многозадачность*

Небольшой коллектив в вечерней школе одновременно является и фактором благоприятных, более близких отношений на работе и, в тоже время, может иметь негативные последствия. Педагогу приходится выполнять гораздо больший объем обязанностей и одновременно совмещать сразу несколько должностей. Часто педагоги имеют несколько классовых руководств, преподают один-два учебных предмета и совмещают всё это с административными обязанностями. Такая многоплановость деятельности, часто становится фрустрирующей.

#### *Низкое финансирование*

Низкая заработная плата и отсутствие необходимого материально-технического и методического обеспечения становится причиной смены работы, в результате чего молодые специалисты практически не работают в вечерней школе. Многие педагоги продолжают работать в данных учреждениях в виду возраста или невостребованности в других организациях.

Несмотря на высокие факторы риска в работе педагогов, вечерние школы продолжают выполнять значимую функцию в образовательной системе страны. В настоящее время вечерняя школа с особым образовательным пространством, предоставляет возможность адаптации социально-неблагополучным и неуспевающим детям, а также работающей молодежи.

#### *Литература:*

1. Клевцова, С. Н. Адаптивное образовательное пространство открытой (сменной) школы как среда преодоления дезадаптации подростков [Текст]: автореф. дисс к. п.н./ С. Н. Клевцова. — Ростовский областной

- институт повышения квалификации и переподготовки работников образования. — Ростов-на-Дону, 2005. — 16 с.
2. О трудовых пенсиях в Российской Федерации [Электронный ресурс]: Федеральный закон от 17.12.2001 N 173-ФЗ: текст с изм. и доп., вступил в силу 01.01.2002. — Режим доступа: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=201774&div=LAW&dst=1000000001%2C0&rnd=0.8139979404790807>
  3. Портал «Статистика Российского образования». Режим доступа: <http://stat.edu.ru>

## **Тренинг как метод работы с родителями, воспитывающими ребенка с ограниченными возможностями здоровья, в условиях Лекотеки**

Давыдова Анна Михайловна, педагог-психолог

МКДОУ Детский сад № 5 общеразвивающего вида р. п. Таловая (Воронежская обл.)

**В** настоящее время значительно увеличилось количество детей с отклонениями в развитии.

Семья — первое социальное окружение, с которым сталкивается ребенок. Факт появления ребенка с ограниченными возможностями здоровья действует на родителей, и всех членов этой семьи, удручающе. Чаще всего родители считают, что рождение «особого» ребенка — это «приговор», что его обучение и развитие будет невозможным. Немало случаев, когда родители отказываются от таких детей, оставляя их в родильных домах или передавая на воспитание в специализированные учреждения. Но даже семьи, не отказавшиеся от своих детей, долго справляются с пережитым шоком.

Выделяют несколько схем поведения родителей при появлении ребенка с дефектами [2]:

- 1) принятие ребенка и его дефекта. У родителей не проявляются чувства вины или неприязни ребенка;
- 2) реакция отрицания — отрицание, что ребенок страдает дефектом;
- 3) реакция чрезмерной защиты, опеки. Ребенок становится предметом чрезмерной любви родителей.
- 4) скрытое отречение, отвержение ребенка. Дефект считается позором. Отрицательное отношение к ребенку скрывается за чрезмерно заботливым воспитанием;

5) открытое отречение, отвержение ребенка. Родители осознают свои враждебные чувства, ребенок принимается с отвращением.

Многие семьи не могут смириться с тем, что ребенок родился с дефектом. Родители стараются оградить своего ребенка от физических нагрузок, сделать большинство вещей за него, даже, если ребенок может сделать их сам. Именно такое поведение родителей пагубно влияет на ребенка. Семьи, воспитывающие ребенка с ограниченными возможностями здоровья, не могут самостоятельно подойти к правильному воспитанию ребенка. Им необходима квалифицированная помощь педагогов, медиков, психологов, социальных работников.

В последнее время в России появляется все больше учреждений, занимающихся реабилитацией и психолого-педагогическим сопровождением семей, воспитывающих детей с нарушениями или выраженными проблемами здоровья. Одним из таких учреждений является Лекотека.

Лекотека — это служба психолого-педагогического сопровождения детей с проблемами в развитии и их родителей, основной целью которой является создание благоприятных условий для развития личности ребенка и психологической поддержки семьи [3].

Лекотека представляет собой предметно-развивающую среду, ориентированную на стимулирование игровой деятельности, раннее выявление и коррекцию особенностей развития детей с ограниченными возможностями здоровья, а так же организация естественного взаимодействия ребенка с членами семьи. Родители являются активными участниками всего коррекционно-развивающего процесса. Они учатся взаимодействовать с ребёнком так, чтобы активизировать его развитие.

Организация Лекотеки позволяет семьям получить своевременную помощь, определить индивидуальный путь развития и коррекции ребенка, научить родителей взаимодействовать с ребенком. Деятельность Лекотеки сплачивает семью, улучшает семейный климат.

Одним из методов работы с родителями в Лекотеке является проведение тренингов.

Главная **цель тренинга** — создание благоприятного психоэмоционального климата в семьях детей с отклонениями в развитии, формирование положительных установок в сознании родителей.

**Задачи:**

- установление и развитие отношений партнерства и сотрудничества родителей с ребенком;

- улучшение понимания родителями собственного ребенка, особенностей и закономерностей его развития;
- достижение способности к эмпатии, к пониманию переживаний, состояний и интересов друг друга;
- выработка навыков адекватного и равноправного общения,
- формирование адекватной самооценки;
- укрепление уверенности родителей в собственных воспитательных возможностях;
- приобретение навыков выбора и принятия решений, укрепление волевых качеств;
- формирование позитивной установки на отношение к окружающему миру.

Правила функционирования тренингового пространства для членов группы [1]:

- стараться говорить максимально искренне;
- стараться максимально быть в настоящем, придерживаясь принципа «здесь и теперь», высказываться только от своего имени, и о том, что воспринято, прочувствованно;
- избегать кулуарных разговоров;
- не говорить о других участниках в третьем лице, а обращаться непосредственно к ним;
- говорить «Я», а не «Мы» или «Все»;
- использовать обращение на «Ты» во время работы группы;
- выслушивать взгляды, мнения членов группы, обдумывать их, но — принимать решения самостоятельно;
- высказывать свое мнение по любому вопросу.

Оптимальный количественный состав группы 10–12 человек. Продолжительность каждой встречи 2 часа. Занятия проводятся один — два раза в месяц.

Большинство эффективных изменений в установках и поведении людей происходит в групповом, а не в индивидуальном контексте, поэтому, чтобы обнаружить и изменить свои установки, выработать новые формы поведения, человек должен научиться видеть себя так, как его видят другие.

Можно выделить несколько преимуществ тренингов:

- родительская группа оказывается обществом в миниатюре, отражающим в себе весь внешний мир и придающим реалистичность искусственно создаваемым отношениям;

- группа облегчает процессы самопроверки, самопознания; иначе, чем в группе, иначе, чем через других людей, эти процессы в полной мере не возможны. Открытие себя другим и открытие себя самому себе позволяет понять себя, излечить себя и повысить уверенность в себе;
- родители могут быть не только участниками событий, но и зрителями. Наблюдая со стороны за ходом групповых взаимодействий, участники группы, через механизм идентификации с человеком, работающим на «горячем стуле», актуализируют свой собственный опыт, испытывая реальные эмоции и в результате этого, начинают лучше понимать себя и собственные проблемы. Зрители принимают участие в обсуждении терапевтической сессии, делятся своим опытом проживания похожих ситуаций;
- семьи, участвующие в тренинге, получают обратную связь и поддержку от других членов группы, имеющих сходные проблемы или опыт и способных благодаря этому оказать существенную помощь. В группе отдельная личность чувствует себя принимающей других и принимаемой другими, оказывающей помощь и получающей ее. Реакции, возникающие и прорабатываемые в контексте групповых взаимодействий, могут помочь в разрешении межличностных конфликтов вне группы.
- трениговая группа способствует личностному росту, самораскрытию участника. В группе личность неизбежно ставится в положение, вынуждающее ее к самоисследованию и интроспекции.

Часто родители знают, чего они хотят, но, чтобы заявить об этом во всеулышание, им требуется участие и поддержка. Каждая попытка самораскрытия или самоизменения вызывает одобрительную реакцию со стороны других ее членов, и, соответственно, повышается самооценка личности.

Группа дает возможность воссоздать конкретные жизненные ситуации, представить различные варианты разрешения конфликта, проиграть различные стратегии поведения. Каждый участник тренинга имеет возможность получения обратной связи и поддержки от людей со сходными проблемами, овладевает новыми поведенческими навыками, получает возможность экспериментировать с различными стилями отношений.

Группа помогает процессам самораскрытия, самоисследования и самопознания, повышению родительской рефлексии.

В результате тренингов с семьями, у родителей формируется позитивная воспитательская модель «сотрудничества». Коррекционные упражнения позволяют



изменить отношение родителей к ребенку и восприятию его проблем. У родителей формируется установка на безоценочное принятие ребенка, на значимость того, что он существует. Деятельность родителей направляется на оказание помощи ребенку. Отношения родителей с ребенком строятся на уважении его личности, удовлетворении потребностей с учетом его психофизических возможностей.

Таким образом, родители, регулярно принимающие участие в тренингах, дарят детям тепло и любовь, учатся внимательно выслушивать ребенка, помогать ему в постепенном разрешении его проблем, принимать индивидуальность ребенка, одобрять проявления его самостоятельности, радоваться успехам [4].

### *Литература:*

1. Аврамова Т. И. Гештальт-терапевтический тренинг. Теория. Практика. — Воронеж, 2002. — 76 с.
2. Акатов Л. И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. — 368 с.
3. Методические рекомендации по организации работы лекотек в учреждениях социального обслуживания населения./Сост.: Т. В. Сапожникова, Ю. А. Мазеева, Т. С. Щигрева, Т. С. Меньшикова, З. С. Подорогина; под общ. ред. Т. В. Сапожниковой. — Бийск, 2015. — 414 с.
4. Ткачева В. В. Психокоррекционная работа с матерям, воспитывающих детей с отклонениями в развитии: практикум по формированию адекватных отношений. — М.: Гном-Пресс, 1999. — 64 с.

## Социально-психологическая адаптация студентов-первокурсников

Пономарев Петр Андреевич, доктор философских наук, профессор;

Штильников Денис Егорович, студент;

Пономарева Алла Петровна, студент

Институт сферы обслуживания и предпринимательства (филиал) Донского государственного технического университета в г. Шахты

*В статье рассматривается сущность, стадии социально-психологической адаптации, а также факторы, влияющие на неё. Делается анализ проблем, связанных с социально-психологической адаптацией. Приводятся данные исследования, позволяющие охарактеризовать специфику адаптационного процесса студентов-первокурсников. Показывается роль преподавателей в создании условий для оптимального протекания адаптации на начальном этапе обучения.*

**Ключевые слова:** адаптация, развитие, требования, нормы, ценностные ориентации, студенты

Современные высшие учебные заведения призваны давать не только профессиональную подготовку, но и являться культурными центрами, содействующими личностному развитию студентов и их оптимальной адаптации в обществе. В решении этих задач важную роль играет создание условий для социально-психологической адаптации студентов-первокурсников. Успешная адаптация студента на начальном этапе обучения является важным условием успешной учебно-познавательной деятельности. Исходя из этого, проблема изучения социально-психологической адаптации студентов-первокурсников является актуальной.

В научной литературе широко рассматриваются вопросы социально-психологической адаптации. Большинство ученых, рассматривают социально-психологическую адаптацию как диалектический многоуровневый процесс взаимодействия личности и среды, приводящий к правильному соотношению ценностей и целей личности и группы. **Социально-психологическая адаптация** рассматривается как процесс взаимодействия личности с социальным окружением посредством общения в области общественных и межличностных отношений.

Мы разделяем мнение А. А. Наичаджян, которая под социально-психологической адаптацией понимает процесс взаимодействия индивида и социальной среды, в ходе которого, находясь в различных проблемных ситуациях, возникающих в сфере межличностного взаимодействия, индивид приобретает

различные механизмы и нормы социального поведения, установки, черты характера и их комплексы и другие особенности и подструктуры, которые имеют адаптивное значение.

Характерными чертами проблемной ситуации являются:

- 1) ощущение личностью наличия блокады, когда возникает препятствие перед её целенаправленной деятельностью;
- 2) переживание трудности, которую предстоит преодолеть;
- 3) временное незнание способов, путей решения задач, выхода из ситуации, способов её преобразования;
- 4) необходимость принятия какого-либо решения.

Следует отметить, что в процессе разрешения проблемной ситуации происходит не только приспособление личности к новым условиям социальной среды, но и активное взаимодействие с ней.

Существуют основные стадии адаптационного процесса. Основой для их выделения служит наблюдение за поведением личности в сфере взаимодействия с членами группы. Выделяют три основные стадии адаптации:

1 стадия — ориентировочная — характеризуется несоответствием между ожиданиями адаптирующейся личности и реальным положением дел в новой социальной среде.

2 стадия — истинной адаптации — характеризуется сравнением соответствия выдвигаемых требований и их реализации членами группы.

3 стадия — стабилизации — характеризуется установлением гармоничных отношений между адаптирующейся личностью и социальным окружением. [1, с.331–332,337]

Начиная обучение в высшем учебном заведении молодые люди начинают выполнять требования новой социальной роли- студента — это наиболее значимый период, влияющий на самореализацию личности и профессиональное самоопределение. В этот период студент знакомится с психологической средой выбранного им учебного заведения, с которой ему предстоит взаимодействовать в дальнейшем. Адаптация к вузовским условиям обучения связана с резким изменением социального статуса личности. Происходит усложнение деятельности и меняется представление об особенностях новой социальной среды. К основным факторам, влияющим на адаптацию студентов относят: информационную и эмоциональную загруженность; адаптацию на бытовом уровне и т. д.

По мнению М. А. Ивановой, эти факторы могут быть сгруппированы следующим образом:

- адаптационные трудности на различных уровнях: понятийном, информационном, климатическом, бытовом, коммуникативном и т. д.
- психофизиологические трудности, связанные с переустройством личности в условиях начальной адаптации и «вхождением» в новую макро- и микросреду;
- учебно-познавательные трудности, связанные с адаптацией к новым требованиям и системе контроля знаний; организацией учебного процесса, освоения навыков самостоятельной работы;
- коммуникативные трудности, т. е. с администрацией факультета, с преподавателями и сотрудниками, межличностное общение внутри малой учебной группы, учебного потока, в общежитии, и т. д.;
- бытовые трудности, связанные с отсутствием навыков самостоятельности, принятия решений и разрешения проблем. [2, с.8–9]

В любом учебном заведении первокурсники сталкиваются с проблемами, связанными с адаптацией, разрешение которых без помощи педагогов приводит к стрессам, неуспеваемости и ухудшению здоровья. Новая обстановка, самостоятельная организация учебной деятельности и многое другое может привести к образованию психологических проблем, проблем в общении с преподавателями и сокурсниками.

Создание благоприятных условий для протекания адаптационного периода является главной задачей педагогического коллектива высшего учебного заведения. В ходе образовательного процесса создаются педагогические условия, которые способствуют выявлению и коррекции негативных проявлений, препятствующих социально-психологической адаптации студентов. Широкие возможности для оптимизации социально-психологической адаптации студентов представляют привлечение их в систему студенческого самоуправления, в общественную, спортивную, художественную, научно-исследовательскую деятельность.

С целью изучения особенностей адаптации в вузе студентов- первокурсников нами была разработана анкета, которая включала вопросы, направленные на исследование затруднений, связанных с адаптацией. В ИСОиП (ф) ДГТУ было проведено исследование среди студентов Социально-гуманитарного факультета специальность «Юриспруденция».

Опрос показал, что больше половины студентов испытывали затруднения, связанные с адаптацией на начальном этапе обучения. Около 60% опрошенных отмечают, что затруднения исчезли после первого семестра, почти 10% испытывают их до сих пор и 30% данных затруднений не испытывали.

Было выявлено, что 10% студентов испытывали затруднения в психологическом аспекте адаптации (отношения с преподавателями, одногруппниками и т. д.) 35% студентов заявили, что испытывали значительные затруднения при адаптации к общественной жизни вуза.

Более 50% студентов отметили, что затруднялись принимать участие в научной деятельности.

Исследование показало, что уровень адаптивности среди юношей и девушек неодинаков. Почти 75% юношей отметили, что затруднений по различным аспектам адаптации никогда не испытывали, а почти 60% девушек указали, что справились с различного рода затруднениями по истечении первого семестра. Исходя из этого можно заключить, что юноши легче адаптировались к новым социальным условиям.

Таким образом, сущность социально-психологической адаптации заключается в принятии ценностных ориентаций, норм, требований, установок новой социальной среды и следование им в своём поведении и жизнедеятельности. [3]

Разрешение проблемных ситуаций происходит в результате выбора и использования индивидуальных способов общения и поведения для достижения состояния адаптированности.

Для успешной адаптации студента необходимым является проявление активной позиции, в процессе приспособления к новым социальным условиям. Студент должен сам выбирать и находить способы достижения той или иной цели, а преподаватель — создавать для этого условия, то есть речь идёт об организации совместной деятельности преподавателей и студентов.

Важно создать положительную атмосферу и условия жизнедеятельности с первых дней пребывания студента- первокурсника в учебном заведении.

Проведенное мною исследование показало, что процесс адаптации достаточно сложен, и его успешность зависит от быстроты и легкости преодоления студентами- первокурсниками затруднений.

Именно на первом курсе формируется стремление молодого человека к учебе, к будущей профессиональной деятельности и активно продолжается «поиск себя».

#### *Литература:*

1. Саблин В. С., Слаква С. П. Психология человека: учебник. — М., 2006. — 744 с.
2. Иванова М. А. Социально-психологическая адаптация иностранных студентов к высшей школе России, 2001. — 353 с.

3. Пономарев П. А., Савченко С. В. Социальная дезадаптация несовершеннолетних в современном обществе // Аллея науки, 2017 № 5 (17) январь. URL: [http://www.alley-science.ru/domains\\_data/files/Journal\\_January\\_2016/SSOCIALNAYa%20DEZADAPTACIYa%20NESOVERShENNOLETNIH%20V%20SOVREMENNOM%20OBShestVE.pdf](http://www.alley-science.ru/domains_data/files/Journal_January_2016/SSOCIALNAYa%20DEZADAPTACIYa%20NESOVERShENNOLETNIH%20V%20SOVREMENNOM%20OBShestVE.pdf) (дата обращения: 12.03.2017).

### **Эффект «Сагана»: влияние внеучебной деятельности на успеваемость студентов**

Цой Артем Евгеньевич, студент

Пермский государственный медицинский университет имени академика Е.А. Вагнера

*Ключевые слова:* эффект Сагана, внеучебная деятельность, социологическое исследование

Данная статья посвящена такому явлению, как «эффект Сагана». Напомним, что Карл Саган — американский астроном, астрофизик, выдающийся популяризатор науки, автор научно-популярных бестселлеров.

Нейробиолог, профессор Нью-Йоркского университета Сюзана Мартинез-Конде в февральском номере одного из самых престижных научных изданий, — «Нейронаука», — в своей статье говорит о существовании в научной среде распространенного мнения о невозможности успешного сочетания просветительской и сугубо профессиональной деятельности со стороны «серьезного» ученого. Мартинез-Конде приводит убедительные доказательства для опровержения этого тезиса. Она говорит о ложности и мифологичности такого отношения, о вреде, который наносит урон авторитету ученых-просветителей [1,5].

В ноябре 2016 года в рамках деятельности научной секции кафедры «Истории Отечества, истории медицины, политологии и социологии» ФГБОУ ВО ПГМУ им. академика Е. А. Вагнера Минздрава России было проведено анонимное анкетирование, целью которого было выяснить, существует ли данный эффект среди студентов и преподавателей вуза.

В качестве респондентов выступили 100 человек: студенты-активисты (1–6 курсы, интерны и ординаторы), студенты не-активисты (1–6 курсы) и преподаватели вуза (кафедры физической культуры и здоровья; гистологии

и эмбриологии; истории Отечества, истории медицины, политологии и социологии; биохимии; безопасности жизнедеятельности и медицины катастроф; философии и биоэтики; пропедевтики внутренних болезней № 1; нормальной физиологии; общей хирургии № 2).

**Таблица 1. Характеристика респондентов (кол-во чел.)**

Студенты-активисты	Студенты не-активисты	Преподаватели
37	49	14

**Таблица 2. Виды внеучебной деятельности студентов-активистов (кол-во чел.)**

Культурно-творческая	Научно-исследовательская	Спортивная	Общественная	Благотворительная
21	14	11	10	4

Проанкетированные студенты-активисты являются участниками или победителями мероприятий вузовского (25), городского (21), всероссийского (17) и международного (12) уровней.

Студенты-активисты назвали следующие причины увлечения ими внеучебной деятельностью: возможность саморазвития (92%); интересного времяпрепровождения (70%); желание «стать частью чего-то большего» (43%); расширение круга друзей/знакомых (38%); повышение социального статуса/престижа в глазах других людей (27%); получение повышенной стипендии (22%); проявление активной гражданской позиции (19%).

Интересно отметить, что многие студенты-активисты воспринимают внеучебную деятельность, как возможность отвлечься от учебы (68%). Также важно сказать, что каждый четвертый респондент занимается внеучебной деятельностью по инерции, продолжая школьную практику (24%).

Среди студентов не-активистов и преподавателей чуть чаще встречаются такие ответы, как повышенная стипендия (45% и 36%), социальный статус/престиж (31% и 36%). Среди преподавателей значительно реже — желание отвлечься от учебы (14%).

Преподаватели и студенты не-активисты в подавляющем своем большинстве уверены, что внеучебная деятельность оказывает значительное влияние на успеваемость (79% и 70% соответственно). Однако сами студенты-активисты

не столь уверены в положительном ответе, каждый третий из них подвергает этот тезис сомнению (30 %).

Подобная ситуация повторяется и в определении последствий внеучебной деятельности. Студенты-активисты признаются, что эта деятельность часто приводит к пропуску занятий (54 %), а также отнимает время, которое следует потратить на учебу, что отражается на уровне знаний (50 %).

Преподаватели и студенты не-активисты более оптимистичны. Они видят во внеучебной деятельности, прежде всего, возможность для формирования более серьезного, вдумчивого отношения к учебе (62 % и 37 %) и углубления знаний по предмету (46 % и 29 %).

В качестве приятного бонуса внеучебной деятельности студенты-активисты отмечают положительную динамику социальных взаимодействий: обращение к ним за советом (47 %); появление к себе уважительного отношения (41 %); повышение уровня популярности в группе (24 %). Субъективные переживания (благоприятного отношения) находят подтверждение в ответах студентов не-активистов (61 %).

Почти половина студентов-активистов отметила довольно нейтральное отношение преподавателей к их внеучебной деятельности (41 %), треть — положительную динамику (27 %). В отличие от студентов-активистов, студенты не-активисты напротив почти уверены в благосклонности преподавателей (61 %).

Таким образом, внеучебная активность (также как и некоторые другие, популярные сегодня формы образовательной деятельности [4, с. 60]), становится одним из путей решения коммуникативных проблем в коллективе.

Что касается самих преподавателей, то с их точки зрения внеучебная деятельность благотворно сказывается на успеваемости студентов. Пальма первенства достается научно-исследовательской деятельности (93 %). Второе место занимает спортивная деятельность (50 %). Далее следуют культурно-творческая (36 %) и общественная (29 %).

Студентов не-активистов на будущее привлекает внеучебная деятельность в той же последовательности, что и у преподавателей, но немного в другом соотношении: научно-исследовательская (47 %); спортивная (35 %); культурно-просветительская (37 %); общественная (24 %). Очевидно, что научно-исследовательская деятельность ценится преподавателями гораздо выше, чем студентами.

Следует сказать, что внеучебная деятельность студентов находит свое отражение и в балльно-рейтинговой системе вуза: профессорско-преподавательскому составу предоставляется «широкий спектр возможностей для адаптации системы к условиям конкретных учебных заведений». [2, с. 150—151].



Балльно-рейтинговая система, как правило, подразумевает введение дополнительных поощрительных баллов за посещение и активность на занятиях, а также участие в конференциях и пр.

Согласно федеральным стандартам высшего образования, выпускник, освоивший программу специалитета, должен обладать общекультурными, общепрофессиональными и профессиональными компетенциями, к которым относится активная гражданская позиция, творческий потенциал, способность к публичной речи, ведению дискуссии и полемики. Таким образом, введение поощрительных баллов за внеучебную деятельность является подспорьем в развитии активной жизненной позиции студентов [3, с. 76], а также способом реализации положений стандартов.

На втором этапе исследования были выявлены объективные факторы успеваемости и их оценка. В качестве одного их факторов выступил средний балл студента. У проанкетированных студентов-активистов он составил «4,06», у студентов не-активистов — «3,91».

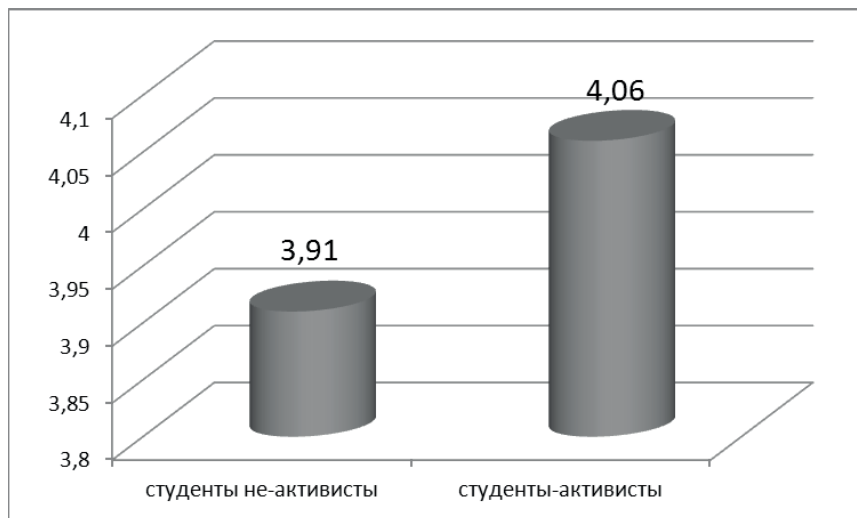
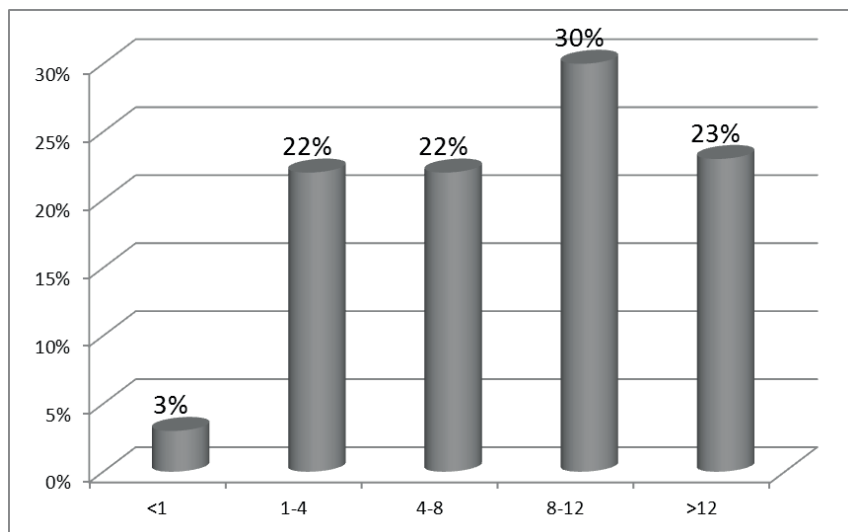


Рис. 1. Средний балл успеваемости

Вторым объективным фактором стало количество времени, затрачиваемое студентом на обучение. В среднем оно составляет более 7 часов в неделю. Очевидно, что это отнимает почти все их свободное время, а также затрагивает время, необходимое на обучение в вузе.



**Рис. 2. Количество времени, затрачиваемое студентами-активистами на внеучебную деятельность (в %)**

Подводя итоги, следует отметить следующее. Во-первых, преподаватели и студенты не-активисты видят во внеучебной деятельности возможность для формирования более серьезного, вдумчивого отношения к учебе и углубления знаний по предмету, то есть не дискриминирует этот вид деятельности. Во-вторых, данное отношение сказывается на положительной динамике социальных взаимодействий между обозначенными группами. Таким образом, можно констатировать отсутствие «эффекта Сагана» среди опрошенных респондентов.

#### *Литература:*

1. Береснева Е. Академическая карьера VS популяризация науки // Научная Россия. URL: <https://scientificrussia.ru/articles/akademicheskaya-karera-vs-populyarizatsiya-nauki> (дата обращения: 14.04.2017).
2. Короткова М. Н., Лядова В. В. Балльно-рейтинговая система как средство контроля качества обучения // ВУЗ. XXI век. — 2014. — № 2 (45). — С. 149–153.

3. Короткова М. Н., Лядова В. В. Интернет-ресурсы как источник и способ эффективной подготовки к семинарскому занятию // ВУЗ. XXI век. — 2012. — № 2. — С. 74–94.
4. Короткова М. Н., Потапова И. А. Социальная политика государства: к вопросу об инклюзивном образовании в России // Актуальные вопросы общественных наук: социология, политология, философия, история. — 2016. — № 57. — С. 57–62.
5. Martinez-Conde Susana. Has Contemporary Academia Outgrown the Carl Sagan Effect? // Journal of Neuroscience. URL: <http://www.jneurosci.org/content/36/7/2077.short> (дата обращения: 14.04.2017).

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

### **Многофункциональное дидактическое пособие «Путешествие по сказкам» в работе педагога-психолога по познавательному-речевому развитию в ДОУ**

Жирнова Оксана Сергеевна, педагог-психолог  
ГБОУ СОШ СПДС с. Нижнее Санчелеево «Радуга» (Самарская область)

Приоритетным направлением работы нашего детского сада являются коррекция и развитие речи. В настоящее время количество дошкольников с речевыми нарушениями растёт. И в нашем детском саду «Радуга» таких детей почти 30%. Поэтому возникла потребность в создании *многофункционального дидактического пособия «Путешествие по сказкам»* для работы с детьми с нормальным развитием и ограниченными возможностями здоровья. Многофункциональное дидактическое пособие «Путешествие по сказкам» является авторской разработкой, целью которого является содействие гармоничному познавательному-речевому и сенсорно-моторному развитию ребёнка раннего и старшего дошкольного возраста.

За основу я взяла направление познавательного-речевого развития. Это направление в своей работе я выбрала не случайно. Современные дети живут в эпоху информационных технологий, они любознательны, пытливы, активно познают окружающий мир, но компьютер и телевидение не дают в полном объеме представления о предметах, явлениях окружающей действительности и не способствуют речевому развитию детей.

Познавательное-речевое развитие включает в себя несколько областей: познание, коммуникация, чтение художественной литературы.

Содержание работы по направлению «Познавательное-речевое развитие» включает: сенсорное развитие, развитие познавательной-исследовательской и продуктивной (конструктивной) деятельности, формирование элементарных математических представлений, формирование целостной картины мира, расширение кругозора детей, развитие свободного общения со взрослыми и детьми, развитие всех компонентов устной речи детей, практическое овладение воспитанниками

нормами речи, развитие литературной речи, приобщение к словесному искусству, в том числе развитие художественного восприятия и эстетического вкуса.

Работать с этим пособием можно с детьми с 1,5 до 7 лет.

*Методы и приемы*, используемые в работе с пособием «Путешествие по сказкам»:

- наглядные: наблюдения, рассматривание картинок, использование различного дидактического материала из пособия «Путешествие по сказкам» демонстрация фильмов, слайдов, презентаций.
- практические: упражнения, игры, моделирование, проектная деятельность, поисково-исследовательская деятельность.
- словесные: рассказ, чтение, сочинение сказок, вопросы, беседы, викторины, использование художественного слова.

*Методы и приёмы развития слухового восприятия*: музыкально-дидактические игры (тихо-громко, быстро-медленно, весело-грустно); словесные игры; музыкально-ритмические и релаксационные упражнения;

*Методы и приёмы развития зрительного восприятия*: наглядные пособия, панно, магнитная доска, дидактические игры.

*Методы и приёмы развития крупной и мелкой моторики*: упражнения на координацию речи с движением по лексическим темам, пальчиковые игры — гимнастики, дидактические пособия на развитие мелкой моторики.

*Методы и приёмы развития речи*: артикуляционная гимнастика, стихи, потешки, сказки.

*Методы и приёмы развития эмоциональной сферы*: игры-упражнения на эмоции и эмоциональный контакт

Для работы с детьми в нашем детском саду «Радуга» я решила взять за основу хорошо всем известные еще с детства сказки.

Сказки являются средствами познавательного-речевого развития дошкольника, выработанными и проверенными народом в течение столетий. Они несут в себе колоссальную информационную составляющую, передаваемую из поколения в поколение. В настоящее время значительно увеличился поток разнообразной информации и, соответственно, усложняются процессы восприятия этой информации детьми. Эффективным средством решения таких проблем в моей педагогической деятельности всегда было использование сказок в разных образовательных областях и видах деятельности детей.

Познавательное-речевое развитие рассматриваю как владение речью, средством общения и культуры; развитие связной диалогической и монологической речи; развитие речевого творчества, знакомство детской литературой и устным

творчеством, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы; формирование предпосылок обучения грамоте.

*Актуальность* использования сказок в познавательном-речевом развитии дошкольников в моей работе состоит в том, что сказка является эффективным средством развития интеллектуальных, творческих, мыслительных способностей у детей дошкольного возраста. Использование сказок в познавательном — речевом развитии строится на интегративном подходе в воспитательно-образовательном процессе детского сада.

Хочется отметить, что цель использования сказок в познавательном-речевом развитии, заключается в том, что следует изложить изучаемый материал так, чтобы на основе логических связей темы он стал доступным, отпечатался в долговременной памяти ребенка.

В процессе познавательного-речевого развития с использованием сказок формируются высшие психические процессы: внимание, память, воображение, мышление, способность к понятийному мышлению, а так же создаются необходимые условия для развития различных форм деятельности: игровой, трудовой, учебной. А для того, чтобы работа в этом направлении стало эффективной, педагогический процесс должен быть: мотивированным, занимательным, построенным на личностно-ориентированном подходе, с учетом требований ФГОС ДО и интеграции образовательных областей, единства воспитательных, развивающих и обучающих целей и задач, с введением культурных и региональных компонентов.

Сфера применения сказок в познавательном-речевом развитии детей охватывает 13 самых различных видов человеческого мышления и интегрируется во всех пяти областях воспитательно-образовательного процесса, а также в работе с родителями и в формировании предметно-развивающей среды. Хочется отметить, что технология использования мною в работе сказок в познавательном-речевом развитии дошкольников дает положительные результаты и в достаточном его изучении он с успехом применяется во всех разделах дошкольного воспитания.

В моем пособии я использую не только сказки, но и сенсорные и моторные игры. Знакомство с сенсорными эталонами проводим в увлекательной игровой форме. Дети учатся играть в дидактические игры, различают предметы по признакам: цвет, форма, размер.

Большое значение в подготовке детей к успешному обучению в школе имеет формирование у них познавательной активности, осуществление сенсорного воспитания как основы всестороннего развития ребёнка. В дошкольном возрасте развитие ощущений и восприятий происходит очень интенсивно. При этом правильные представления о предметах легче формируются в процессе

их непосредственного восприятия, как зрительного, так и слухового и осязательного, в процессе различного рода действий с этими предметами. Игры, используемые в пособии, позволяют обеспечить у детей совершенствование восприятий и представлений о величине, форме, цвете и других свойствах предметов, развивать мелкую моторику пальцев рук.

Далее ознакомимся с содержанием *многофункционального дидактического пособия «Путешествие по сказкам»*.



Рис. 1. Многофункциональное дидактическое пособие  
«Путешествие по сказкам»



Рис. 2. Многофункциональное дидактическое пособие  
«Путешествие по сказкам»

Само пособие представляет собой папку 40\*40 см (40\*80 см) с кармашками, в которых находятся различные игры на основе фланелеграфа, магнитной доски и настольные игры.

*В комплект пособия входят:*

- Сказки (театр на плоскости) «Колобок», «Три поросенка», «Красная шапочка», «Три медведя», «Теремок», «Колобок»;
- Викторины, загадки по сказкам;
- Игра «Расскажи по картинкам» («Колобок», «Репка»);
- Игра-пазлы «Собери правильно», «Откуда фрагмент»;
- Игра «Веселые матрёшки»;
- Игры на логическое мышление, внимание, память «Матрешки», «4й лишний», «Ассоциации», «Чего не хватает»;
- Сенсорно-моторные игры (цвета, фигуры, лабиринты);
- «Сказочное лото», «Цветное лото» и другие.

Сказки можно не только рассказывать, но и проигрывать, а также сочинять. Вопросы по сказке помогают уточнить и закрепить обобщающие понятия у детей, упражнять в подборе однородных членов предложения. Игра «Эмоции» позволяет снять психоэмоциональное напряжение детей, развивать способности понимать и выражать эмоциональное состояние другого лица. Игры-пазлы развивают образное мышление. Небольшие размеры игр в пособии служат подспорьем в развитии мелкой моторики пальцев рук. Игры с геометрическими фигурами, а также картинками разных цветов способствуют развитию сенсорных эталонов и умению различать и называть цвета. Игры из серии «Чего не хватает», «Кто лишний» и т. д. благоприятствуют развитию памяти, внимания, мышления. Игра в лото развивает речь, моторику, знакомит ребенка с окружающим миром, а также в легкой игровой форме обучает математике и логике.

Пособие «Путешествие по сказкам» можно постоянно обновлять: менять сказки, дополнять новыми играми и атрибутами.

*Преимущества данного пособия:*

1. Предназначено для детей от раннего до старшего дошкольного возраста (1,5 до 7 лет), как с нормальным речевым развитием, так и для детей с речевыми расстройствами.
2. Возможно использовать в самостоятельной и совместной деятельности детей старшего дошкольного возраста.
3. Прост в изготовлении, удобен в использовании, легко перемещается из кабинета в кабинет и из группы в группу



4. Помогает решить сразу несколько задач, направленные на познавательное, речевое и сенсорно-моторное развитие.

5. Обогащает активный словарь дошкольников, способствует развитию всех сторон речи.

6. Способствует развитию таких психических процессов, как память, мышление, воображение, восприятие.

7. Развивает познавательный интерес и познавательную активность.

#### *Прогнозируемый результат.*

В процессе действий с предметами, у детей накопится определенный опыт, словарный запас, понимание обращенной к нему речи. Благодаря этим достижениям младший дошкольник начнет активно осваивать окружающий мир и в процессе этого освоения сформируется восприятие. На развивающих занятиях, действуя с предметами, дети начнут обнаруживать их отдельные свойства и разнообразие свойств в предмете, разовьется их способность отделять свойства от самого предмета, замечать похожие свойства в разных предметах и разные в одном предмете. В связи с чем, у дошкольников повысится уровень развития психических процессов в целом, а также уровень развития восприятия и его свойств. В результате занятий с использованием пособия «Путешествие по сказкам»:

1. У детей эмоционально — положительное настроение, без эмоционального и мышечного напряжения;

2. Дети умеют объединить свойства предметов в целостный образ предмета, узнавать знакомые предметы, замечать их отличия и сходства; применяют на практике перцептивные (обследовательские) действия, знают основные свойства предметов, их назначение, особенности.

3. У детей развиты восприятие формы, цвета, величины, пространства, чувства ритма, общая и мелкая моторика, координация движений

4. Сформирована познавательную активность, любознательность и расширен кругозор детей

5. У детей развиваются все стороны речи.

Игры и упражнения, имеющиеся в пособие «Путешествие по сказкам» и реализуемые на занятиях, могут быть использованы психологами, педагогами при организации развивающих занятий с детьми, начиная с раннего до старшего школьного возраста, с задержкой речевого развития, общим недоразвитием речи, а также родителями.

«Учите — играя, а воспитывайте детей любя!».

*Литература:*

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования от 17 октября 2013 года № 1155.
2. Грабенко Т. М., Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Чудеса на песке. Песочная игротерапия. — СПб.: Институт специальной педагогики и психологии, 2010. — 69 с.
3. Евдокимова Е. С. Технология проектирования в образовательном пространстве детского сада // Волгоград. «Перемена» 2001 — С. 18.
4. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. «Игры в сказкотерапии». — СПб.: ООО Изд. «Речь», 2008.
5. Калунина Е. Воспитание сказкой // Ребенок в детском саду. — 2002. — № 5. — С. 73.
6. Сухин И. Г. Литературные викторины, тесты и сказки-загадки для дошкольников и младших школьников. — М.: «Новая школа», 1998. — 256 с.

**Развитие творческого мышления и творческой деятельности  
в дошкольном возрасте**

Пикина Елена Валерьевна, педагог-психолог

ГБОУ г. Москвы гимназия № 1590 имени Героя Советского Союза В. В. Колесника

*В каждом человеке — солнце, только дайте ему светить.*

Сократ

**В**ключение человека в различные виды деятельности и их осуществление является одним из важнейших условий раскрытия личностного потенциала.

Пространство, в котором растет и развивается ребенок, должны составлять различные виды человеческой деятельности, включаясь в которые ребенок получает шанс проявить, усилить и воплотить свою одаренность. С этой точки зрения, задачей педагогов и родителей становится насыщение пространства жизни ребенка разными видами деятельности, разными формами и способами приобщения его к деятельности (возможность попробовать, поучаствовать и проявит себя в деятельности).

Глубина раскрытия потенциала связана с характером и ориентацией деятельности, в которую вовлекается ребенок. Можно говорить о продуктивном и репродуктивном характере этой деятельности и о двух типах ее ориентации: на освоение — когда для человека ясны цель и способы ее достижения, либо на создание (творчество) — когда определена только цель, но способы ее достижения неизвестны. Деятельность — освоение направлена на «занятие» человеком одного из уже имеющихся (известных в культуре) мест, а деятельность — создание — на «построение» нового места. Эти виды деятельности являются двумя взаимосвязанными сторонами процесса раскрытия потенциала человеческой одаренности.

Если мы хотим развивать у ребенка психические предпосылки для творческого мышления и деятельности, мы должны соответственно организовать пространство деятельности. Это самый оптимальный путь для развития личности, и в первую очередь творческой. Развивать творческое мышление ребенка необходимо начинать как можно раньше.

Уже с самого раннего детства следует, используя естественную потребность ребенка, привлекать его внимание к предметам и процессам окружающей среды. Необходимо побуждать в детях радость открытия. Им надо предоставлять достаточное количество материала, которым можно манипулировать. Следует принимать во внимание, что из любопытства дети могут разбирать игрушки на части. Маленькие дети должны иметь возможность общаться и играть друг с другом. Их надо побуждать также к созданию различных предметов с помощью соответствующего игрового материала. Следует признавать все их «творения» как в игре, так и в речи, даже когда их надо поправлять в связи с отклонениями от реальности и принятого словоупотребления. Практически-манипуляционную и умственную активность, а также фантазию детей следует поощрять с помощью самых различных видов деятельности, социального общения как между детьми, так и между детьми и взрослыми.

В дошкольном возрасте игра является решающим для развития творческого мышления видом деятельности. У детей и дома, и в детском саду должно быть достаточно возможностей для свободной, полной фантазии и конструктивности игры. Оригинальные идеи в игре должны признаваться и развиваться. Нужно способствовать многовариационному обращению детей к различным материалам, поиску различных технических решений. Фантазирование во время исполнения роли в процессе игры, быстрое реагирование на действия ее участников, варьирование и комбинирование разных элементов игры, интерпретация ее правил — все это является в этом возрасте возможностями для организации

и развития творческой деятельности. При этом развиваются элементарные когнитивные способности для творческого решения задач, способности, на которые в дальнейшем можно будет опираться. Дети должны постепенно привыкать к тому, чтобы предварительно обдумывать свою деятельность, стараться доводить начатое дело до конца, самостоятельно искать пути решения в трудных ситуациях, а когда необходимо, уметь спорить со сверстниками. Интерес к задаче, терпение, умение планомерно работать, доведение дела до конца развиваются именно в этом возрасте.

При организации деятельности на различных этапах необходимо иметь в виду уровень развития детей. Не следует исходить из какого-либо возрастного стандарта, напротив, следует проанализировать, насколько самостоятельно и творчески работают дети. Надо учитывать, что взаимодействие «зоны актуального развития» и «зоны ближайшего развития» (по Л. С. Выготскому) дает возможность для развивающей деятельности. «Зона актуального развития» включает действия, которые ребенок уже освоил и может использовать без посторонней помощи. Она содержит и возможности для следующих достижений, входящих в «зону ближайшего развития». С грамотной педагогической помощью эти возможности могут стать предпосылками для дальнейшего развития, которые представляют теперь «зону актуального развития» на новом уровне.

Работа с детьми требует и от взрослых творческого подхода, поскольку в отношениях «взрослый-ребенок» изначально существует неравенство, с одной стороны, возрастное, с другой — взрослый автономен, а ребенок нет. Кроме того, миры взрослого и ребенка сильно отличаются. В этом плане работа взрослого направлена на создание перехода между этими мирами и преодоления неравенства.

Одним из способов создания такого перехода для установления контакта между миром взрослого и миром ребенка является построение нового пространства, которое уравнивает взрослого и ребенка. Это может быть сказочное пространство, в котором ребенок и взрослый являются героями; это может быть пространство образов, в котором идет работа с метафорами; это может быть пространство движений, в котором идет работа с телом; графическое пространство, в котором осуществляется работа с рисунками; ролевое пространство, где происходит исследование и освоении новых ролей; это может быть пространство совместной деятельности, где позиции ребенка и взрослого сохраняются, но при этом они являются участниками общего дела.

В целом это пространство можно охарактеризовать как пространство творчества. В нем ребенок накапливает опыт разного общения, опыт разнообразных

эмоциональных отношений со взрослым, а взрослый с ребенком. Каждый участник приобретает опыт создания, порождения и конструирования отношений, форм и способов поведения и переживания.

Основной задачей этого пространства является усиление потенциала и увеличение ресурса человека (как ребенка, так и взрослого).

Поэтому важно, чтобы это пространство было связано с реальной жизнью человека, могло ее насыщать и обогащать.

«Творчество... настолько важно, и не по тому, что оно приводит к созданию нового, но и потому, что это — космологический процесс, духовный, центрирующий и насыщающий. В нем радость и наслаждение рождения нового» (Мэтью Фокс, цитата по Н. Роджерс, 1995).

### *Литература:*

1. Резерв успеха-творчество / под ред. Г. Нойера и др.; пер. с нем. — М.: Педагогика, 1989.
2. Гештальт и психодрама в работе с детьми / под ред. Н. Б. Долгополова и др. — М.: ГиП, 1997.
3. Роджерс Н. Творчество как усиление себя // статья из журнала «Вопросы психологии», 1990.
4. Кравцова Е. Е. Культурно-исторические основания зоны ближайшего развития // Концепция зоны ближайшего развития: хрестоматия / сост. И. А. Корепанова. — Москва: АНО ПЭБ, 2008. — С. 104–106.

*Научное издание*

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

V Международная научная конференция

г. Москва, июнь 2017 г.

Сборник статей

*Материалы печатаются в авторской редакции*

Дизайн обложки: *Е. А. Шишков*

Верстка: *О. В. Майер*

Издательский дом «Буки-Веди», г. Москва

Подписано в печать 24.06.2017. Формат 60х90 <sup>1</sup>/<sub>16</sub>.

Гарнитура «Литературная». Бумага офсетная.

Усл. печ. л. 3,5. Уч.-изд. л. 3,8. Тираж 300 экз.

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый»

420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.