



**МАТЕРИАЛЫ МЕЖДУНАРОДНОЙ ЗАОЧНОЙ  
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ**

**ПРОБЛЕМЫ  
И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ  
ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ**

**Часть III**

Новосибирск, 2011 г.

УДК 37.01  
ББК 74.00  
П 78

Рецензенты — к. п. н. Якушева Светлана Дмитриевна, доцент кафедры педагогики Московского гуманитарного педагогического института (г. Москва); к. фил. н. Бердникова Анна Геннадьевна (г. Новосибирск).

**П 78 «Проблемы и перспективы развития педагогики и психологии»:** материалы международной заочной научно-практической конференции. Часть III. (24 октября 2011 г.) — Новосибирск: Изд. «Априори», 2011. — 132 с.  
ISBN 978-5-4379-0015-4

Сборник трудов международной заочной научно-практической конференции «Проблемы и перспективы развития педагогики и психологии» отражает результаты научных исследований, проведенных представителями различных школ и направлений современной педагогики и психологии.

Данное издание будет полезно аспирантам, студентам, исследователям в области практической педагогики и психологии и всем интересующимся актуальным состоянием и тенденциями развития педагогики и психологии.

ББК 74.00

ISBN 978-5-4379-0015-4

## Оглавление

### **Секция 1.10. Здоровьесберегающая деятельность в системе образования: теория и практика** 7

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ РИСКИ ПРИ РАБОТЕ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА С ДЕТЬМИ ИНВАЛИДАМИ И ИХ СЕМЬЯМИ 7  
Арламов Александр Анисимович  
Донецкова Мария Константиновна

ИНТЕГРАЦИЯ ЗДОРОВЬСБЕРЕГАЮЩИХ ПОДХОДОВ В РЕШЕНИИ ЗАДАЧ ПО СОЗХРАНЕНИЮ ЗДОРОВЬЯ И РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 12  
Атаманова Лариса Петровна  
Тамбовцева Елена Васильевна  
Колодяжная Татьяна Павловна

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ДОУ И СЕМЬИ В ОРГАНТЗАЦИИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕГО ПРОСТРАНСТВА 18  
Блинова Светлана Васильевна  
Бояркина Лидия Фёдоровна  
Шаповалова Валентина Дмитриевна  
Быкасова Ольга Владимировна  
Полежаева Елена Сергеевна

НОВОЕ НАПРАВЛЕНИЕ В ОБЛАСТИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ 22  
Дурандина Татьяна Александровна  
Елина Виктория Анатольевна

ВОЗМОЖНОСТИ СПОРТИВНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ДОСУГА МОЛОДЕЖИ В ПРОФИЛАКТИКЕ АСОЦИАЛЬНЫХ ЯВЛЕНИЙ 31  
Жаровский Александр Валерьевич

ВОСПИТАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ СУБЪЕКТОВ ВОСПИТАТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА И ДЕЛЬНЕЙШЕЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ УСЛОВИЙ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ 37  
Мизинкина Галина Викторовна  
Кравченко Галина Григорьевна  
Колодяжная Татьяна Павловна

<b>Секция 1.11. Толерантность: история и современность</b>	<b>41</b>
ПРОБЛЕМА ВОСПИТАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ЛАГЕРЯ Липа Наталья Владимировна	41
<b>Секция 1.12. Технологии социально-культурной деятельности</b>	<b>47</b>
ОТЧЕТ О РАБОТЕ ГБОУ СОШ № 1017 В РАМКАХ ГОРОДСКОЙ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ПЛОЩАДКИ «Я ШАГАЮ ПО МОСКВЕ» Смирнова Татьяна Маратовна Новикова Марина Събчева	47
<b>Секция 1.13. Педагогическая психология</b>	<b>54</b>
ФИЛОСОФИЯ СОТРУДНИЧЕСТВА С РОДИТЕЛЯМИ Пахомова Татьяна Всеволодовна	54
<b>Секция 1.14. Теория и методика дополнительного образования</b>	<b>59</b>
ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ЖИВОПИСИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ПОСРЕДСТВОМ ВАЛЕРА Бедина Анна Федоровна Мосина Валентина Романовна	59
ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ МЕТОДИСТОВ-ТЮТОРОВ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ Кегейн Светлана Эриховна	64
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ НАРОДНОЙ МУЗЫКИ В ВОСПИТАНИИ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПОДРОСТКОВ Леонтьева Татьяна Викторовна	68

**Секция 2.1. Педагогическая и коррекционная психология** **72**

ОЦЕНКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА  
ПОДРОСТКАМИ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО  
РАЗВИТИЯ **72**

Королева Юлия Александровна  
Степанова Елена Андреевна

КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ  
С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ РЕЧЕВЫЕ И ЭМОЦИОНАЛЬНО-  
ЛИЧНОСТНЫЕ НАРУШЕНИЯ **76**

Толопченко Вера Викторовна  
Швед Оксана Вячеславовна  
Колодяжная Татьяна Павловна

**Секция 2.2. История психологии** **80**

АКТИВНОСТЬ САМОРАЗВИТИЯ В ФИЛОСОФИИ  
Г.-В. ЛЕЙБНИЦА **80**

Белан Елена Альбертовна

**Секция 2.3. Общая психология и психология личности** **84**

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ  
ПОДРОСТКОВ (региональный аспект) **84**

Литвинова Галина Владимировна

ВЛИЯНИЕ СИТУАТИВНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ НА ПРОЦЕСС  
МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ 1 КЛАССА **93**

Морозова Анна Борисовна  
Воробьева Ольга Владимировна

КОРРЕКЦИЯ НЕГАТИВНЫХ ЛИЧНОСТНЫХ ПРОЯВЛЕНИЙ У  
ДОШКОЛЬНИКОВ **199**

Титова Оксана Владимировна

**Секция 2.4. Психология развития и акмеология** **104**

ТИПОЛОГИЯ ЖИЗНЕННЫХ СТРАТЕГИЙ ЛИЧНОСТИ **104**

Долгов Юрий Николаевич  
Смотровая Татьяна Николаевна

**Секция 2.5. Социальная психология** **109**

СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ. РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-НРАВСТВЕННОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ С ПРОБЛЕМАМИ ЗРЕНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ОРИЕНТИРОВКИ 109  
Скрипова Инна Геннадьевна

**Секция 2.6. Гендерная психология** **114**

СУБЪЕКТИВНОЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ ЖЕНЩИН, ПЕРЕЖИВАЮЩИХ ОДИНОЧЕСТВО 114  
Шитова Нина Владимировна

**Секция 2.7. Психологическое консультирование** **119**

ОТНОШЕНИЯ ПСИХОЛОГА И КЛИЕНТА В ПРОЦЕССЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ 119  
Газизова Регина Расиховна

**Секция 2.8. Психология семьи** **123**

ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДИКИ «УРОВЕНЬ НЕВРОТИЗАЦИИ И ПСИХОПАТИЗАЦИИ» В СУДЕБНОЙ ЭКСПЕРТИЗЕ ОПРЕДЕЛЕНИЯ РЕЖИМА ОБЩЕНИЯ С РЕБЁНКОМ 123  
Беломестнова Нина Васильевна  
Адмакина Татьяна Анатольевна

**Секция 2.9. Юридическая психология** **127**

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ С ЯВЛЕНИЯМИ ДЕЗАДАПТАЦИИ 127  
Корехова Мария Владимировна  
Новикова Ирина Альбертовна  
Соловьев Андрей Горгоньевич

## СЕКЦИЯ 1.10.

### ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

#### ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ РИСКИ ПРИ РАБОТЕ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА С ДЕТЬМИ ИНВАЛИДАМИ И ИХ СЕМЬЯМИ

*Арламов Александр Анисимович*

*к. п. н., доцент КубГУ, г. Краснодар*

*E-mail: [aarlamov@yandex.ru](mailto:aarlamov@yandex.ru)*

*Донецкова Мария Константиновна*

*студентка 4 курса КубГУ, факультет педагогики психологии и  
коммуникативистики кафедре общей и социальной педагогики,*

*г. Краснодар*

*E-mail: [manya.ya.zdes@mail.ru](mailto:manya.ya.zdes@mail.ru)*

Говоря о ребенке-инвалиде, растущем в семье, под процессом воспитания обычно понимают организованную совместную деятельность семьи и социальных педагогов, а в дальнейшем специализированных школ-интернатов. Воспитание ребенка-инвалида включает в себя не только целенаправленную деятельность, направленную на формирование определенных качеств личности, но и его окружение, социальную среду, моральные, этические убеждения, а также система ценностей людей, которые воздействуют на него опосредованно [5, с. 8]. Если личность формируется при совокупности объективных и субъективных, природных и общественных факторов, то воспитание ребенка-инвалида есть постоянный процесс формирования личности, осуществляемый родителями в сотрудничестве с социальными и лечебными педагогами. Чтобы избежать патогенных ситуаций, оказывающих различное травмирующее воздействие в работе социального педагога с ребенком-инвалидом и его семьей, необходимо учитывать высокое значение педагогических рисков [6, с. 36–37]. По мнению специалиста в области педагогического образования и методологии педагогики

А. А. Арламова педагогический риск — акт принятия педагогического решения в ситуации неопределенности с наиболее вероятным прогнозом в получении ожидаемого результата [1, с. 101]. Прежде чем преступать к работе с детьми инвалидами и их семьями социальному педагогу необходимо изучить, сопровождающие эту работу, педагогические риски.

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ РИСКИ В ПЕРИНАТАЛЬНОМ ПЕРИОДЕ

В нервной системе беременной возникают, реакции, регулирующие различные изменения деятельности различных органов и систем организма. Развивающийся плод оказывает на мать воздействие таким образом, что в ее психике огромное значение приобретают подсознательные импульсы, которые преобладают над сознательной деятельностью и не поддаются ее контролю. В эндокринологии существует раздел, который рассматривает зависимость между различными психическими процессами, эмоциональными проявлениями и теми или иными гормонами. Важная роль пептидных гормонов и нейрогормонов — связующее звено между сознанием и телом. Практически каждая эмоция может иметь своего гормонального носителя. Например, когда мы испытываем чувство радости и счастья, наш мозг вырабатывает гормон — *эндорфин*. А когда огорчение — надпочечники вырабатывают «гормоны стресса» — *катехоламины*. Поскольку гормоны легко проникают через плаценту к плоду, то соответственно, все эмоциональные переживания матери доходят до младенца в считанные минуты, таким образом, между матерью и внутриутробным плодом идет активный двусторонний обмен информацией на гормональном, эмоциональном, нервно-психологическом уровне уже с 10 недели беременности. Итак, риски в данном периоде:

1. Атмосфера личной, семейной жизни матери:
  - беременная женщина может страдать от невнимательности окружающих;
  - активная грубость мужа или близких людей.
2. Каждый вид общественных неурядиц: по соседству, в работе, в стране — оказывают влияние на беременную женщину. Она не остается равнодушной к событиям, происходящим в окружающем мире, они вызывают у нее приток эмоций и разнообразных чувства, которые она разделяет с плодом находящимся в ней [4, с. 50].
3. Испуг и введение в стрессовое состояние врачами женских консультаций, психологами женских консультаций, и просто окружающими людьми.

4. Заставлять беременную выполнять работу, связанную с поднятием тяжестей, резкими движениями, бегом, прыжками, быстрой ходьбой [4, с. 51].

Из вышеизложенного можно сделать вывод, что нет периода, когда развивающийся внутриутробно плод, был бы защищен от всех повреждающих воздействий окружающей среды и социально-негативных факторов. Это доказано и открытиями современной науки. Таким образом, социальный педагог в своей работе должен помочь обеспечить будущей матери нормальное протекание беременности и родов и создать благоприятные условия для формирования физического и психического здоровья будущего ребенка.

### **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ РИСКИ ПРИ ВОСПИТАНИИ РЕБЕНКА-ИНВАЛИДА В СЕМЬЕ**

Неправильное воспитание при акцентуациях характера способствует возникновению патохарактерологических реакций и неврозов, может сформулировать психопатическое развитие. Неправильное воспитание утяжеляет органические психопатии и может играть роль провоцирующего и преципитирующего фактора для эндогенных психологических болезней.

Риски:

1. Гипопротекция — недостаток опеки и контроля, а главное — истинного интереса к делам, волнениям и увлечениям ребенка. Ребенок оказывается ненакормленным, не одетым, живущим в тяжелых бытовых условиях. Существует также скрытая гипопротекция, наблюдается тогда, когда контроль за поведением и жизнью ребенка осуществляется «как-будто», но на деле отличается формализмом [2, с. 30].

2. Доминирующая гиперпротекция — чрезмерная опека, мелочный контроль над каждым шагом, каждой минутой, каждой мыслью — вырастает в систему постоянных запретов. Гиперпротекция не позволяет ребенку учиться на собственном опыте. У больного ребенка гиперпротекция усиливает несамостоятельность, неуверенность в себе, нерешительность, неумение постоять за себя.

3. Потворствующая гиперпротекция — больной ребенок становится «кумиром» семьи. Это не столько контроль, сколько чрезмерное покровительство и стремление освободить такого ребенка от малейших трудностей. Потворствующая гиперпротекция в случае эпилептоидной акцентуации превращает подростка в жестокого семейного тирана, способного избивать родителей.

4. Потворствующая гипопротекция — здесь недостаток родительской опеки сочетается с некритичным отношением к нарушениям поведения ребенка. Родители стремятся любой ценой оправдать его поступки и переваливают вину за его поступки на других.

5. Воспитание в «культе болезни» — болезнь ребенка или подростка становится центром, на котором фиксируется внимание всей семьи. Такой ребенок привыкает к мысли, что болезнь дает ему многие права, из-за нее идти на встречу всем его желаниям, ограждать от неприятностей и даже от вполне посильных обязанностей, прощать проступки. Это заканчивается истерической реакцией с уходом в болезнь, ипохондризацией.

6. Эмоциональное отвержение — при этом типе воспитания ребенок постоянно ощущает, что он обуза в жизни взрослых, что без него было бы легче и свободнее. Эмоциональное отвержение тяжело сказывается на лабильной, сенситивной и астеноневротической акцентуациях. Скрытое эмоциональное отвержение состоит в том, что родители сами себе не признаются в том, что тяготеют сыном или дочерью, хотя гонят от себя подобную мысль. Это может компенсироваться подчеркнутой заботой, но ребенок чувствует искусственную вымученность такой заботы и внимания и ощущает недостаток эмоционального тепла.

7. Противоречивое воспитание — в одной семье родители и старшее поколение могут придерживаться неодинаковых стилей воспитания, несовместимых воспитательных подходов. Например, могут сочетаться доминирующая гиперпротекция (со стороны бабушки и дедушки) и потворствующая со стороны матери [2, с. 32].

8. Воспитание вне семьи — отрицательными психогенными факторами являются недостатки в работе интернатов и других воспитательных учреждений — сочетание строгого режима граничащего с гиперпротекцией, с формализмом, в его соблюдении открывающим возможность для скрытой гипопротекции, дурных влияний, жестоких взаимоотношений между воспитанниками, а также недостаток внимания и эмоционального тепла со стороны воспитателей и сотрудников интерната. Социальный педагог должен строить свою работу с ребенком инвалидом с чрезвычайной осторожностью и не позволять себе давать какие-либо моральные оценки, касающиеся нравственной ценности таких детей. Педагогу необходимо сочувствие к таким детям, поскольку он гораздо яснее их понимает, что происходит внутри них.

## **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ РИСКИ ПРИ РАБОТЕ С СЕМЬЕЙ РЕБЕНКА-ИНВАЛИДА**

1. Риск вызвать у матери истероидально-невротическую реакцию, которая может понести последствия, как для нее, так и для ребенка:

- Риск, что мать прекратит общение с ребенком.
- Агрессивное отношение матери к такому ребенку.
- Оформление ребенка в детский дом, интернат.
- Переложение воспитания ребенка на других членов семьи.

2. Риск вызвать у матери обвинение всех причастных лиц к рождению такого ребенка: мед. Персонал, педагогов и психологов, лечебных и учебных учреждений.

3. Депрессивные реакции у матери, которые сопровождаются суицидальными мыслями.

4. Опасность спровоцировать уход отца из семьи, так как отец воспринимает такого ребенка тяжелым бременем, и не видит перспектив в его воспитании [3, с. 87].

Можно сделать вывод о крайней необходимости установления правильных взаимоотношений специалистов с родителями детей-инвалидов и требует от первых соблюдение правил педагогической деонтологии, такта, выдержки, душевного тепла и умения сострадать.

Кроме специального коррекционного воздействия на ребенка с отклонениями в развитии социальный педагог должен привлекать мать к работе с ребенком. Учитывая педагогические риски, социальный педагог должен обучить мать не только определенному минимуму педагогических знаний, но и внушить ей уверенность и помочь осознать потребность в воспитании такого ребенка. При эффективной работе специалиста отношение матери к ребенку-инвалиду качественно меняется [4, с. 126–127]. Действовать в сотрудничестве с социальным педагогом — должно означать для матери не только учить и воспитывать ребенка-инвалида, но и жить вместе с ним полноценной жизнью наполненной разнообразными интересами и желанием действительно помочь развивать его личность.

### **Список литературы:**

1. Арламов А. А. Педагогические риски профилактики девиаций: методологические размышления. Волгоград: ВГПУ, ПЕРЕМЕНА, 2010. 263 с.
2. Левиенко И. Ю. Технология обучения и воспитания детей с нарушениями опрно-двигательного аппарата: учеб. пособие. М: АСТРЕЛЬ, 2001. 350 с.

3. Мاستюкова Е. М, Московкина А. Г Позиция родителей детей с нарушением зрения. М.: Гуманит.изд.центр ВЛАДОС, 1997. 304 с.
4. Ткачева В. В. К вопросу о создании системы психолого-педагогической помощи семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии. СПб.: РЕЧЬ, 2006. 400 с.
5. Цареградская Ж. В. Ребенок от зачатия до года. М.: Астрель: АСТ, 2005. 281 с.
6. Эйдемиллер Э. Г. Юстицкис В. Семья как фактор определяющий реакцию индивида на психическую травму. СПб.: РЕЧЬ,1999. 404 с.

## **ИНТЕГРАЦИЯ ЗДОРОВЬСБЕРЕГАЮЩИХ ПОДХОДОВ В РЕШЕНИИ ЗАДАЧ ПО СОЗХРАНЕНИЮ ЗДОРОВЬЯ И РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

***Атаманова Лариса Петровна***

*заведующая ДОУ № 2 «Буратино», г. Аксай Ростовской области*

***Тамбовцева Елена Васильевна***

*ст.воспитатель ДОУ № 2 «Буратино», г. Аксай Ростовской области*

***Колодяжная Татьяна Павловна***

*научный консультант проекта*

*канд. пед. наук, доцент Педагогического института ЮФУ*

*г. Ростов-на-Дону*

*E-mail: [ekatyava@mail.ru](mailto:ekatyava@mail.ru)*

Результаты общероссийского мониторинга здоровья детей и подростков показали, что ситуация, сложившаяся за последнее десятилетие, является критической. Выросло число хронических заболеваний среди детей дошкольного возраста, количество детей с различными заболеваниями нервной системы превышает 85 % и тенденция к увеличению этих цифр сохраняется.

Такая же тенденция наблюдается в нашем дошкольном учреждении — из вновь поступивших превалирует процент детей со 2 и 3 группой здоровья. Что в свою очередь создает предпосылки для более детального изучения ситуации и разработки системного подхода к процессу сохранения и укрепления здоровья детей.

Коллектив ДОО ведет целенаправленную работу по профилактике и снижению детской заболеваемости, программа работы составлялась на основании анализа заболеваемости, анализа мероприятий по оздоровлению, результатов работы. Реализация идей этой программы осуществлялась путем формирования системы сохранения, укрепления и охраны здоровья детей, приоритетным являлось направление — реабилитация группы ЧБД.

Анализ показал, что были достигнуты позитивные результаты (стабильная тенденция к снижению заболеваемости на 2–3 %, повышение индекса здоровья группы риска от 12 до 25 % и контингента детей в целом 3–4 %), накоплен опыт работы по оздоровлению детей, но система является узконаправленной и представляет собой систему воздействий, являющуюся сугубо прикладной и связанную с поддержанием общего жизненного тонуса ребенка. Поэтому, учитывая то, что в дошкольном возрасте закладываются основы телесного и духовного здоровья ребенка, работа по сохранению, укреплению и развитию здоровья детей должна вестись целостно в совокупности медицинских и психолого-педагогических методов, и охватывать все стороны жизнедеятельности детей.

Анализируя ежегодно заболеваемость и данные диагностических обследований, мы пришли к выводу, что существует тесная взаимосвязь между качеством образования, резервами психического и физического здоровья и «ценой», которую организм ребенка платит за образование (ранняя интеллектуализация напрямую воздействует на нервно-психическое состояние ребенка). Немаловажным является и то, в какой социальной среде находится ребенок, какой стиль воспитания превалирует в семье. И именно поэтому, здоровье и основанная на нем жизненная целостность организма являются точкой приложения не только медиков, но и педагогов и психологов, т. е. оздоровительно-коррекционные средства могут и должны стать средствами медико-педагогического и психологического проектирования и обогащения перспективы телесно-психических (психосоматических) возможностей ребенка. И только в этом случае активизируется роль педагогов как участников оздоровительного процесса и родителей как субъектов образования.

В соответствии с этим возникла необходимость коррекции существующей программы, активной разработки и внедрения здоровьесберегающих технологий, стимулирующих приобретение опыта ценностного отношения к своему здоровью уже в дошкольном возрасте.

Коллективом ДОО разработан проект «Интеграция здоровьесберегающих подходов в решении задач по сохранению здоровья и развития детей дошкольного возраста» ориентирован на оздоровление детей, улучшение медико-социальных условий пребывания ребенка в детском саду, а также, что обозначается нами, как первостепенное, — сохранение здоровья и создание условий для развития детей дошкольного возраста, посещающих ДОО. Основной **целью данного проекта**, на наш взгляд — развитие способностей каждого ребёнка, формирование основ физически здоровой, эмоционально благополучной личности.

Реализация проекта основана на приоритете акмеологического подхода [3, 4, 8] к образованию и использует идеи целостного развития растущего человека, саморазвития и самореализации, достижения ребенком вершин жизнедеятельности в дошкольный период детства применительно к проблемам ведения здорового образа жизни с учетом возрастного развития.

Исследование различных авторов [1, 2, 5, 7] подходов к решению здоровьесберегающих, здоровьесформирующих вопросов позволили нам определить основные направления деятельности коллектива ДОО.

Исходя из обозначенной нами цели мы определили, что успешность проекта будет зависеть от выполнения определенного набора **задач**:

- Реализация эффективных форм оздоровления и физического воспитания дошкольников посредством использования инновационных технологий и методик;
- Совершенствование системы мониторинга результатов деятельности ДОО;
- Стимулирование творческого самовыражения детей в двигательной активности, движениях, продуктивной деятельности;
- Развитие у детей интереса к различным видам двигательной активности, посредством приобщения к первоначальной спортивной активности.
- Формирование предпосылок физических качеств: воли, целеустремлённости, выносливости;
- Формирование нравственного сознания как здоровьесберегающего компонента у педагогов и родителей;
- Создание системы физкультурно-оздоровительного просвещения родителей.
- Создание среды в ДОО таким образом, чтобы все субъекты воспитательно-образовательного пространства имели возможность получения социально-эмоциональной поддержки.

- Создание системы работы по сохранению и укреплению здоровья детей.

В обобщенном варианте для решения поставленных задач предлагаем следующие направления работы, представляющие собой поэтапный процесс создания условий **интеграции здоровьесберегающих подходов в решении задач по сохранению здоровья и развития детей дошкольного возраста** в дошкольном образовательном пространстве. **Основные направления работы:**

**Диагностическое:**

- Диагностика уровня физического развития ребенка
- Диагностика физической подготовленности ребенка
- Обследование психо-эмоционального состояния детей

педагогом-психологом

- Диспансеризация детей детской поликлиники
- Ведение листов адаптации
- Оформление паспортов здоровья

**Лечебно-профилактическое:**

- Вакцинация
- Витаминизация
- Фитонциды
- Облучатель бактерицидный настенный ОБМ-150
- БОП — кварцевый облучатель, УВЧ
- Дыхательная, пальчиковая, для глаз гимнастика

**Физкультурно-оздоровительное:**

- Режим дня
- Двигательный режим
- Утренняя гимнастика (разные формы)
- Оздоровительный бег
- Занятия по хореографии
- Гимнастика после сна
- Физкультминутка
- Коррекционная работа
- Подвижные игры
- Самостоятельная двигательная активность
- Физкультурные праздники, развлечения
- Неделя здоровья
- Закаливание водой (обширное умывание, контрастное обливание ступней ног, занятия в бассейне, полоскание рта, ходьба босиком по мокрым «дорожкам»)

- Закаливание воздухом (прогулки на свежем воздухе в утренние, дневные и вечерние часы; воздушные ванны после дневного сна; ходьба босиком по различным поверхностям)

- Закаливание солнцем (солнечные ванны)

***Психолого-педагогическое:***

- Успешная адаптация детей к условиям ДООУ
- Развитие навыков общения с взрослыми и сверстниками
- Создание условий эмоционально-психического комфорта детей в ДООУ

- Построение коррекционно-развивающей среды

- ***Консультативно-просветительское работа:***

- Семинар — «Использование эффективных технологий и методик в системе оздоровления дошкольников».

- Семинар — «Совершенствование двигательной активности детей через творческое самовыражение в движениях».

- Оказание консультативной помощи, всем участникам реализации проекта, включая родителей по вопросам сохранения и укрепления здоровья дошкольников.

- Ознакомление родителей с содержанием физкультурно-оздоровительных и лечебно-профилактических мероприятий проводимых в ДООУ.

- Привлечение родителей к участию в работе по сохранению и укреплению здоровья детей, формированию у них ценностей здорового образа жизни.

Данный проект способствует оптимизации воспитательно-образовательного процесса, удовлетворяет потребности эффективных формах оздоровления и физического воспитания дошкольников посредством использования инновационных технологий и методик.

Следует отметить, что на наш взгляд интеграция здоровьесберегающих подходов в решении задач по сохранению здоровья и развития детей дошкольного возраста, реализуемая МДОУ Центр развития ребенка — детский сад №2 «Буратино» способствовала:

- Улучшению здоровья воспитанников, привитию здорового образа жизни;

- Улучшению показателей психофизического здоровья детей;

- Обеспечению развития адаптационных возможностей детей к изменяющимся условиям жизнедеятельности.

### **Список литературы:**

1. Абдильманова Л. В. Здоровый образ жизни как ценность культуры здоровья. Теоретические и прикладные проблемы детской антропологии. // Материалы международной научно-практической конференции 3–4 декабря 2003 года. Часть 2. Ставрополь, 2003. — 150 с.
2. Аветисов Э. С. Физкультура при близорукости. М.: Сов. спорт, 1993. — 180 с.
3. Бочарова Н. И. Воспитание у дошкольников привычки к здоровому образу жизни: Современные проблемы дошкольного образования. Материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 100-летию А. В. Кенеман 10–11 апреля 1996. — М., 1996. 190 с.
4. Вавилова Е. Н. Укрепляйте здоровье детей. Учеб.пособие — М., 1986.— 100 с.
5. Васильева О. С. Филатов Ф. Р. Психология здоровья человека: эталоны, представления, установки: учеб. Пос. — М.: Академия, 2001. — 352 с.
6. Змановский Ю. Ф. Воспитываем детей здоровыми. — М., 1989. — 200 с.
7. Ковалько В. И. Здоровьесберегающие технологии: школьник и компьютер: 1–4 классы. М.: ВАКО, 2007. — 70 с.
8. Колодяжная Т. П., Чекунова Е. А. Сохранение здоровья детей и педагогов в условиях детского сада. Учеб.пособие. М.: Перспектива, 2010. — 180 с.
9. Щуркова Н. Е., Питюков В. Ю., Савченко А. П., Осипова Е. А. Новые технологии воспитательного процесса. — М., 1998. — 110 с.

## **ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ДОО И СЕМЬИ В ОРГАНИЗАЦИИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕГО ПРОСТРАНСТВА**

***Блинова Светлана Васильевна***

*учитель-дефектолог,*

*ДОО «Детский сад комбинированного вида «Журавлик», г. Абакан*

*E-mail: [mississvetlana1@mail.ru](mailto:mississvetlana1@mail.ru)*

***Бояркина Лидия Фёдоровна***

*музыкальный руководитель,*

*ДОО «Детский сад комбинированного вида «Журавлик», г. Абакан*

***Шаповалова Валентина Дмитриевна***

*музыкальный руководитель,*

*ДОО «Детский сад комбинированного вида «Журавлик», г. Абакан*

***Быкасова Ольга Владимировна***

*учитель-логопед,*

*ДОО «Детский сад комбинированного вида «Журавлик», г. Абакан*

***Полежаева Елена Сергеевна***

*Воспитатель, ДОО «Детский сад комбинированного вида «Журавлик»,  
г. Абакан*

Проблема здоровья детей в любом обществе и при любых социально-экономических и политических ситуациях актуальна, своевременна и достаточно сложна, так как оно определяет будущее страны. Дошкольный возраст является решающим в формировании фундамента физического и психического здоровья. Ведь именно до 7 лет человек проходит огромный путь развития, не повторяемый на протяжении последующей жизни.

В настоящее время перед нашим дошкольным учреждением существуют проблемы, которые оказывают негативное влияние на решение вопросов сохранения и укрепления здоровья детей при взаимодействии с семьей:

- несоблюдение режима дня в семье;
- большое количество детей в группах;

- уровень педагогической компетентности родителей не позволяет занять активную позицию в образовательном процессе ДОУ;
- несформированность потребности у детей, родителей и педагогов в здоровом образе жизни;
- недостаточное оснащение материально-технической базы, отвечающей здоровьесберегающей направленности воспитательно-образовательного процесса.

В работе дошкольного образовательного учреждения (ДОУ) нашло отражение решение проблемы оздоровления детей дошкольного возраста с ограниченными зрительными возможностями.

Ежегодное комплексное обследование зрительного анализатора детей с нарушением зрения, посещающих наше дошкольное учреждение, свидетельствует о том, что зрительные патологии регрессируют, приобретают более сложную структуру и формы выражения. У большинства детей с косоглазием и амблиопией отмечается нарушение в функциях центральной нервной и сердечно-сосудистой системах, наблюдается изменения со стороны желудочно-кишечного тракта и опорно-двигательного аппарата. Это обуславливает необходимость планирования и проведения коррекционно-развивающей работы с учётом медицинских показаний и введения дополнительных лечебно-восстановительных процедур в распорядок дня детей.

Сознательное отношение к собственному здоровью нужно формировать в первую очередь у родителей, так как в семье закладываются основы личности, в сознании ребенка формируется модель семьи, взрослой жизни, которую ребенок подсознательно начинает реализовывать, едва достигнув самостоятельности.

В этой связи актуальной становится проблема поиска эффективных путей укрепления здоровья ребенка, профилактики заболеваний.

**Цель:** вовлечение родителей в образовательный процесс детского сада, способствующее взаимодействию педагогов и родителей в процессе воспитания и развития ребёнка.

**Задачи:**

- осуществить выбор оздоровительных технологий с учетом особенностей ДОУ.
- разработать и апробировать модель формирования здоровьесберегающей компетентности дошкольников и их родителей.
- создать систему мониторинга по оценке эффективности коррекционного воздействия и качества его результатов.
- обеспечить интеграцию деятельности детского сада и семьи в рамках создания здоровьесберегающего пространства.

Выбор здоровьесберегающих технологий зависит от профессиональной компетентности педагогов и показанием первичного дефекта в сочетании с сопутствующими заболеваниями дошкольников. В работе используем следующие технологии:

- динамические паузы (В.И. Ковалько) — обеспечивают кратковременный активный отдых для дошкольников, когда значительную нагрузку испытывают органы зрения и слуха; мышцы туловища.

- релаксационный тренинг (И.П. Брызгунов, Е.В. Касатикова) — обучают приёмам саморегуляции через расслабление. Помогают научиться расслабляться, когда чувствуется скованность, неприятные ощущения в теле.

- пальчиковая гимнастика (М.С. Рузина, М.М. Кольцова) — развивает мелкую моторику, положительно воздействует на процессы мышления, памяти и исправления нарушений речи.

- комплекс лечебно-профилактических упражнений для глаз (Э.С. Аветисова, Ю.А. Утехина) — позволяет снять общее и зрительное утомление, направлен на укрепление и расслабление мышц глаза.

- речедвигательная ритмика (А.Я. Мухина) — направлена на развитие правильного диафрагмально-рёберного типа дыхания.

- технология музыкального воздействия «ФИТНЕСС-ДАНС» (Ж.Е. Фирилёва, Е.Г. Сайкина) — направлена на формирование осанки, коррекцию дефектов позвоночника и стопы. Развивает и укрепляет мышцы.

- музыкотерапия (Ефименко, В. Емельянова) — корректирует состояние детей и выступает в качестве терапевтического средства. Музыкальный ритм снимает нервное напряжение. Пение как средство лечения назначается детям с заболеванием дыхательных путей, регулирует дыхание, развивает легкие, кровообращение, сердечную деятельность, эндокринную систему, укрепляет голосовой аппарат.

- артикуляционная гимнастика (Т.А. Воробьёва, О. И.Крупенчук) — является основой постановки звуков речи, благотворно влияет на развитие фонематического слуха, является лечебным средством.

#### **Формы работы с семьей:**

- открытые занятия с детьми в ДОУ для родителей; педагогический совет с участием родителей; педагогические беседы с родителями; тематические консультации; групповые собрания родителей; «Круглый стол» с родителями; информационные бюллетени; папки-передвижки »Здоровейка», «По Совету всему

свету»; тематические выставки; спортивные досуги: «Семья — здоровый образ жизни», «Папа, мама, я — спортивная семья»; семейные туристические походы; совместные с родителями Дни Здоровья; дискуссионный клуб «К вопросу о здоровье»; фотовыставки: «Моя дружная семейка», «Семья — здоровый образ жизни»; семинар «Работа ДОУ с семьей по воспитанию здорового ребенка».

• Мониторинг эффективности здоровьесберегающего воспитательного пространства ведется по следующим направлениям:

- использование компьютерной экспертной системы индивидуального развития «Лонгитюд»;
- здоровье (индекс здоровья, группа здоровья, заболеваемость);
- физическое развитие (антропометрические показатели, их оценка по центральным шкалам, индекс Пинье, индекс Руфье);
- психоэмоциональный комфорт (интервьюирование, беседы, рисуночные тесты, тест «Секреты»);
- культура здоровья (убеждения, потребности, мотивы, знания, умения субъектов образовательного процесса в здоровьесбережении);
- удовлетворенность родителей деятельностью ДОУ, педагогического коллектива ДОУ и учреждений микрорайона результатами социальной адаптации.

Результатом взаимодействия ДОУ и семьи в организации здоровьесберегающего пространства является:

1. снижение уровня заболеваемости детей дошкольного возраста на 9 %;
2. укрепление психического и физического здоровья детей дошкольного возраста;
3. оптимизация работы по проблеме здоровьесбережения через сотрудничество детского сада, семьи и общественных организаций;
4. система мониторинга знаний, умений и навыков по основам здорового образа жизни;
5. модель формирования здоровьесберегающей компетентности дошкольников и их родителей;
6. создание сайта с данными о технологиях здоровьесбережения;
7. распространение опыта педагогов по использованию здоровьесберегающих технологий (выпуск методических рекомендаций, пособий, буклетов, листовок).

### **Список литературы:**

1. Козлова А.В. Работа ДОУ с семьёй. — М.: ТЦ Сфера, 2005.
2. Мастюкова Е.М., Московкина А.Г. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений/ Под ред. В.И. Селивёрстова. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003.
3. Фесюкова Л.Б. Искусство быть родителями. — М.: АСТ; Фолио, 2003.

## **НОВОЕ НАПРАВЛЕНИЕ В ОБЛАСТИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ**

*Дурандина Татьяна Александровна*  
воспитатель, МДОУ № 2 «Северяночка»,  
г. Снежногорск, Мурманской обл.

*Елина Виктория Анатольевна*  
учитель физической культуры МОУ «СОШ № 266»,  
г. Снежногорск Мурманской обл.  
E-mail: [viktoriy-kovalenko@mail.ru](mailto:viktoriy-kovalenko@mail.ru)

Для создания целостной системы здоровьесбережения детей очень важным является организация двигательной развивающей среды в дошкольном учреждении. Анализ созданных условий показал, что в нашем детском саду имеются необходимые условия для повышения двигательной активности детей.

Всестороннее развитие личности дошкольника в процессе индивидуального физического воспитания ребенка на основе его психофизиологических особенностей и природных двигательных задатков способствует личной заинтересованности детей в самостоятельном совершенствовании своих результатов, создает оптимальные условия для реализации творческой активности.

Состояние здоровья подрастающего поколения в настоящее время вызывает особую озабоченность в государстве и обществе. Фундамент здоровья закладывается в детстве. Обеспечить это особенно важно.

Анализ литературных источников и собственный опыт работы позволяют констатировать, что при организации процесса образования

и физического воспитания необходимо учитывать следующие обстоятельства:

1. Значительную степень напряжения адаптационных механизмов детей.

2. Пониженную двигательную активность на протяжении большей части года и наличие сезонных колебаний ее и динамики физиологических функций.

3. Сниженную толерантность к физической нагрузке у детей и уровня умственной работоспособности вследствие снижения лабильности и сдвига баланса нервных процессов в сторону торможения.

Сегодня большинство детей еще с яслей заперты в стенах маломерной квартиры. Нет уже дворов старых времен. Уличное пространство полно опасностей. Обездвиживание, отсутствие сенсорной и двигательной информации — таковы факты современной жизни. Все за пределами дома автоматизировано. Физические усилия сведены к минимуму. Ко всему этому надо еще прибавить неограниченное количество принимаемой пищи, чаще всего способствующей ожирению. Следует ли нам взрослым людям мириться с этим и безучастно смотреть на то, как человеческий род деградирует.

Дети много сидят не только дома у телевизоров и компьютеров, но и на учебных занятиях в детском саду. Это плохо сказывается не только на их физическом, но и на их духовном развитии, снижает тонус их нервной системы, что угнетает психическую активность. Это, в свою очередь, отрицательно влияет на характер их умственной работоспособности, ухудшает внимание, память.

Необходимость работы в данном направлении возникла по ряду причин:

- слабое здоровье детей;
- недостаточная двигательная активность в течение дня в детском саду и дома (особенно в холодный период года);
- большая загруженность сидячими занятиями;
- потеря природной гибкости, эластичности и подвижности суставов к концу дошкольного периода;
- желание родителей видеть ребенка физически совершенным: развитым, здоровым, активным.

Следовательно, необходимо стремиться закладывать основы систематической двигательной активности детей для того, чтобы они не потеряли радость движения и общения друг с другом, что является для них настоящим социальным богатством, учитывать потребность

детей в двигательной активности, формировать стремление к систематическим занятиям, стремиться к воспитанию толерантности и взаимопомощи.

Учитывая актуальность выдвинутых проблем, я уделяю большое значение повышению двигательной активности детей в группе. Использую различные виды здоровьесберегающих технологий: подвижные игры; разные виды гимнастики (для глаз, пальчиковая, корригирующая, дыхательная, бодрящая); динамические паузы и т. д. Но, наиболее значимое место в моей работе с воспитанниками имеет хорошо зарекомендовавшая себя, как средство здоровьесбережения и физического воспитания — ритмическая гимнастика.

На мой взгляд, цель определяет всю стратегию здоровьесбережения и физического воспитания ребенка в дошкольном учреждении, а потому остается единой и постоянной. Коротко она может быть сформулирована следующим образом: используя все возможности физического воспитания, укреплять здоровье детей, улучшать их двигательный статус, расширять интеллектуальные возможности и формировать морально-этические (духовные) основы Человека Будущего!

Целью моей работы является приобщение детей к ценностям физической культуры, рассматривать которую необходимо в единстве трёх составляющих её содержание компонентов — телесного, интеллектуального и духовно-мировоззренческого.

Содержание интегрированных занятий ритмической гимнастикой обеспечивает решение следующих взаимосвязанных задач:

- укреплять здоровье и повышать работоспособность детей-дошкольников;
- повышать интерес детей к занятиям физическими упражнениями через игровую деятельность;
- создавать разностороннюю базу движений и жестов;
- эффективно развивать двигательные способности (силовые, скоростно-силовые, координационные и др.);
- создавать благоприятные условия для развития умственных способностей детей;
- раскрывать творческий потенциал ребенка;
- способствовать через двигательно-игровую деятельность эмоциональному развитию ребенка;
- формировать выразительность движений;
- развивать двигательное воображение и творческую фантазию;
- способствовать формированию правильной осанки;

- развивать музыкальный слух и чувство ритма ребенка;

Инновационность заключается в том, что интегрированные занятия с использованием ритмической гимнастики позволяют через игровую деятельность в сочетании с музыкой и разнообразными движениями, литературным текстом решать разносторонние задачи физического воспитания и обучения детей, то есть развитие и совершенствование физических способностей детей осуществляется в интеграции учебно-воспитательного процесса.

Основной идеей стала ориентация на природную потребность детей к двигательной активности как источнику развития, игре как ведущей деятельности, на интересе детей к музыке и литературе, как источникам радости и познания. Разрабатываемые комплексы ритмической гимнастики для интегрированных занятий с использованием ритмической гимнастики, отражают идеи гуманизации педагогического процесса и личностно ориентированной педагогики. Взаимодействие литературы, движений, музыки в процессе занятия позволяет эффективно решать задачи многогранного развития ребенка согласно общей воспитательно-образовательной направленности дошкольных учреждений.

Двигательная культура человека во многом отражает его внутреннее содержание, умение управлять своим телом и эмоциями. Замечено, что красиво двигающийся человек более свободен, легок и прост в общении. Двигательная культура во многом зависит и от психических проявлений личности. В первую очередь от развития внимания, памяти, мышления, представления, воображения ребенка. Комплексы ритмической гимнастики также способствуют развитию моторной, слуховой и зрительной памяти. Это происходит в сочетании с другими задачами физического воспитания.

Физические упражнения благотворно влияют на организм, когда они вызывают у детей жизнерадостное настроение. Все это способствует активизации, двигательной деятельности детей. Музыка положительно воздействует на эмоции детей, создает у них хорошее настроение. Дети учатся слушать музыку и согласовывать движения с ее характером, выполнять упражнения четко, выразительно, плавно.

Для целенаправленного воздействия мною разработан перспективный план занятий с детьми в возрасте от 3 до 6 лет, а также комплексы ритмогимнастики с учётом психологических особенностей детей (быструю физическую и психическую утомляемость); опираюсь на принципы сознательности, активности, систематичности, последовательности, доступности, постепенности, преемственности.

Интегрированные занятия представляют собой гибкую систему, позволяющую научить ребенка чувствовать свое тело и владеть им, получая от этого удовольствие и радость. Постепенное увеличение нагрузки на организм способствует развитию быстроты, увеличивает интерес детей к выполнению различных предлагаемых упражнений. В занятиях осуществляется частая последовательная смена активной деятельности (движения) и отдыха (художественное восприятие).

Мною составлены комплексы ритмогимнастики различной интенсивности, которые разработаны с использованием игродраматизаций (музыкально-двигательные, речедвигательные). Комплексы ритмогимнастики предусматривают выполнение упражнений в разном темпе — в умеренном, в быстром или в медленном и могут выполняться индивидуально и в парах — мальчик и девочка, группами.

Я использую подобные занятия со второй младшей группы до выпуска детей в школу (в течение трёх лет). Выполнение комплексов упражнений ритмической гимнастики, организую в утренние или вечерние часы, когда по погодным условиям отменяется выход на прогулку, или перед занятиями. Дополнительные упражнения разучиваем с детьми на кружковых занятиях, а также во время самостоятельной музыкально-двигательной игровой деятельности в свободное время в группе.

Всё оборудование, которое находится в физкультурном уголке каждой группы детского сада (мячи, скакалки, набивные мячи, обручи, ленточки и др.) можно использовать для занятий. На представленном занятии использованы обручи, музыкальное сопровождение, горошина-мяч, иллюстрации к сказке.

Средствами обучения на интегрированных занятиях с использованием ритмической гимнастики являются активные выразительные движения, жесты, мимика, литературное произведение и музыка. Положительная эмоциональная окрашенность физической деятельности при сотрудничестве детей и руководителя обеспечивает комфортную обстановку на занятиях и укрепляет желание дальнейшей работы. Смена видов двигательной деятельности с разной физической нагрузкой сосредоточивает внимание детей, дисциплинирует их, снимает напряжение. Двигаясь, мои воспитанники познают окружающий мир, учатся любить, понимать, осознавать его и действовать в нем.

Максимально используя ритмическую гимнастику, я смогла повысить интерес детей к физическим упражнениям, способствовала развитию творческого мышления; развиваю

произвольное внимание, различные виды памяти, которые являются основой интеллектуальной деятельности.

В процессе подобных занятий с лёгкостью закреплялась правильная постановка рук и ног, удержание прямой осанки, правильная линия поз, оттянутые носочки, собранные кисти, чем и характеризуются красивые движения.

Работая над созданием танца, я стремлюсь представить такой танец, который был бы понятен детям по художественно-смысловому выражению, доступен им в исполнении, не требовал длительного разучивания, и главное — исполнялся детьми с желанием и интересом. Поэтому основные составляющие танца осваиваются детьми в предшествующих ему инсценировках литературных произведений как движения-образы. Разученные в занятиях движения слагаются в определенную последовательность и согласовываются с музыкальным сопровождением — получается танец. Такая форма постановки танца отвечает возможностям детского возраста и не требует долгого навязчивого разучивания его элементов.

Образные и танцевальные движения могут быть рассмотрены как общеразвивающие упражнения, поскольку их выполнение сопряжено с физической нагрузкой. Это способствует воспитанию физической культуры ребёнка.

Овладение разнообразными движениями танцевальной техники развивают танцевальные навыки детей, а четкое, ясное представление о содержании и характере танца служит залогом их осознанного отношения к танцевальной деятельности. Чем большим количеством разнообразных движений овладевает ребёнок, тем шире возможности для развития ощущения, восприятия и других психических процессов, тем полноценней осуществляется его развитие.

При выполнении образных движений танцевальной направленности у детей зарождается эстетическое чувство: пластичность, изящество открывает перед ними красоту линий, развивает художественный вкус, желание быть красивым.

В связи с этим основой танцев является построение детей в шахматном порядке или в круг. При этом непосредственно танец производит впечатление на детей за счет совокупности выразительных, оригинальных движений танцевальной техники, художественный смысл которой раскрывается на основе их образного содержания в процессе инсценировки и постановки танца.

Поскольку весь возрастной период от 3 до 6 лет является сенситивным для развития физических качеств и формирования основных движений, то итоговый результат физической и

двигательной подготовки дошкольников зависит от последовательных из года в год успехов.

Считаю, что мои воспитанники достигли хороших результатов благодаря использованию специальной системы общих и предварительных упражнений, которые были сгруппированы в комплексы с определенной степенью сложности и специально отобранными мобильными играми, соответствующими данному возрасту.

При составлении комплексов я учитывала основные требования: охват основных мышечных групп; чередование исходных положений, нагрузки и отдыха;

Спортивно-развивающие комплексы были распределены мной так, что на традиционных физкультурных занятиях движения изучались, а в комплексах, в игровой форме, закреплялось пройденное.

Спортивно-развлекательные развивающие комплексы получились очень увлекательными, доступными. Они предусматривают физиологически оправданную нагрузку, удовлетворяющую потребность дошкольника в движении. Большое значение для развития детей имело и то, что все упражнения в комплексе сопровождалась мелодией. Они положительно повлияли на эмоционально-волевую сторону личности каждого ребенка.

Упражнения в комплексах по своей двигательной культуре также просты и доступны для детей данного возраста. Включают ходьбу, бег, прыжки, общеразвивающие упражнения, элементы танца. Движения были подобраны так, чтобы равномерно нагружались основные группы мышц. На основе сказочного сюжета объединены разные виды деятельности: физическая, речевая и музыкальная и др.

Польза от совершаемых детьми движений становилась выше, потому что они выполняли их охотно и радостно. При помощи игровых приемов движения становились эмоционально окрашенными, потому что, играя, ребенок легче осваивает основные движения.

Занятия ритмогимнастикой организую без принуждения, излишней дидактики. Главное правило — это не результат деятельности, отточенность движений, а сам процесс движения, доставляющий удовольствие.

При оценке эффективности использования подобных занятий в процессе физического воспитания детей я ориентируюсь на следующие показатели:

- улучшение показателей физического развития (в том числе осанки и стопы) и общего состояния здоровья (иммунитет);

- совершенствование функций ведущих физиологических систем организма;
- выявление положительной динамики в развитии основных видов движений и физических качеств;
- достаточный уровень развития произвольности действий (умение ставить двигательную задачу и выбирать способы ее решения; соотносить последовательность действий с образцом);
- повышение умственной и физической работоспособности;
- позитивные сдвиги в эмоциональной и социальной сферах.

При оценивании двигательных возможностей детей я поощряла их стремление к самосовершенствованию стимулирующими фразами: «Молодец! У тебя все получится» и т. п.

Результатом проведенной работы с детьми является их более высокая физическая подготовленность в сравнении с группой детей (Старшая А), где подобная работа не проводилась (Приложение № 1).

Уровень заболеваемости детей также говорит о более высоком уровне развития адаптационных механизмов детей (Приложение № 2).

Благодаря проведенной работе дети почувствовали уверенность в собственных силах, стали стремиться к самовыражению.

Проведённая работа с детьми ценна и тем, что создала условия для эмоционально-психологического благополучия, оказала влияние на развитие ума, воспитание характера, воли, нравственности, создала определенный духовный настрой, способствовала не только лучшему усвоению знаний и закреплению навыков, но и благотворно повлияла на детскую психику.

У детей сформирован интерес и потребность в более систематических занятиях, поскольку при выполнении упражнений дети проявляют инициативу, стремятся к новым действиям. Они умеют озвучивать практически любую двигательно-игровую ситуацию: пощелкать языком, имитируя цокот лошадиных копыт, шумно подуть, создавая иллюзию ветреной погоды, «проскрипеть», как корабельная мачта, изобразить рокот работающего автомобильного двигателя и т. д. И не только умеют делать это сами, но и учить звукоподражанию детей. В идеале дети должны сами озвучивать свои движения как, под музыку, так и без нее.

Особенно важным показателем освоения комплексов является применение полученных умений и навыков в самостоятельной двигательной деятельности детей дома и в детском саду.

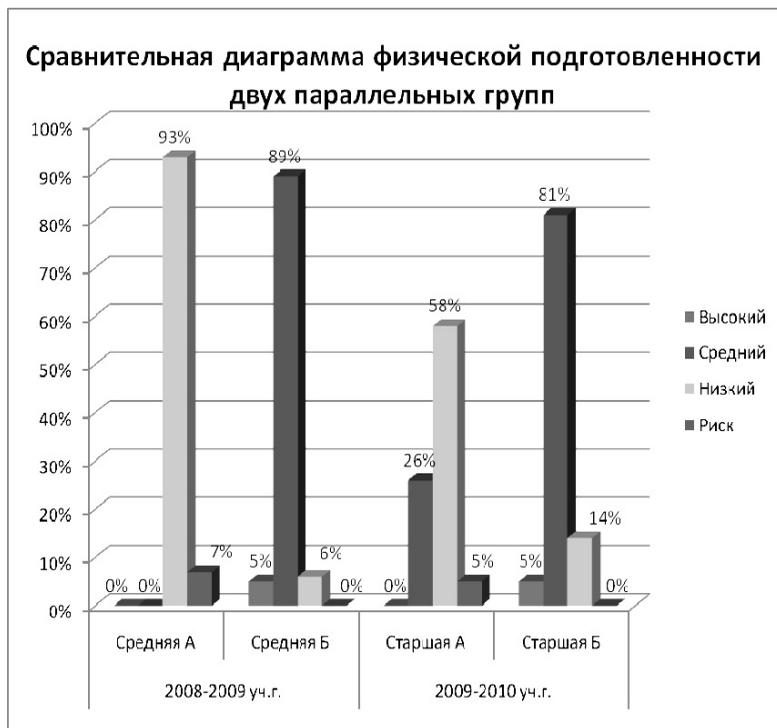
В качестве способов учета знаний и умений, оценки личностных качеств воспитанников служат выступления детей на спортивных

мероприятиях, показ занятий или отдельных комплексов родителям (возможно совместное выполнение).

Обобщая сказанное, можно заключить, что интегрированные занятия с использованием ритмогимнастики, являются новым синтетическим направлением в области здоровесбережения и физического воспитания дошкольников, объединяющим положительные черты художественной гимнастики, музыкального занятия, и т. д.

В моей практике ритмическая гимнастика, как одна из форм кинезотерапии, т. е. терапии движениями, заняла одно из ведущих мест в формировании у детей навыков здорового образа жизни, желания и потребности в систематических занятиях физическими упражнениями для дальнейшей самореализации в учебной, спортивной, трудовой, общественной деятельности на благо России.

### Приложение 1. Уровень заболеваемости детей с 2007 по 2010 гг.



## Приложение 2.

Учебный год	Заболеваемость группы (%)	По ДОУ (%)
2007-2008	11	14
2008-2009	8	11
2009-2010	6	9

### Список литературы:

1. Глазырина .Д. Нетрадиционные занятия по физической культуре для самых маленьких. — Минск: Бест-Принт, 1997.
2. Климов А. Основы русского народного танца. — М., 1981.
3. Лисицкая Т.С. Ритмическая гимнастика: Методика и физиологическое воздействие. — М.: ФиС, 1985. — 158 с.

## ВОЗМОЖНОСТИ СПОРТИВНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ДОСУГА МОЛОДЕЖИ В ПРОФИЛАКТИКЕ АСОЦИАЛЬНЫХ ЯВЛЕНИЙ

*Жаровский Александр Валерьевич*

*Кузбасская Государственная Педагогическая Академия,  
учитель МОУ «СОШ №52», г. Новокузнецк  
E-mail: [sprinterkmc@gmail.com](mailto:sprinterkmc@gmail.com)*

Экономическая нестабильность, бедность, социальное расслоение привели к росту асоциальных явлений в молодежной среде — преступности, наркомании и алкоголизма, ухудшению состояния здоровья подрастающего поколения. Общество оказалось перед фактом: масштабы незаконного оборота наркотиков и соответственно их распространение среди несовершеннолетних и молодежи растут катастрофически быстро, коренным образом меняются их структура и характер. Остается актуальной и проблема наркотической зависимости, которая в пылу борьбы с алкоголизмом как-то отошла на второй план. Наркоситуация в Сибирском федеральном округе, несмотря на определенные позитивные изменения последних 3–4 лет, продолжает оставаться одной из наиболее сложных в стране. Даже с учетом сокращения количества состоящих на учете наркобольных на 6 % и зарегистрированных фактов смерти от отравления наркотиками

на 9 %, средний уровень наркотизации населения округа в 1,5 раза превышает среднероссийский, а смертность от отравлений подконтрольными веществами выше среднего по стране в 1,8 раза [1]. Пять сибирских регионов (Алтайский край, Иркутская, Кемеровская, Новосибирская и Томская области) стабильно входят в десятку самых неблагополучных территорий страны по уровню наркотизации. Причем, по итогам 2010 года три из них ухудшили свои позиции, заняв соответственно:

- 2 место — Новосибирская область (ранее занимала 3 место);
- 4 место — Иркутская область (ранее 5 место);
- 8 место — Алтайский край (ранее 9 место).

По итогам 5 месяцев 2011 года территориальными органами ФСКН России в СФО зарегистрировано 6 481 наркопреступление, что на 6 % меньше, чем за аналогичный период прошлого года, что, в общем-то, только поддерживает среднероссийские тенденции (сокращение на 5 %) [1].

В тоже время недопустимо высоким в округе остаётся уровень подростковой наркомании — по данным Минздравсоцразвития России половина стоящих на учёте в России (1628 чел.) подростков проживает в Сибирском федеральном округе — это 806 человек [1].

Все это ведет к галопирующему росту подростковой преступности, которая имеет не меньшую значимость для общества. Преступность несовершеннолетних становится все более жестокой и организованной 40 %; в ее структуре преобладают преступления, в том числе тяжкие и особо тяжкие, совершенные в группе. Подростками в Кузбассе в 2010 году было совершено 32 убийства. Около 2 тысяч несовершеннолетних совершили преступления в составе групп, 726 человек, или 20 процентов, совершили преступления повторно [1].

Многочисленные исследования показывают, что в обществе не исчезают условия для криминализации, поэтому в настоящее время правоохранительная система не в состоянии с помощью имеющихся средств справиться с ростом преступности и наркопреступности, в рамках которой особо опасные тенденции выражены именно в противоправных действиях несовершеннолетних. Они являются наиболее криминально-активной частью общества, причем эта активность носит зачастую «криминально-идеологический» характер, который выражается в попытке навязать сверстникам и детям младшего возраста ценности преступного мира в противовес духовности, нравственности, уважительности по отношению к обществу и государству.

На сегодняшний день формирование здорового образа жизни, профилактика асоциальных явлений в молодежной среде и правовая защита молодежи являются приоритетными направлениями государственной молодежной политики, важнейшим фактором обеспечения безопасности РФ. В разработке и реализации целевых программ по профилактике безнадзорности правонарушений несовершеннолетних, организации их досуга принимают участие государственные органы в лице правоохранительных структур, образовательных, спортивно-оздоровительных учреждений и органы местного самоуправления в лице комитетов по делам молодежи.

Одно из важных мест в системе профилактики наркомании, правонарушений, педагогической и социальной запущенности, трудновоспитуемости принадлежит физической культуре и спорту и, следовательно, спортивно-оздоровительным учреждениям. Организацией досуговой деятельности во внеурочное время активно занимаются спортивно-оздоровительные учреждения. Перед ними стоит важная задача: взаимодействуя с образовательными учреждениями, организуя на базе школ, училищ, техникумов и колледжей секции по различным видам спорта, приобщить к здоровому образу жизни, «переделать» социально опасного подростка в личность с «правильными» установками. Эту задачу они решают как на занятиях в физкультурно-спортивных учреждениях (ДЮКФП, ДЮСШ, СДЮШОР), так и оздоровительных и лечебно-профилактических учреждениях (детские оздоровительные лагеря, санатории, пансионаты). В зимнее время на всех площадках проводятся занятия по хоккею, фигурному катанию, зимнему футболу. Во время летних каникул на площадках занимаются дети, посещающие пришкольные лагеря, оставшиеся на каникулы в городе, работают секции и проводятся турниры детских дворовых команд по различным видам спорта, спортивно-массовые праздники для подростков.

Посещая тренировочные занятия, ребята приобщаются к совместной деятельности в коллективе; тренеры стараются привить своим воспитанникам такие качества, как командный дух, выносливость, умение быстро принимать решения. Большое внимание педагоги уделяют формированию здорового образа жизни у детей и подростков. Подростков употребляющих наркотики, состоящих на учете в ОДН, по направлению комиссий по делам несовершеннолетних принимают в ДЮСШ, где они занимаются бесплатно.

В спортивных школах подростки занимаются как традиционными видами спорта, так и современными — брейк-дансом, паркур, пейнтболом и др. В рамках традиционных видов спорта работают секции регби (тренер-преподаватель — А.П. Грязев, к. м. с.), бодибилдинга (тренер-преподаватель — Д.А. Ларин, к. м. с.), легкой атлетике (тренер-преподаватель — А.В. Жаровский, к. м. с.) и др. Популярны у подростков и современные виды спорта. Это новые организационные формы двигательной активности, которые связаны со спортом и содержат элементы из его различных видов.

Брейк-данс (в переводе с английского break-dance — ломаный танец) состоит из технически сложных элементов, требующих особой физико-акробатической подготовки. Однако брейк содержит не только развивающие мощностные и выносливостные *spining* или *power moves* (крученые элементы и связки между ними — вращения на голове, прыжки на руках, обороты на руках или на одной руке на 360, 720 и более градусов, перемещение ног вокруг тела с опорой на руки) и *freeze* (фиксация положения тела при выполнении определенного элемента), но и техничную работу тела *style/footwork* (так называемые забеги) и *top* или *up rock* (перемещения с ноги на ногу, перед тем как зайти на нижний элемент), которые позволяют применить в танце, помимо физической силы, еще и творческие способности. Ошеломляющая изобретательность, с какой брейкеры исполняют работу ног, силовые движения и фриззы, показывает, что самореализации в этом танце нет пределов: он предлагает стать атлетом и креатором, развить уникальный стиль — а этого добиться гораздо труднее, чем раскатать мышцы. Начинающие заниматься брейк-дансом должны освоить простые гимнастические элементы и быть хорошо физически развитым, что бы выполнять стойку на руках и руке, на голове, держать пресс долго и устойчиво, должны быть сильные мышцы спины, иметь неплохую растяжку, лучше — шпагат, что необходимо для дальнейшего осваивания сложных элементов.

Паркур — дисциплина, представляющая совокупность навыков владения телом, которые в нужный момент могут найти применение в различных ситуациях человеческой жизни. Сила и верное её приложение — необходимое условие сохранения своей жизни и жизни человека, которому может потребоваться твоя помощь. Умение быстрее других оказаться там, где ты необходим, является показателем твоих способностей и уровня.

Паркур не учит использовать какие-либо средства, приспособления или оружие, а позволяет развить навык поведения в условиях здесь и сейчас. Деревья, стены, крыши — всё это есть часть

нашей жизни, и мы можем столкнуться с любым препятствием в любых условиях. Скорость реакции, оценки обстановки и своих возможностей — то, что тренированное сознание автоматически прорабатывает за секунды. Опыт преодоления своих страхов, неуверенности, полученный путем множества тренировок, научит видеть путь везде. Отверстия в стенах, за которые успешно можно зацепиться, выступы, которые не пропустят ноги, пропасти, через которые не составит труда перепрыгнуть — вот результат сканирования местности трейсером (трейсерами стали называть людей, занимающихся паркуром; от франц. *tracéur* — прокладывающий путь).

Для того чтобы трейсер мог справиться с любой ситуацией, необходимо развиваться в целом ряде дисциплин (легкая атлетика, гимнастика, скалолазание, единоборства). Прежде всего, необходимо познать себя, стремиться создать гармонию между телом и духом, оценить свои нынешние возможности и начать бороться со своими недостатками, страхами. Трейсеру постоянно приходится бороться с психологическим фактором, нарабатывая стремление побеждать. От занимающихся брейк-дансом, паркуром или пейнтболом требуется много умений: развитая сила и верное её приложение, умение быстро ориентироваться, прекрасное владение своим телом, что в свою очередь положительно влияет на состояние здоровья подрастающего поколения и социализацию подростков.

Несовершеннолетние, в том числе и «трудные», с большим интересом занимаются спортом, особенно его современными видами. Так 28 сентября 2009 брейк-дансеры Сибири собрались в Новокузнецке, на Ильинке. На районной площади мероприятий прошёл брейк-фест. Приехали танцоры из Новосибирска, Таштагола, Гурьевска, Калтана, Осинников и Прокопьевска. Всего набралось 19 команд. Танцевальные битвы проходили в двух возрастных категориях: до 15 лет и от 15 до 22. В состязаниях младших танцоров первое место завоевала новокузнецкая команда «Sreet Breakers». В старшей категории три призовых места достались, опять же, новокузнецчанам: первое — «Rush Style», второе — «B-grand people», третье — «Роникс Крю». Четвёртое место заняли таштагольцы, а пятое досталось новосибирской команде. Проведённый фестиваль брейк-данса — лишь начало реализации всего проекта. Продолжение будет весной, когда вновь придёт тепло. На май 2011 года запланирована более крупная тусовка, на которой будет не только брейк-данс, но и паркур, ВМХ и прочие виды молодёжных увлечений. Однако основная трудность состоит в слабой материальной базе спортивно-

оздоровительных учреждений, недостаточности финансовых возможностей в организации спортивных соревнований, фестивалей и слетов.

По итогам отчётного периода (2010 г.) в ДПНДО по Новоильинскому району состоит 264 подростка, что на 6 % меньше, чем в 2009г. (280 чел.) Так же проанализировали показатели динамики преступности ОДН ОВД по Новоильинскому району, мы пришли к выводу, что предложенная нами структура организации досуга физкультурно-спортивной деятельностью в работе с трудными подростками в рамках профилактики асоциальных явлений эффективна и перспективна. Подростков, снятые с учета, занимают различные места на областных, региональных соревнованиях, где их поощряют грамотами. По окончании учебы в школе ребята поступают в различные образовательные учреждения области, в том числе и вузы.

Неоспоримая и полезная работа, которая ведущаяся в первую очередь ОПДН ОВД по выявлению и пресечению употребления наркотических и психотропных средств в основном на поздней стадии не оправдывает профилактических мероприятий в полной степени. Высокий уровень преступности и подростковой наркомании ведущий к ухудшению здоровья общества в целом может привести в период кризиса к необратимым последствиям для подрастающего поколения России.

Закрывать пробел в профилактике наркомании и наркозависимости берет на себя спортивно-оздоровительная работа спортивных школ и оздоровительных центров, существующих порой на грани закрытия из-за отсутствия структуры долгосрочного и эффективного финансирования. Большую роль в коррекции асоциального поведения молодежи могут сыграть современные направления в спорте и мотивировать подростков к здоровому образу жизни.

### **Список литературы:**

1. Елизарова А. Федеральная служба российской федерации по контролю за оборотом наркотиков. УСФО ГАК [электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://sfo.fskn.gov.ru/work/id/1045/>

**ВОСПИТАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ СУБЪЕКТОВ  
ВОСПИТАТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА  
И ДЕЛЬНЕЙШЕЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ  
ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ УСЛОВИЙ  
В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ  
ПРОСТРАНСТВЕ**

***Мизинкина Галина Викторовна***

*заведующая ДОУ №39 «Росинка», п. Рассвет Ростовской обл.*

***Кравченко Галина Григорьевна***

*ст.воспитатель ДОУ №39, п. Рассвет Ростовской обл.*

***Колодяжная Татьяна Павловна***

*научный консультант проекта*

*канд. пед. наук, доцент Педагогического института ЮФУ*

*г. Ростов-на-Дону*

*E-mail: [ekatytava@mail.ru](mailto:ekatytava@mail.ru)*

Проблема сохранения и укрепления здоровья человека является одной из актуальных не только в России, но и во всем мире. Крупномасштабные изменения в атмосфере создают неблагоприятные условия для жизнедеятельности людей. К ним относятся глобальные нравственно-экологический и экономический кризисы, стремительно растущая технологизация жизни, увеличивающийся поток информации, требующий самоосмысления, убыстряющийся темп развития, а также усиливающаяся отчужденность социальных отношений. Возрастает влияние стрессогенного фактора урбанистического образа жизни. От человека в современном обществе требуется способность к быстрой адаптации к меняющимся условиям жизни и кризисным ситуациям, что требуют повышенных физических, психических и интеллектуальных усилий, ясной ценностной ориентации, а, следовательно, и высокого уровня здоровья.

В целях физического воспитания и оздоровления детей и взрослых, применяются следующие группы средств: физические упражнения; оздоровительные силы природы; гигиенические факторы. Основным специфическим средством являются физические упражнения, вспомогательными средствами — оздоровительные силы природы и гигиенические факторы.

Комплексное использование этих средств позволяет специалистам по физической культуре и спорту эффективно решать оздоровительные, образовательные и воспитательные задачи.

Учитывая необходимость активного использования здоровьесберегающих программ и технологий, стимулирующих приобретение опыта ценностного отношения к своему здоровью уже в дошкольном возрасте коллективом нашего ДОУ разработан инновационный образовательный проект «Воспитание культуры здоровья субъектов воспитательно-оздоровительного процесса и дальнейшее совершенствование здоровьесберегающих условий в дошкольном образовательном пространстве». Реализация проекта осуществляется с 2009 года на базе «Центра развития ребенка», детского сада №39, 1-ой категории, который находится в п. Рассвет, Аксайского района Ростовской области.

Основной целью данного проекта, на наш взгляд выступает создание модели процесса сотрудничества педагогов ДОУ и родителей с целью формирования культуры здоровья растущего ребенка на этапе дошкольного детства.

В качестве гипотезы проекта мы рассматриваем предположение о том, что формирование культуры здоровья детей дошкольного возраста будет успешно осуществляется в процессе сотрудничества педагогов и родителей, если:

- определена сущность феномена культуры здоровья дошкольника;
- процесс сотрудничества педагогов ДОУ и родителей организован как воспитательная технология коллективного творческого дела;
- обеспечена компетентность педагогов ДОУ и родителей в области культуры здоровья и их здоровьесозидающая позиция;
- здоровьесозидающая жизнедеятельность, направленная на формирование и воспитание культуры здоровья у детей дошкольного возраста будет организована как игровая, адекватная возрастным особенностям.

Проект «Воспитание культуры здоровья субъектов воспитательно-оздоровительного процесса и дальнейшее совершенствование здоровьесберегающих условий в дошкольном образовательном пространстве» ориентирован на оздоровление детей, улучшение медико-социальных условий пребывания ребенка в детском саду, а также, что обозначается нами, как первостепенное, — формирование культуры здоровья детей, их родителей и педагогов, работающих в ДОУ.

Исходя из обозначенных нами, цели и гипотезы мы определили, что успешность проекта будет зависеть и от выполнения определенного набора задач:

- Определить педагогические условия, необходимые для формирования культуры здоровья дошкольников в процессе сотрудничества педагогов ДОО и родителей.
- Создать и апробировать модель сотрудничества педагогов ДОО и родителей, направленную на организацию здоровьесозидающей жизнедеятельности дошкольников.
- Разработать критерии, показатели диагностики культуры здоровья дошкольников.
- Воспитать у субъектов воспитательно-образовательного процесса потребность в здоровом образе жизни.
- Создать здоровьесберегающую сферу образовательного пространства.
- Обеспечить педагогические условия здоровьеразвивающей направленности образовательного процесса в ДОО.
- Создать систему физкультурно-оздоровительного просвещения родителей.
- Создать среду ДОО таким образом, чтобы все субъекты воспитательно-образовательного пространства имели возможность получения социально-эмоциональной поддержки.
- Создать систему работы по сохранению и укреплению здоровья детей и взрослых.

Теоретико-методологическую основу проекта составили: интегративная методология современного педагогического исследования, включающая акмеологический [4] и культурологический, синергетический подходы к образованию и аксиологический подход к формированию культуры здоровья (Колодяжная Т. П., Чекунова Е.А. и др. [2]); психолого-педагогические положения об особенностях дошкольного периода развития ребенка (Т.В. Кудрявцев, Б.Б. Егоров, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, и др.) и детского разновозрастного коллектива [3]; современные технологии воспитания в форме коллективных творческих дел; теория непрерывного педагогического образования взрослых, включая педагогов и родителей (Баранова М.Л., Агурицева Е.А., Леонтьева Е.В. и др. [1]).

Реализация проекта основана на приоритете акмеологического подхода к образованию и использует идеи целостного развития растущего человека, саморазвития и самореализации, достижения ребенком вершин жизнедеятельности в дошкольный период детства

применительно к проблемам ведения здорового образа жизни с учетом возрастного развития.

Исследование различных подходов к решению здоровьесберегающих, здоровьесформирующих вопросов позволили нам определить основные направления деятельности, охватывающие различные стороны работы сотрудников дошкольного образовательного учреждения:

- формирование основ здорового образа жизни детей и взрослых;
- комплексная стратегия улучшения здоровья и формирование культуры здоровья субъектов воспитательно-оздоровительного процесса
- оздоровление детей.

На сегодняшний день, мы можем отметить, что реализуемый нами проект позволил повысить компетентность в управленческой и педагогической деятельности администрации, педагогов, представителей общественных структур и родителей нашего ДОУ.

Вместе с тем, повысился уровень культуры здоровья у субъектов воспитательно-образовательного процесса. Условия проекта позволили удовлетворить потребность в конкретных технологиях воспитания культуры здоровья у субъектов воспитательно-образовательного процесса.

Продуктивность проекта представлена в нашем ДОУ показателями качества образования, вариативными моделями воспитания культуры здоровья и видами управленческих документов воспитания культуры здоровья у субъектов воспитательно-образовательного процесса.

### **Список литературы:**

1. Баранова М.Л., Агурицева Е.Л., Леонтьева Е.В. Расту малыш здоровым: учеб.пособие. Ростов н/Д, 2005. — 168 с.
2. Колодяжная Т. П., Чекунова Е.А. Сохранение здоровья детей и педагогов в условиях детского сада: учеб.пособие. М.: Перспектива, 2010. — 240 с.
3. Т.В. Кудрявцев, Б.Б. Егоров. Программа «Развивающая педагогика оздоровления» М.: — 2004. — 150 с.
4. Чупаха И.В., Пужаева Е.З., Соколова И.Ю. Змановский Ю.Ф. Воспитываем детей здоровыми. — М., 1989. — 210 с.

## СЕКЦИЯ 1.11.

### ТОЛЕРАНТНОСТЬ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

#### ПРОБЛЕМА ВОСПИТАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ЛАГЕРЯ

*Липа Наталья Владимировна*

*аспирантка Республиканского высшего учебного заведения*

*«Крымский гуманитарный университет»,*

*г. Ялта, Автономная Республика Крым, Украина*

*E-mail: [vjz\\_vtxnf@mail.ru](mailto:vjz_vtxnf@mail.ru)*

В условиях динамики современных экономических и социальных процессов постоянно увеличивается нагрузка на школьников, которым необходим полноценный отдых. Проблему оздоровления и полноценного отдыха детей эффективно решают детские оздоровительные лагеря, отличающиеся по месту проведения, времени деятельности, типу организации и содержанию программы [1]. Таким образом, можно представить следующую классификацию детских лагерей:

**Таблица 1. Классификация детских лагерей**

**Классификация детских лагерей**

<i>по времени деятельности</i>	<i>по месту проведения</i>	<i>по типу организации</i>	<i>по содержанию программы</i>
круглогодичные — работают в течение круглого года	стационарные — расположенные на одном и том же месте, в капитальных строениях-корпусах	Круглосуточные	спортивные
сезонные — работают во время летних (летний лагерь), осенних, зимних (например, горнолыжные лагеря) и/или весенних школьных каникул	палаточные — могут располагаться в любом месте, где можно разбить несколько больших палаток	дневные	языковые (лингвистические)
лагерь выходного дня	выездные — лагеря, которые каждый раз арендуют помещения для проведения смены — одно и то же, или разные помещения (базу других лагерей, гостиницы, отдели или базы отдыха) в разных местах	с размещением в семье местных жителей	общеоздоровительные
			лечебно-коррекционные, санаторные
			культурно-познавательные
			с психологическими тренингами, например, с тренингом лидерских качеств для подростков.
			лагеря с учебной программой
			экологические лагеря
трудовые лагеря			
художественные лагеря: театральные, кинематографические, музыкальные, цирковые, акробатические, танцевальные, с обучением изобразительному искусству и прочие.			

Однако в летний период важным является не только решение задач оздоровления и отдыха детей, но и организация воспитательного процесса, поскольку непрерывность воспитания позволяет повысить эффективность воспитательных воздействий. Поэтому организация воспитательного процесса в условиях детского оздоровительного лагеря сегодня становится всё более актуальной.

У истоков становления и развития деятельности детских лагерей стояли такие известные педагоги и общественные деятели как: Н. Крупская, А. Луначарский, А. Макаренко и др. В их педагогическом наследии содержатся принципиальные положения, которые касаются общих вопросов организации летнего отдыха детей. Теоретические и методические основы деятельности внешкольных учреждений представлены в работах Л. Новиковой, А. Мудрика, В. Лебедиского и др. Истоки современных основ педагогики детских каникул можно найти в методиках коллективной творческой деятельности (И. Иванов, С. Поляков), творческого сотрудничества (Ш. Амонашвили, В. Матвеев, С. Соловейчик) и т.п. На современное состояние воспитательной работы с детьми повлияли концепции, разработанные такими педагогами: И. Бех, Ю. Руденко, В. Слостенни, С. Сысоева, М. Стельмахович и др. Работе с учениками в летний период в условиях оздоровительного лагеря посвящены работы О. Столяренко, О. Яковлевой, Е. Рогова, М. Сидоренко и др.

Следует отметить, что воспитательная система детского оздоровительного лагеря основана на таком взаимодействии педагога и ребенка, при котором с помощью педагога дети способны определять направления, средства и темп собственного развития. Педагог помогает ребенку приобрести необходимые знания, умения и навыки, благодаря которым последний (ребенок) может успешно исследовать, наблюдать, описывать и организовывать приобретаемый опыт. Другими словами, воспитательная система лагеря создает атмосферу, способствующую проявлению индивидуальных особенностей и развитию ребенка.

Воспитательная система — ключевое педагогическое понятие. Мы определяем воспитательную систему детского оздоровительного лагеря как механизм организации пространства здорового образа жизни; физического, психического, духовно-нравственного, естественного оздоровления ребенка через активный отдых (в походе, в играх и прогулках на свежем воздухе, в купании в море); открытая система, позволяющая целенаправленно с пользой для каждого члена лагеря включать его в реальный окружающий мир, живое общение с природой, приобретать новый важный жизненный опыт

(самостоятельности, самореализации, самоопределения) — источник роста и развития интеллектуально-развитой, творческой, толерантной личности.

Основная цель воспитания в лагере определена как формирование у каждого ребенка мировоззрения, целостного комплекса социально значимых качеств, направленных на формирование отношений взаимопонимания и взаимообогащения личности ребенка. Исходя из этого, обозначены следующие задачи воспитательной работы:

1. Формирование современного мировоззрения — гуманного, нравственного, духовного отношения к окружающему миру.

2. Развитие положительной мотивации к учебе и творческой деятельности, добросовестности и активности в решении практических задач.

3. Гармоничное, целостно-ориентированное развитие личности ребенка.

4. Укрепление нравственно-психологического потенциала, высокой культуры общения и толерантных взаимоотношений в коллективе, развитие стремления к общественно-значимой деятельности.

Таким образом, на первый план выходит развитие основных базовых свойств личности, способных обеспечить адаптацию подрастающего поколения к современным условиям жизнедеятельности и оказывающих непосредственное влияние на формирование мировоззрения личности. К таким свойствам относятся: умение владеть собой, доверие, чуткость, терпимость к различиям, доброжелательность, альтруизм, инициативность, любознательность, гуманизм, ответственность, эмпатия, общительность, трудолюбие. Перечисленные свойства личности характерны толерантной личности. Поэтому цели и задачи воспитательной системы детского оздоровительного лагеря направлены на становление атмосферы толерантности в воспитании подрастающего поколения.

Специфика воспитательного процесса детского оздоровительного лагеря должна быть представлена в полноценной воспитательной программе или проекте (именно в программе, а не в календарном планировании основных общелагерных мероприятий) с четко поставленными целью, задачами, содержанием, механизмом реализации и фиксированными результатами (прежде всего — достижениями ребенка на период пребывания в лагере) в разных формах [4].

В настоящее время перед всеми педагогами встает вопрос: как обеспечить формирование толерантных качеств личности ребенка в поликультурном обществе. В современной социокультурной ситуации детский оздоровительный лагерь должен стать местом, где создаются благоприятные условия для межэтнического общения, где всем детям прививается уважение к своей культуре и культурам других народов, поскольку именно в воспитательном процессе создаются ситуации культурного, межличностного, межнационального, формального и неформального общения. Воспитание в духе толерантности способствует формированию у молодежи навыков независимого мышления, критического осмысления и выработки суждений, основанных на моральных ценностях.

В педагогической практике накоплено немало методов, форм и приемов работы по воспитанию толерантности у школьников, связанных с организацией деятельности детей в классе, использованием произведений художественной литературы и кинофильмов, организацией диалоговых форм работы (дискуссий, диспутов, дебатов). Однако, воспитательные особенности детского оздоровительного лагеря отличаются от условий учебно-воспитательной деятельности в школе, что обуславливает поиск особых форм и методов работы в условиях именно детского оздоровительного лагеря.

Детский оздоровительный лагерь как воспитательное учреждение имеет ряд особенностей, которые заключаются в следующем:

- дети в лагере находятся постоянно;
- дети живут вместе с ровесниками и находятся с ними в постоянном взаимодействии;
- в лагере дети временно оказываются вне непосредственного влияния семьи, школы, друзей, СМИ и т. п.;
- межличностные отношения в лагере формируются и развиваются очень быстро.

Таким образом, существует возможность полностью сконструировать воспитательную среду и добиться максимального эффекта.

Современный детский оздоровительный лагерь призван синтезировать свои оздоровительные, воспитательные и образовательные возможности. Качество такого синтеза и будет определять эффективность работы лагеря. Новые ориентации и новые ценности воспитания, продиктованные социальной ситуацией в обществе, подводят к новому рассмотрению воспитательной системы детского оздоровительного лагеря, базирующейся на воспитании

толерантности у подрастающего поколения. Специфика воспитательной системы детского оздоровительного лагеря представляет собой воспитательную программу или проект с четко поставленными целью, задачами, содержанием, механизмом реализации и фиксированными результатами (прежде всего — достижениями ребенка на период пребывания в лагере) в разных формах.

### **Список литературы:**

1. Закон Украины об оздоровлении и отдыхе детей от 4 сентября 2008 г. № 375-VI.
2. Конвенция о правах ребенка.
3. Концепция Государственной целевой программы оздоровления и отдыха детей до 2015 г. от 3 ноября 2010 г. № 2056-р.
4. Ротштейн Л.М. Школьный туристский лагерь. М.: ЦДЮТур, 1993. 26 с.
5. Типовое положение о детском учреждении оздоровления и отдыха. Постановление Кабинета Министров Украины от 28 апреля 2009 г. № 422.

## СЕКЦИЯ 1.12.

### ТЕХНОЛОГИИ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

#### ОТЧЕТ О РАБОТЕ ГБОУ СОШ № 1017 В РАМКАХ ГОРОДСКОЙ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ПЛОЩАДКИ «Я ШАГАЮ ПО МОСКВЕ»

*Смирнова Татьяна Маратовна*

*учитель истории, директор ГБОУ СОШ №1017, г. Москва*

*Новикова Марина Събчева*

*учитель английского языка ГБОУ СОШ №1017, г. Москва*

*E-mail: [novikova-mar@yandex.ru](mailto:novikova-mar@yandex.ru)*

Школа № 1017 присоединилась к работе городской экспериментальной площадки «Я шагаю по Москве» в 2006 году. Позже этот проект получил другое название: «Создание развивающего пространства образовательного учреждения через сочетание различных форм экскурсионно-просветительской деятельности и вовлечение в него историко-культурного потенциала».

Идейным вдохновителем и руководителем проекта являлся Александр Моисеевич Боголюбов. По определению А. М. Боголюбова, главная цель работы городской экспериментальной площадки состояла в том, что «в Москве должны жить люди, хорошо знающие свой город, его историю и историческое наследие» [1, с. 11].

Благодаря инициативам и огромной энергии А. М. Боголюбова успешно работает автономная некоммерческая экскурсионно-просветительская организация «Московские Маршруты» и журнал «Туризм в школе», состоялся ряд конференций, семинаров и творческих встреч. Журнал «Туризм в школе» явился неотъемлемой частью ГЭП «Я шагаю по Москве». «В нем, — писал А. М. Боголюбов, — закрепляются и обобщаются результаты экскурсионно-просветительской и исследовательской деятельности».

Согласно концепции ГЭП «Я шагаю по Москве» основными участниками эксперимента стали учащиеся 9 и 10 классов школы № 1017, а также ряда других школ Западного округа Москвы.

Руководителем школьной программы стала Татьяна Маратовна Смирнова. Основными формами работы были избраны: разработка экскурсионной программы, проведения выставок, семинаров и конференций, творческая и проектная деятельность учащихся под руководством педагогов.

Школа № 1017 подключилась к работе ГЭП «Я шагаю по Москве» в 2006 году. Деятельность педагогов, учеников и родителей в рамках проекта охватила не только Москву, но и многие города России. Вместе с АНЭПО «Московские маршруты» ученики и педагоги школы № 1017 побывали в Александрове, Великом Устюге, Калуге, Костроме, Мышкине, Переяславле-Залесском, Пскове, Санкт-Петербурге, Ярославле, Туле, Ясной Поляне, а также Киеве и Минске.

Благодаря участию в работе ГЭП «Я шагаю по Москве» учащиеся школы стали настоящими путешественниками, а также активными исследователями истории, архитектурных достопримечательностей и природы России. Дети были вовлечены в разработку экскурсионных маршрутов, что предполагало большую изучение теоретических вопросов и разнообразную практическую работу. Педагогами и учащимися школы совместно с АНЭПО «Московские маршруты» была составлена трехуровневая программа экскурсий. За разработку маршрута по Переделкино под руководством Т.М. Смирновой старшеклассница Марина Пашкова получила сертификат экскурсовода Городской организации юных туристов (2007 год).

В работе по программе ГЭП «Я шагаю по Москве» участвовали старшеклассники, а также ученики начальной и средней школы. Огромную поддержку оказали родители учащихся. В осуществление экскурсионной и просветительской программы вовлечены педагоги средней и старшей школы: Татьяна Маратовна Смирнова, Светлана Валентиновна Кустова, Наталья Николаевна Егорова, Ирина Николаевна Фомченкова, Любовь Петровна Коломийцева, Раиса Ильинична Хватова, Оксана Михайловна Цветкова, Вера Николаевна Гаврилова, Галина Александровна Фролова, Ольга Дмитриевна Филатова, Марина Петровна Васина, Ирина Олеговна Макарова, Юлия Евгеньевна Селиванова.

Участие в программе ГЭП «Я шагаю по Москве» позволило эффективно организовать просветительскую работу в Дни историко-культурного наследия. В школе № 1017 стало хорошей традицией отправляться в походы по историческим местам района Переделкино. Изучение родного района — первая часть обширной образовательной экскурсионной программы, которая осуществляется в нашей школе. Программа включает три обширных блока: «Переделкино духовное»,

«Переделкино дворянское» и «Литературное Переделкино». Разработка экскурсионной программы по Переделкино для учащихся начальных классов была проведена Мариной Сергеевной Новиковой (2010–2011 гг.).

В блоке «Переделкино духовное» дети посещают православные храмы Преображения Господня, резиденцию Патриарха, Благовещенскую церковь в Федосьино, а также святыне ключи, которыми район очень богат.

Блок «Переделкино дворянское» включает знакомство с дворянской усадьбой Самариных Измалково. Программа «Литературное Переделкино» интересна и младшим школьникам и старшеклассникам. Дети вновь открывают для себя творчество Чуковского, а ребята постарше посещают музеи Л. Пастернака и Б. Окуджавы.

Благодаря участию в городской экспериментальной площадке в школе №1017 появился музей. Работа школьного музея «Литературное Переделкино» посвящена изучению истории и наследия поселка писателей. Дачный поселок писателей — феномен литературной жизни Москвы. Задача школьного музея — сохранить культурное наследие старого Переделкино. Руководители школьного музея Светлана Александровна Минаева и Людмила Михайловна Гарковая проводят большую просветительскую работу. Экспозиция музея, собранная силами учащихся школы, раскрывает уникальность явления культуры как литературное Переделкино. В рамках программы «Я шагаю по Москве» ученики школы подготовили несколько проектов о Переделкино, наиболее яркими из которых стали «Улицы поселка Переделкино» и «Дома писателей поселка Переделкино» (2009–2010 г).

Ученики начальной школы — активные участники мероприятий ГЭП «Я шагаю по Москве». Юные москвичи начинают знакомство с родным районом, в котором многие родились и выросли — Ново-Переделкино. География поездок постепенно расширяется, охватывая все новые маршруты. Педагоги начальной школы проводят подготовительные занятия, на которых знакомят детей с маршрутом предстоящей поездки, историей и природой заповедных уголков. Подобные беседы позволяют детям лучше узнать свой родной город и страну.

По результатам поездок школьники пишут сочинения, оформляют фотовыставки и стенгазеты. Экскурсионная деятельность в начальной школе проводится под руководством педагогов Елены Юрьевны Тимофеевой, Натальи Владимировны Амплеевой, Натальи

Викторовны Коноховой, Ирины Владимировны Пустынниковой, Галины Анатольевны Дубровиной, Елены Анатольевны Тарасовой, Надежды Андреевны Ивановой.

Традиционно дети посещают пушкинские места Подмосковья — усадьбы Захарово и Большие Вяземы. В 2008/2009 учебном году ученики начальной школы побывали на экскурсиях: «Москва и московские улицы», «Синь России» город Гжель, Жостово, а также посетили Царицыно, Коломенское; в 2010–2011 годах дети побывали в музее крестьянского быта в Горках Ленинских, познакомились в персонажами пушкинских сказок, воплощенных в московской скульптуре, на экскурсии «Московское Лукоморье». Экскурсия по Московскому Лукоморью разбудила детское любопытство. В данное время второклассники под руководством Елены Юрьевны Тимофеевой работают над разработкой собственного маршрута и карты сказочных мест Москвы.

Концепция ГЭП «Я шагаю по Москве» стала основой для проектной деятельности в школе № 1017. В рамках городского проекта были разработаны и реализованы индивидуальные проекты учащихся школы.

Ученик Никита Изюмов посвятил Москве несколько проектов. Сочетая технику фотографии и станковой живописи, ученик подготовил работу «Усадьба Кусково глазами художника и через объектив фотоаппарата», в которой он сравнил виды усадьбы Шереметьевых. Не менее интересна работа Марины Володиной «Усадьба Зюзино». В городском конкурсе «Московская усадьба» (2008 год) эти проекты получили призовые места.

Под руководством учителя истории Татьяны Маратовны Смирновой старшекласница Ольга Гераськина подготовила проект «Отражение наводнения 1908 года в памятниках города Москвы». Результатом исследовательской работы стала не только презентация, но и публикация статьи в журнале «Туризм в школе» №1, 2011.

Старшекласница Алина Хрупина представила проект «Московские слова и словечки» (2009 год). Этот проект, подготовленный ею совместно с Аленой Сергеевко, стал результатом исследования истории происхождения московских фразеологизмов. Под руководством учителя Илоны Валерьевны Пуговкиной, школьницы работали со словарями, прессой, общались с коренными москвичами. Слова и пословицы, придуманные москвичами в старину, закрепились в русском языке надолго и разошлись по всей России.

В 2010–2011 учебном году ученицы девятого класса Юлия Уколова и Вера Скорикова под руководством учителя русского языка

Аллы Михайловны Халилуллиной подготовили межпредметный проект «История костюмов литературных героев пушкинских произведений». При работе над проектом школьницы использовали различные издания произведений А. С. Пушкина и художественные альбомы по истории костюма. Важной составляющей работы стала экскурсия в Государственный музей А. С. Пушкина. Проектно-исследовательская работа была успешно использована на уроках литературы, истории по изучению культуры и быта России первой половины XIX века.

Ученица десятого класса Ирина Ли под руководством педагога Ирины Олеговны Макаровой в 2009–2011 годах изучала тему «Архитектура православных храмов» на примере переделкинской церкви Преображения Господня и храма Благовещения в Федосьино. Основой проекта стали практическая работа ученицы — экскурсии по Переделкино, фотографии, замеры церквей, а также изучение литературы об архитектурных канонах.

Работа по программе ГЭП «Я шагаю по Москве» стала основой для организации проектной деятельности и в начальной школе. Знакомясь с родным районом, школьники младших классов дети изучают не только историю, но и экологию района. Экологические проблемы вызывают у них огромный интерес. Выступления четвероклассников на окружной экологической конференции «Я люблю тебя, моя Москва!» стали хорошей традицией. Работая над экологическими проектами, ребята посетили фармацевтический центр «ВИЛАР», совхоз «Московский», Западную Водопроводную станцию, Музей воды.

В 2009–2010 годах под руководством учителя Елены Юрьевны Тимофеевой четвероклассники Паша Шилов и Миша Цветков подготовили проект «Чистая вода». В рамках проекта ребята совершили несколько экскурсий по Москве — побывали на водозаборной станции, в Музее воды, в лабораториях Западной Водопроводной станции. Вместе с учителем физики Оксаной Михайловной Цветковой ребята проводили эксперименты по очистке воды. Благодаря деятельностному подходу, заложенному в концепции ГЭП «Я шагаю по Москве», дети изучали московскую систему очистки воды не только в теории, но и на практике.

В 2010–2011 учебном году под руководством Елены Анатольевны Тарасовой ученики четвертого класса Антон Кравчук и Саша Михейкин подготовили проект «Летние пожары в Москве». Ребята выбрали очень актуальную тему для московской экологии.

Вместе с педагогом Е.А. Трасовой ученики всесторонне изучили вопрос влияния летних лесных пожаров на экологию города.

В 2011–2012 учебном году четвероклассники под руководством педагога Натальи Владимировны Амплеевой изучают экологию и историю переделкинской усадьбы Самариных Измалково.

Работа в рамках городской экспериментальной площадки «Я шагаю по Москве» не только придала более глубокий смысл экскурсионным поездкам и учебным проектам учеников, но и вдохновила их на творчество. Школьный театр «Шанс» под руководством учителя Натальи Николаевны Егоровой и при участии педагогов Ксении Геннадьевны Валуевой и Ольги Дмитриевны Филатовой подготовил литературно-художественные композиции «Москва — как много в этом звуке!» и «О Русь моя!». Театральные постановки были созданы на основе богатого исторического, литературного и музыкального материала о Москве, собранного учениками десятых классов. Постановки стали призерами конкурса, посвященного 68-летию годовщины битвы под Москвой и окружного смотра школьных художественных коллективов.

Ярким результатом работы по программе городской экспериментальной площадки «Я шагаю по Москве» явился ряд конференций.

25 марта 2008 года первые итоги работы были представлены на международной конференции «Туризм в школе» при участии учащихся и педагогов школы, а также других школ московских и коллег из Венгрии.

В 2010 году на базе школы № 1017 состоялся окружной семинар, посвященный достижениям и перспективам развития городской экспериментальной площадки «Я шагаю по Москве». На семинаре выступили руководитель проекта Александр Моисеевич Боголюбов, директор школы № 1017 Константин Михайлович Виноградов, руководитель школьной проекта Татьяна Маратовна Смирнова, завуч начальной школы Елена Юрьевна Тимофеева, учитель русского языка и литературы Светлана Александровна Минаева.

Семинар сопровождался мультимедийной презентацией школьных проектов, посвященных Москве, выступление ученического театра «Шанс», а также выставкой детских работ — сочинений, фотографий, поделок, подготовленных по впечатлениям от экскурсий по Москве.

Опыт работы по программе «Я шагаю по Москве» был представлен в публикациях в сборнике «Московских окон негасимый свет», журнале «Туризм в школе», методических изданиях Окружного

методического центра Западного округа города Москвы, а также в публикациях на официальном сайте школы.

Поводя итоги работы педагогов, учеников и родителей по программе ГЭП «Я шагаю по Москве» можно сделать выводы, что участие в программе позволило создать условия для обобщения и закрепления знаний, полученных в учебном процессе, проиллюстрировать школьные программы по гуманитарным дисциплинам, вовлекать учащихся в творческий диалог в процессе экскурсий. В целом участие в работе ГЭП «Я шагаю по Москве» способствовало повышению качества обученности школьников, созданию творческой атмосферы в школе, укреплению дружеских связей участников школьного коллектива, а также повышению мотивации учебной деятельности.

### **Список литературы:**

1. Боголюбов А.М. Приглашение к сотрудничеству. // ЦБС.com Центральная библиотечная система «Киевская», 2010. №1. 11 с.
2. Боголюбов А.М., Тимофеева О.Н.. Я шагаю по Москве. // Туризм в школе. 2010. № 1. 36 с.
3. Бутко И.И., Ляшко Г.И., Маркин П.П., Ситников В.А. Туризм. Безопасность в программах туров и на туристских маршрутах. М.: МарТ, Феникс. 2010.
4. Вяткин Л. А. Сидорчук Е. В. Туризм и спортивное ориентирование. М.: Академия. 2009.
5. Гальперина Т.И. Режиссура культурно-досуговых программ. Российская международная академия туризма, Советский спорт. 2006 г.
6. Смирнова Т.М., Новикова М.С.. Не зарастет народная тропа... // Туризм в школе. 2011. № 2. 6–9 с.
7. Усыскин Г.А. Очерки истории российского туризма. М.: Герда. 2007.

## СЕКЦИЯ 1.13.

### ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

#### ФИЛОСОФИЯ СОТРУДНИЧЕСТВА С РОДИТЕЛЯМИ

*Пахомова Татьяна Всеволодовна*

*педагог-психолог ГОУ Центра развития ребёнка —  
детского сада № 2321 ВОУО ДО г.Москвы,*

*Финалист (II место) конкурса «Педагог-психолог Москвы» — 2009 г.*

*E-mail: [tatianapakhomova@rambler.ru](mailto:tatianapakhomova@rambler.ru)*

Современная социальная действительность диктует необходимость обновления содержания и форм образования, в том числе и дошкольного. Это связано с проблемами и семейной педагогики, и системы образования. Важно определить место психологической службы в воспитательно-образовательном процессе, цель которого — обеспечение равного старта развития для всех детей и преимущественности при переходе к обучению в школе.

Положение педагогов-психологов в дошкольных образовательных учреждениях бывает достаточно противоречиво: с одной стороны, повышение уровня психологических знаний и внедрение психологии во все сферы жизни, а с другой — недоверие как к самой науке, так и к её отдельным представителям, в частности, психологам образования.

Дошкольное детство — самый важный период для развития возможностей человека, как интеллектуальных, так и творческих, раскрытия его личностного потенциала.

Поток информации современного мира часто дезориентирует родителей и педагогов. Многим кажется, что развитие интеллектуальных способностей — это изучение математики, иностранных языков и т. д., и что это самое важное в жизни ребёнка-дошкольника. Однако это не совсем так. Повышенная информационная загруженность ребенка — вовсе не путь успешного интеллектуального развития, а наоборот, опасность неуспешного обучения, эмоционально-личностных проблем.

Какова же роль взрослых в развитии ребёнка-дошкольника? Взрослые должны расширять познавательные потребности ребёнка, обеспечивать достаточный уровень мыслительной деятельности,

давать соответствующие задачи, систему знаний об окружающем мире. Только тогда дети научатся применять свои знания, устанавливать зависимость между причиной и следствием явления.

В свою работу педагоги-психологи детских садов, как и все педагоги-дошкольники, начали внедрять новые образовательные стандарты, определяемые Федеральными государственными требованиями к основной общеобразовательной программе дошкольного образования, направленные на повышение качества образования. Элементы стандартов были в содержании нашей работы и раньше, например, Программа «Московская семья — компетентные родители».

Важно понимание новой философии отношений между всеми участниками образовательного процесса и, прежде всего, педагогами и родителями. Что же такое «новая философия отношений»?.. Все знают, что философия — это наука о мудрости, «...о смысле человеческого существования» [3, с. 1675]. Мудрость современного педагога должна заключаться, прежде всего, в умении грамотно распорядиться своими знаниями. Мы многое делаем для того, чтобы родители не чувствовали себя оставленными без помощи, особенно, если в семье есть проблемы. Педагоги-психологи сопровождают семью, помогая практически решать возникающие вопросы. Активно использовать современные методики позволяет высокий образовательный уровень психологов, владение коммуникативными технологиями.

Внедрить в дошкольном учреждении новую философию сотрудничества — задача педагога-психолога, решение которой зависит именно от педагогических ресурсов, понимания разницы между просто «взаимодействием» и новым философским, т. е. мудрым, пониманием целей педагогического процесса. Таким образом, цель сотрудничества педагогов и родителей — воспитание граждан. Качество семейного воспитания напрямую зависит от потенциала взаимного доверия.

В чём же заключается сотрудничество с родителями?

Давайте рассмотрим основные аспекты сотрудничества детского сада с родителями на примере Государственного образовательного учреждения Центра развития ребёнка — детского сада №2321 Восточного окружного управления образования Департамента образования города Москвы.

Мы совместно выстраиваем индивидуальный образовательный маршрут для детей, имеющих особые образовательные потребности и помогаем родителям придерживаться этого маршрута.

Обновлены средства наглядной агитации, которая доступна родителям не только в виде информационных стендов и папок, но и в виде интересных по содержанию и виду памяток по различным темам. Мы тесно сотрудничаем с районной Детской библиотекой — дети вместе с родителями и педагогами принимают активное участие в литературных праздниках, викторинах, художественных выставках, театрализованных постановках, художественных чтениях.

Активно используется дистантная форма общения с родителями: у нас не просто созданы сайты учреждения и психологической службы, на которых размещена необходимая и интересная информация, но ещё и ведётся активная переписка с родителями, они могут задать свой вопрос или выразить беспокойство в «Гостевой книге» на сайте учреждения, получить исчерпывающий и компетентный ответ по электронной почте.

Актуальна проблема включения отцов в процесс воспитания ребёнка-дошкольника. Мы активно привлекаем отцов и мужчин-сотрудников детского сада к участию в праздниках, приглашаем на встречи Родительского клуба, собрания. Особенно отраднo, когда они посещают игровые сеансы вместе с детьми. Непосредственные встречи детей и военнослужащих, ветеранов приносят яркие эмоциональные переживания и остаются надолго в памяти детей, тем более, что военнослужащими являются отцы воспитанников. Такое сотрудничество способствует воспитанию чувства сопричастности к истории своей страны, гордости за свой народ и его традиции, укреплению семейных ценностей.

Этот опыт работы представлен в Совместном пилотном проекте города Москвы и ЮНЕСКО «Московское образование: от младенчества до школы» и является практическим отражением новой философии сотрудничества с родителями. Ознакомиться с ним можно в недавно вышедшей книге под названием «На пути к реализации федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования», составленной «по материалам работы городской экспериментальной площадки «Подготовка детей к школе в условиях вариативного дошкольного образования»» [2].

Сотрудничество с родителями в Родительском клубе даёт возможность не просто побеседовать со специалистами, получить консультацию, но и принять участие в решении воспитательно-образовательных вопросов путём развития взаимного доверия и принятия важной роли педагога-психолога как специалиста.

Следует сказать и о новых формах работы дошкольного образования. Это Лекотеки, Службы ранней помощи, Консультативные пункты. Уже 4-й год мы встречаем воспитанников и родителей Центра игровой поддержки ребёнка. Это тоже новая, и что особенно отраднo, эффективная форма сотрудничества с родителями будущих воспитанников детских садов (не только нашего Центра). За игровой поддержкой и консультациями обращаются родители самых маленьких детей, в возрасте от 6 месяцев до 3-х лет, получая возможность использования новых для них форм игрового взаимодействия с ребёнком, необходимые направления к специалистам, занимающимся коррекционной работой. Но главное — это возможность психолога напрямую общаться с родителями и с ребёнком. Участвуя в игровых сеансах вместе со своими малышами, родители проникаются доверием к психологу, открываются. Именно такие формы работы способствуют возникновению взаимного доверия и взаимовлияния, что, в свою очередь, даёт психологу возможность обучать родителей, тем самым повышая их компетентность по психолого-педагогическим вопросам. Впервые приводя ребёнка в детский сад, родители уже имеют возможность подготовить малыша, социализировать его, облегчить период адаптации. Новые формы часто обсуждаются родителями на Internet-форумах и пользуются особенной благодарностью.

Ещё одна важная форма сотрудничества — подготовка детей к школе. Но мы обращаем внимание и на готовность родителей к переходу ребёнка в новую образовательную среду — школу. Мы не только отслеживаем успеваемость в 1-м классе, адаптацию, но и продолжаем консультировать родителей. Это признание правильности системы работы нашего учреждения, доверительных взаимоотношений. Родители старших дошкольников проявляют большой интерес к встречам с учителями начальных классов школ района, которые регулярно организуются в нашем учреждении и стали доброй традицией.

Не всегда удаётся грамотно выстроить общение сотрудников с родителями, рассказать о проблемах ребёнка через уважение к нему и его семье. Этой мудрости мы ежедневно продолжаем учиться в разных формах сотрудничества. Педагог-психолог обязательно должен способствовать повышению психологической грамотности сотрудников учреждения.

Все данные формы сотрудничества реализуются без повышенного напряжения со стороны родителей, при рациональном использовании их времени.

Таким образом, сотрудничество с родителями в плане создания психологической среды и психолого-педагогического партнёрства позволяют выйти на целевые индикаторы в работе: высокое качество образования, наполнение жизненным смыслом возможностей каждого ребёнка, его социально-психологическое развитие. Всё это целиком зависит от ответственности взрослых, а конкретно, родителей и педагогов, за реализацию возможностей ребёнка.

Мы делаем свою работу с радостью и очень хотим, чтобы частичка нашего сердечного тепла осталась в каждой семье, которая встречается с нами. Педагог-гуманист И.Г. Песталоцци писал: «С детством, полным любви, можно вынести всю жизнь». Родители наполняют детство своего малыша любовью, а мы помогаем им в этом нелёгком, но радостном и благородном деле — воспитании ребёнка.

### **Список литературы:**

1. Виноградова Н. А., Микляева Н. В., Кодачигова Ю. В. Образовательная программа детского сада: Согласование с федеральными требованиями. — М.: АРКТИ, 2011. 264 с.
2. «На пути к реализации федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования». — М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 2009. 228 с.
3. Российский энциклопедический словарь: В 2-х кн. / Гл. ред.: А. М. Прохоров. — М.: Большая Российская энциклопедия, 2000. 2015 с.

## СЕКЦИЯ 1.14.

### ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

#### ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ЖИВОПИСИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ПОСРЕДСТВОМ ВАЛЕРА

***Бедина Анна Федоровна***

*преподаватель специальных дисциплин,*

*МОУ ДОД «Детская художественная школа» №1, г. Астрахань*

*E-mail: [Bedinaanna@mail.ru](mailto:Bedinaanna@mail.ru)*

***Мосина Валентина Романовна***

*к.п.н., профессор кафедры художественного образования*

*МГГУ имени М. А. Шолохова, г. Москва*

*E-mail: [Mosinavera@mail.ru](mailto:Mosinavera@mail.ru)*

Модернизация современного общества происходит всесторонне, в том числе и в системе образования. Политика государства направлена на пересмотр и качественное изменение системы образования в условиях новых стандартов. В современном образовательном пространстве продолжает утверждаться и развиваться система дополнительного образования детей, которая стала особой подсистемой в общей структуре непрерывного образования в России. На сегодняшний день дополнительное образование рассматривается не только, как досуговая жизнь учащихся, а как получение начального профессионального образования.

В профессиональном художественном образовании к базовым предметам относится живопись.

Признание за живописью ведущей роли в искусстве [2, с. 410], было исходной позицией эстетики Леонардо да Винчи, тесно связанной с его философскими и научными воззрениями.

В условиях художественной школы живопись позволяет учащимся овладеть принципами академического рисования, главным из которых является передача реальности посредством цвета. В передаче реалистического изображения важное место занимает

художественно-выразительное средство живописи — валер. С французского (от *valoir* — иметь цену, достоинство) «валер» означает — ценная живопись [6, с. 110].

Занимаясь детским художественным творчеством, изучая труды мэтров живописи и искусствоведов, прикладывая руку к холсту, так или иначе, валер напоминает нам о себе, как об определенной ценности этого понятия и для педагога, и для художника, и для зрителя. Что же это за ценность, что делает живопись таковой, а отсутствие, которой превращает ее в раскраску?

Феномен термина «валер» не прост, поэтому, чтобы пользоваться им, нужно как можно лучше в нем разобраться.

Первоначальное употребление слова валер, как живописного термина, встречается в знаменитом труде французского художника и писателя Эжена Фромантена «Старые мастера». В нем Фромантен, исследуя работы старых мастеров, изучая проявление свойств валера, заботится о возвращении его современной ему французской живописи, как одного из самых утонченных и самых необходимых средств художественного выражения.

Являясь поклонником голландского искусства, Э. Фромантен пишет: «... неизвестно, в чем заключались теоретические взгляды Питера де Хоха, Герарда Терборха и Габриэля Метсю на валеры, никак они их называли; и не знаю даже, существовал ли у них какой-либо термин для обозначения богатства нюансов цвета... Во всяком случае, несомненно, что жизненность произведений этих мастеров и красота их искусства находятся в зависимости именно от мудрого применения этого принципа» [4, с. 157].

Эжен Фромантен подчеркивает, что именно валер отвечает за свойства изменчивости цвета, за его способность тонко передавать цветовое богатство окружающего нас мира, то есть выступает тем выразительным средством, который оживляет холсты.

Сам Э. Фромантен, разбирая значение валера в живописном произведении, пытался объяснить его значение для начинающих художников следующим образом: «Под этим словом, довольно неопределенного происхождения и неясным по смыслу, подразумевают количество света или тени, содержащееся в данном тоне. Так, например, в каждом фиолетовом тоне надо учитывать не только количество красного и синего, способное умножать его оттенки до бесконечности, но также иметь в виду количество света или интенсивность, приближающую данный фиолетовый к единице света или тени» [4, с. 154–155].

Это определение Э. Фромантена касается качественной характеристики одного цветового пятна, выделяя в нем светосилу, отвлеченную от цвета; то есть то, что принято называть «тоном», он называет валером. В подтверждении своих выводов он предлагает лишить живопись таких мастеров как Паоло Веронезе, Тициана Меризи, Питера Пауля Рубенса этого правильного соотношения валеров в их колорите, и вы увидите лишь расцветку, лишенную гармоничности, силы, тонкости и неповторимости [4, с. 155]. Здесь подчеркивается важность тональной составляющей в колорите, хотя колорит предполагает гармонию цветов, а не монохромность, где важна не простая комбинация предметных цветов, а именно система валерных отношений. Это утверждение предлагает рассматривать валер как тональное соотношение цветовых пятен для гармонизации живописного полотна.

И. Я. Цагарелли утверждал, что «по мере того, как собственно красочный элемент в тоне уменьшается, в нем начинает преобладать валерный элемент. Там же, где колористический элемент почти полностью исчезает (как в полутенях, где всякий цвет блекнет, или в картинах с подчеркнутой светотенью, где всякие оттенки скрадываются, как, например, у Рембрандта Харменса ван Рейна, у которого иногда все монохромно), на палитре остается некое нейтральное начало, неуловимый и все же вполне реальный, я бы сказал, отвлеченный эквивалент исчезнувшего цвета. Именно с помощью этого элемента, бесплотного, бесцветного и бесконечно утонченного, и создаются иногда самые замечательные картины» [4, с. 155].

Валерный или тональный элемент в монохромной живописи выходит на первый план. Минимум цвета не мешает, а даже помогает содержанию произведения полнее реализоваться: используя наслаения цвета, создаются богатые промежуточные тона и оттенки, передающие воздушную среду и пространственные изменения. Валерная живопись старых мастеров — это живопись, тяготеющая к одной тональности, в пределах которой, цвета насыщаются различной силой света. Напомним, к основным собственным признакам цвета относятся: цветовой тон — характер цвета, отличающий его от других цветов спектра (красный, синий, зеленый и др.), яркость цвета — причастность цвета к темноте или светлоте; и насыщенность (интенсивность) цвета — количество определенного цветового тона в данном цвете. В понятии света «валер» обозначает интенсивность его яркости, абстрагированную от идеи цвета.

В линогравюрах А. П. Остроумовой-Лебедевой с зимними мотивами, кроме черного и белого, нет никаких промежуточных тональных градаций. Применительно к визуальному восприятию это означает полное разбеливание в светах и полный провал в тенях: свежавыпавший снег настолько ярок, что слепит и скрывает все переходы, а все остальные предметы кажутся на его фоне настолько темными, что почти теряют цвет и фактуру. В этих гравюрах крайне выражена светотень и, напротив, отсутствуют градации внутри светлого и темного. Условно это можно назвать нулевым валером. Именно единица света и тени являются теми крайними границами, приближаясь к которым само понятие «валер» исчезает, превращаясь в черно-белую графику.

В живописи с добавлением в тон цвета рождаются новые задачи и живописные проблемы: «написать светлый предмет в глубокой тени таким образом, чтобы дать почувствовать светлость предмета, хотя он и написан темными красками. Умение написать предмет яркого, например, красного цвета в глубокой тени так, чтобы чувствовалась яркость красного, несмотря на то, что он написан краской весьма далекой от яркой красной, — этот эффект достижим лишь при большом мастерстве в пользовании валёрами» [1, с. 71] — заявлял живописец А. Ржезников.

«Можно сказать, что Валер — это тон + цвет», — писал Франкус Фоска в своей монографии о Камиля Коро [5, с. 175].

Одним из непревзойденных мастеров валерной живописи Эжен Фромантен считал Камиля Коро. Выделяя его среди своих современников, которому пейзажисты обязаны лучшими уроками, Фромантен утверждал, что «этот искренний, богато одаренный художник, склонный по своей природе к упрощению, обладавший природным чувством валеров; он изучил их лучше, чем кто-либо другой, установил их закономерности, сформулировал в своих произведениях и изо дня в день давал все более и более удачные примеры их применения» [4, с. 156].

Разработанный метод Коро состоял из нескольких стадий, первой из которых был тональный расклад, прописка, где он старался скорее установить самый светлый и самый темный тон, выстраивая между ними тональную шкалу. Интересно, что такой подмалевок не терял своей живописности. «...Он методически использовал в подмалёвках гармоничные и сильные тона, нейтральные и самостоятельные, на которые он потом ровным слоем наносил тончайшие оттенки...» [5, с. 85].

Рассмотренные понятия «валера» наглядно демонстрируют его роль в передаче реалистического изображения. Благодаря примерам классической живописи можно проследить развитие и применение валерного принципа и его прямое влияние на качество живописных работ. Но, к сожалению, тема валера как средства выразительности в живописи учащихся художественных школ обделена вниманием [3]. Большинство педагогов занимающихся детским художественным творчеством выделяют несколько причин объясняющих уход от этой темы: валер сложен для понимания и объяснения в ранние периоды обучения живописи; он очень многозначен и есть сложности с его интерпретацией; он дублирует некоторые другие изобразительные понятия. В связи с этим появилась необходимость разработки такой программы, которая отвечала бы повышению качества живописи учащихся художественных школ путем освоении этого выразительного средства.

В своем эксперименте мы выстроили задания по изучению валера таким образом, чтобы они были посильны для учащихся, как начинающих знакомство с художественным образованием, так и для учащихся старших классов художественной школы.

Знакомство с живописной грамотой начинается с изучения моделировки формы несложных предметов. Выразителем формы является светотень и цвет. Между светом и тенью всегда существуют переходы, то есть свет плавно через полутона переходит в тень и наоборот. Различают шесть градаций светотени: свет, тень, полутень, рефлекс, блик и падающая тень. Передать все шесть ступеней светотени в цвете достаточно сложно.

Выполнить эту задачу качественно, мало кому из начинающих удается. Поэтому, ставя доступные задачи для восприятия и воспроизведения природы, предлагается учащимся работать только тоном. Тональный переход — первая ступенька к определению понятия «валер», не усложненная ни цветом, ни балансом теплого и холодного, ни колоритом. Такие тональные задания выполняются учащимися на хорошем качественном уровне. Их следует практиковать блоками для углубленного изучения.

Цветовые ограничения в палитре для учащихся постарше способствуют глубокому освоению таких понятий как теплая и холодная гамма, колорит. Причем цветовые ограничения способствуют пристальному вниманию к тональным вопросам. Старшие классы, прежде чем приступить к работе цветом, выстраивают тональную шкалу в цветотоновой гамме постановки. Тоновые растяжки необходимы при передаче объема складок,

освещенности ракурсных плоскостей, мягких заливок. Внимание к тональной составляющей цвета, использование большого количества полутонов и тональных растяжек способствует тонкости моделировки форм, мягкости перехода из тона в тон. В свою очередь полутона-переходы делают изображение близким к реалистичности. Написанное с валерных позиций живописное полотно приобретает особое качество или ту особую ценность, о которой еще с трепетом писал француз Фромантен.

### **Список литературы:**

1. Железняков В. Н. Цвет и контраст. Технология и творческий выбор: учеб. пособие. М.: ВГИК, 2001. 286 с.
2. Леонардо да Винчи. Суждения о науке и искусстве. СПб.: Изд-во «Азбука», 2001. 704 с.
3. Ольшанская Е. Н. Педагогические аспекты использования средств живописи в целях развития творческого мышления учащихся // Сб. материалы межд. науч.-практ. конференции «Педагогический потенциал искусства». Ч. 2. Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2009. С. 181–182.
4. Фромантен Э. Старые мастера. М.: Советский художник, 1966. 360 с.
5. Цагарелли И.Я. Коро — художник, человек. М.: Академия художеств СССР, 1963. 184 с.
6. Шатничева Н. С., Денисенко В. И. Живопись: учеб. пособие для вузов. М.: Академический проект, 2009. 271 с.

## **ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ МЕТОДИСТОВ-ТЮТОРОВ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Кегеян Светлана Эриховна*

*к. ф. н., доцент СГУ, г. Сочи*

*E-mail: [clarita09@mail.ru](mailto:clarita09@mail.ru)*

Модернизация российского образования связана не только с изменением качества образования, но и с изменениями деятельности педагога, оформлением его профессиональной позиции, а также формированием новых позиций. Тьютор — одна из таких позиций предназначенная для организации непрерывного профессионального образования и поддержки развития педагогов.

Возникновение тьюторской позиции в образовании обусловлено переходом от фрагментарного осуществления операций к деятельности, переходом к инновационной форме организации деятельности, включенностью в гуманитарную практику, которая связана с формированием человека. Везде, где идет становление новой деятельности, тьюторство возникает как необходимость, как педагогическое сопровождение освоения нового. Именно поэтому тьюторство актуально для всех инновационных сфер. Если стоит цель — сформировать у преподавателей вуза инновационное мышление, то тогда базовой становится тьюторская, а не преподавательская работа [3, с. 80].

Потребность в такого рода деятельности актуализирует создание и реализацию программы подготовки тьюторов, т. е. подготовки профессионалов, способных осуществлять, и управлять профессиональной деятельностью (способных самостоятельно принимать решения и занимать профессиональную позицию).

Программа подготовки методистов-тьюторов в системе дополнительного профессионального образования (слово «методист» отражает работу тьютора с взрослыми) нацелена на формирование тьюторской позиции, содействующей становлению профессиональной субъектности работника образования, и предназначенной для сопровождения непрерывного профессионального образования и развития педагогов. Позиция тьютора принципиально отличается от следующих педагогических позиций: социального педагога, психолога, куратора. В отличие от западного варианта тьюторства, где его роль состоит в создании и координации организационных условий для самостоятельного движения обучающегося, роль отечественного тьютора — роль педагога, владеющего специальными способами сопровождения обучающегося. Тьютор создает образовательную среду, позволяющую студенту не только получать знания и навыки, но и решать реальные проблемы в своей деятельности, обучаясь в удобном для него режиме. В традиционном понимании образовательного пространства акцент делается на процесс обучения, а процессы социальной практики и образовательной рефлексии, как правило, не рассматриваются. В тьюторской же модели, в отличие от традиционной, процессы обучения, социальной практики и образовательной рефлексии рассматриваются как рядоположенные, при этом ведущая функция — за процессом образовательной рефлексии (осмысление студентами своей образовательной истории и построение собственного образования через создание образа себя в будущем). Для этого студенту необходимо осознать свои возможности и образовательные перспективы, сделать

осознанный заказ к обучению, то есть составить свою индивидуальную образовательную программу. Взрослый, обеспечивающий этот процесс, — «тьютор» [1, с. 52–60].

Теоретическими основаниями подготовки методистов-тьюторов являются: разработанная Л.М. Митиной модель (вторая) профессионального развития, в которой выделяется три стадии профессионального развития: самоопределение, самовыражение, самореализация; организация образования на деятельностной основе; разработанная В. И. Слободчиковым нормативная структура индивидуальной деятельности.

Задача формирования тьюторских умений в деятельностном залоге предполагает иную процессуально-методическую организацию обучения, иной характер взаимодействия в процессе обучения, ориентированный на работу с целеполаганием и профессиональными намерениями обучающихся, а также формированием у них умения работать с процессами осознания и осмысления, как с собственными, так и других людей [4, с. 74–80]

В связи с этим образовательная технология подготовки тьюторов представляет собой процесс сопровождения их обучения за счет системы организации и поддержки образовательной деятельности (самоопределения в образовании, освоения содержания образования (реализации индивидуальной образовательной программы), организации проб и практикования, самооценки своего образования и постановки новых образовательных задач).

Подготовка методистов-тьюторов предполагает, с одной стороны освоение знаний в области психологии, теории обучения взрослых, а также в области менеджерской деятельности, в части организации процессов мыследеятельности, сопровождения, мониторинга. С другой стороны — освоение способов методической деятельности, связанных с оснащением сопровождаемых инструментарием для решения их профессиональных задач.

Следующим этапом в процессе подготовки методистов-тьюторов, является организация стажировки на стажировочной площадке и проведение тренингов профессионально-личностного роста.

Заканчивается процесс подготовки методистов-тьюторов организацией мест «позиционирования», то есть мест, где он может предъявить себя в качестве действующего тьютора.

На каждом этапе подготовки осуществляется организация и поддержка процессов осознания тьютором «культуры действия» за счет таких способов как анализ, рефлексия, проектирование. Организация и поддержка процессов осмысления осуществляется для

овладения «культуры мышления»: за счет понимания, моделирования, смыслопорождения; организация коммуникации направлена на овладение им «культуры слова»: за счет схематизации, обозначения позиции, организации понимающего взаимодействия, грамотного выражения мысли [2, с. 63]

В нашей стране тьюторство представлено, прежде всего, в дистанционном обучении как преподавание-консультирование и в школе как сопровождение индивидуальных образовательных программ учеников.

В современных условиях растет потребность образовательных учреждений в расширении должностного и функционального поля педагогической деятельности работников. Но в стране нет ни одного вуза, который бы готовил специалистов с классическим тьюторским образованием. Как правило, тьюторской деятельностью занимаются учителя-самоучки, увлеченные данной деятельностью, самостоятельно изучающие все аспекты данной профессиональной модели педагога.

То есть формирующийся в настоящее время институт тьюторов характеризуется тем, что его субъекты не в полной мере готовы профессионально выполнять свои функции в силу отсутствия у них специальной подготовки к тьюторской деятельности.

Залогом успешной институционализации новой для России образовательной профессии — тьютор, должно стать комплексное обеспечение, в первую очередь, кадровое.

### **Список литературы:**

1. Гуртовенко Г. А., Костина Н. А., Ильина Н. Ф., Зенкина С. А. «Образовательная программа по подготовке тьюторов в системе дополнительного профессионального образования. //Сборник инновационных образовательных программ./ Г.А. Гуртовенко, Н. А. Костина, Н. Ф. Ильина, С. А. Зенкина — Красноярск, 2007 — 120 с.
2. Казакова Е.И. Сопровождение региональных проектов развития образовательных систем: кратко о методологии // Методология и методика сопровождения региональных проектов развития образования / Е.И. Казакова — М., 2003 — 97 с.
3. Митина Л.М. Модернизация российского образования и профессиональное развитие педагога. //Вестник образования России. Психология профессионального развития педагога: проблемы и перспективы, 2006, № 5. 180 с.
4. Слободчиков В.И. Анализ нормативной структуры индивидуальной деятельности. / В. И. Слободчиков // Вопросы психологии, 2000, № 2. 147 с.

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ НАРОДНОЙ МУЗЫКИ В ВОСПИТАНИИ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПОДРОСТКОВ

*Леонтьева Татьяна Викторовна*

*канд. пед. наук, старший преподаватель КГУКИ, г.Казань*

*E-mail: [leona77@mail.ru](mailto:leona77@mail.ru)*

Музыка, как средство коммуникации является одной из самой древней формой общения людей. Сформировавшись как коммуникативная система, она воздействует через аудитивный канал и оказывает влияние на умы и души людей уже многие века. Музыка как вид искусства имеет сложную коммуникативную систему. Еще в древности её рассматривали как особый вид коммуникативной деятельности, используя во время обрядов, для привлечения потусторонних сил или сил природы. Для этого люди, играли на музыкальных инструментах, подражали пению птиц или изображали звуки грома, журчание ручья и т. д. В музыке заложена не просто информация, в ней всегда присутствует экзистенциально-эмоциональное начало, в ней отражено бытие народа его чувства, отношение к определенным событиям.

Музыкальный «язык» в отличие от вербального языка, не обладает точными значениями. Не зная его, мы не сможем понять не только информацию заложенную в музыке, но не сможем в полной мере познать культуру своего народа. Современному человеку, необходимо изучить этот сложный язык — язык народной музыки, ведь не зная его невозможно разобраться и в современном музыкальном искусстве. Е.Ю. Антоненко в своей работе проводит параллель между фольклорной и современной музыкой. «Новая музыка основана на принципах организации материала, восходящих к фольклорным истокам: нетемперированный строй, гетерофонная фактура, отсутствие квадратной структуры, традиционных кадансов, централизованного лада, частая смена устоев, свободная метрика, сложная ритмическая организация, линейный тип развития мелодии и др. Все это — исторический и практический багаж, неотделимый от современности. Освоение принципов организации фольклорной музыки служит своеобразным «мостом» к исполнению современной музыки» [1, с.102].

По мнению И.В. Арановской «чтение» музыкального текста как текста культуры позволит музыканту понять, что, развиваясь по

собственным законам и под прямым влиянием культуры, музыка постоянно «питается» от других ее языково-интонационных форм. Уровни музыкальной знаковости обладают большой знаковой определенностью, что позволяет «проще включать данные феномены музыкального языка в семиотический контекст культуры» [2, с. 32].

Множество свойств народной музыки, вплетенных в сложную систему мира, реализует основные функции искусства, среди них выделяются следующие: гносеологические (познание действительности); идейно-пропагандистские (распространение эстетических и других идей), гедонистические (душевный подъем, особое наслаждение), суггестивные (внушение определенного строя эмоций и мыслей); просветительские (своеобразный «учебник» жизни), эвристические (активизация и развитие творческого потенциала человека), коммуникативные (искусство выступает в роли особого языка, особой связи между поколениями), самопознание, которое помогает оценить и понять самого себя.

Рассмотрим значение коммуникативной функции народной музыки для воспитания эстетической культуры подростков. «Эстетическая культура — это формирование внутреннего мира в его целостности перед лицом внешнего мира. Это и совокупность ценностных ориентиров личности в ее взаимоотношениях с миром, ориентиров, касающихся и направляющихся на содержательные, выразительные стороны человеческой деятельности» [3, с. 41].

Эстетическая культура никогда не бывает продуктом стихийного процесса формирования. Она всегда предполагает личную активность, направленную на себя как на объект формирования. Развитие эстетической культуры является, таким образом, характеристикой ценностных оснований внутреннего мира подростка. Для подростков общение с музыкальным произведением часто ограничивается изучением нотного текста, именно этот уровень представляет собой лишь первый и единственный этап знакомства с произведением. Если мы хотим воспитать эстетическую культуру подростков, надо работать над развитием чувственной сферы, эмоций, стремлением к творчеству. Ключ к пониманию музыкального произведения лежит в чувственной сфере, это невозможно до конца объяснить, но приоткрыть тайну народной музыки можно и нужно.

Музыкальный язык народной музыки очень специфичен. Он способен отразить важнейшие особенности традиционной картины мира: структуру пространства, времени, социума. Различные сочетания музыкальных интервалов говорят о сигналах бедствия или помощи, начале или окончании праздников и т. д. Особенности

музыкального языка можно сравнить с разными разговорными языками, у каждого народа свой язык и свои особенные слова для передачи определенных сообщений. Так, например, мажор часто употребляется для выражения веселого, бодрого, а минор — для выражения ласки, грусти, нежности. Можно определить чувства по встречающимся интервалам: близко лежащие интервалы выражают ласку, печаль, нежность, а тревожные чувства предают диссонансы и т. д..

Язык музыкального фольклора всегда поэтично — образный, несет в себе много символов. Чтобы почувствовать народную музыку, проникнуть в ее глубинный смысл, мало понять информацию, заложенную в ней. Необходимо, захотеть услышать музыку. На первом месте должно идти эмоционально-чувственное восприятие музыки, только после этого надо овладевать языком того музыкального стиля который смог заинтересовать подростка, иначе коммуникативный музыкальный акт не состоится, подростки начнут передавать не эмоциональные состояния, не характер музыки, а лишь сигналы. Поэтому очень важно, изучая с подростками музыкальный язык, всегда помнить, что теоретическое изучение основ музыки не должно перекрывать ее чувственное восприятие. Владение музыкальным языком дает возможность подросткам в полной мере участвовать в коммуникативном процессе только тогда, когда они начинают чувствовать, переживать. Понять и передать информацию (в первую очередь чувственную) — важнейшая задача педагога и подростка в процессе музыкальной деятельности. В любом случае — исполняет подросток народную или просто слушает — происходит процесс общения, с помощью которого он узнает культуру народа, пытается понять его особенности, стиль жизни, мировоззрения, эстетические ценности и идеалы и т. д.

Для существования музыки необходимы три условия: народная музыка — исполнитель — слушатель. В этом триединстве заложен весь процесс музыкальной деятельности, а также воспитательный процесс. Педагог должен научить подростка общению с народной музыкой. Сложность заключается в том, что между ней и подростком, стоит не только исполнитель, но и временное пространство. С другой стороны, подростки, так же могут являться исполнителями народной музыки, и в этом случае они уже сами должны донести до слушателя всю информацию (не только исполнить текст, но и передать чувства, эмоции, характер музыкального произведения). И в момент восприятия, и в момент исполнения народной музыки, необходимо, чтобы общение происходило на одном «языке», а для этого нужно

изучить традиции, обычаи, мировоззрение, миропонимание народа, его духовную и религиозную культуры. Задача педагога — подготовить подростка к диалогу с народной музыкой, к беседе с ней. Невозможно оценить, как глубоко подростки проникли в смысл возможных музыкальных сообщений, что они смогли понять в ходе прослушивания или исполнения народной музыки, но можно проследить, как модернизируются отношение к народной музыке. Задача не в том, чтобы дать подростку навыки исполнения народной музыки и получить информацию о ней, а в том, чтобы научить его творчески мыслить и получать эстетическое удовлетворение от народной музыки, научиться с ее помощью общаться с прошлым, настоящим и будущим.

Трудности процесса общения с музыкальными произведениями, возникающие в отношениях между подростком и музыкой, подростком и слушателями, должны преодолеваются на основе единства практики воспитания, развития и обучения. Главная роль педагога — не только научить исполнять музыкальное произведение, не только подготовить к диалогу с народной музыкой, а воспитать личность способную испытывать эстетические эмоции, чувства и реализовывать эстетический потенциал в мире культуры.

Поэтому процесс общения, на наш взгляд, должен происходить так: подростки, узнавая особенности жизни своих предков, их мировоззрение, ценности, идеалы, воспринимают эту информацию, эмоционально ее принимают, дальше происходит процесс осмысления. Они сознательно, а иногда бессознательно начинают сравнивать, находить, что общего между прошлым и настоящим, пытаются понять и оценить эстетическую значимость произведений, что положительного можно взять для себя, и что бы им хотелось передать будущему поколению.

### **Список литературы:**

1. Антоненко, Е.Ю. «Память на высоту» как основа интонирования современной вокальной музыки // Искусство и образование. 2008. №3. с. 94–105.
2. Арановская, И.В. Культурно-художественный аспект профессиональной подготовки будущего педагога-музыканта в высшей школе // Музыка и время. 2003. №4. с. 31–34.
3. Эстетическая культура / отв. ред. И.А. Коников; М.: РАН; Ин-т философии, 1996. 201 с.
4. Niebrzegowska-Bartminska, S. Wzores tekstow ustnych w perspektywie etnolinwistycznej. — Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii curie — Sklodowskiej, 2007. 452 s.

## СЕКЦИЯ 2.1.

### ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ И КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

#### ОЦЕНКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА ПОДРОСТКАМИ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

***Королева Юлия Александровна***

*к. психол. н., доцент, зав. кафедрой специальной психологии, ОГПУ,  
г. Оренбург*

*E-mail: [koroleva-y@yandex.ru](mailto:koroleva-y@yandex.ru)*

***Степанова Елена Андреевна***

*студентка факультета психологии, ОГПУ, г. Оренбург*

*E-mail: [stepik-lenochka@mail.ru](mailto:stepik-lenochka@mail.ru)*

Проблема психологической безопасности в современном мире относится к одной из наиболее актуальных, что обусловлено влиянием возникающих или обостряющихся многочисленных факторов, нарушающих состояние психологической безопасности и психологической защищенности личности.

Понятие «психологическая безопасность образовательной среды» рассматривается как состояние этой среды, создающее защищенность, способствующее удовлетворению потребностей в личностно-доверительном общении, обеспечивающее психическое здоровье включенных в нее участников [1].

На сегодняшний день в научной литературе большое внимание уделяется как вопросам психологической безопасности в целом (И. А. Баева, В. П. Соломин, Л. А. Михайлов, Т. В. Маликова и др.), так и отдельным ее компонентам (Г. В. Грачев, Н. Н. Ковалева, А. В. Чадаев.).

В группу риска по факторам, детерминирующим нарушения психологической безопасности, могут входить разные категории детей и подростков, в частности это учащиеся подросткового возраста, что связано с внутренней и внешней конфликтностью данного возрастного этапа, психологической неустойчивостью и незащищенностью. По мнению Е. Н. Волковой, к группе риска относятся также дети и

подростки с отклонениями в развитии, (а особенно обучающиеся или воспитывающиеся совместно с нормально развивающимися детьми), а также дети и подростки, находящиеся в учреждениях социально-педагогической поддержки (Г. В. Семья). Тройное влияние перечисленных факторов делает группу подростков с ЗПР, воспитывающихся в условиях интегрированного обучения в школе-интернате, в высокой степени неблагополучными в плане незащищенности от насилия, неудовлетворенности образовательной и межличностной средой.

Актуальные проблемы, детерминированные условиями подобных образовательных учреждений, представлены в работах М. Ю. Кондратьева, В. С. Мухиной, А. Г. Рузской и др. Авторы выделяют целый ряд факторов, определяющих специфику психологической безопасности личности детей и подростков, проживающих в интернатах: ограничение социальной активности и личностного выбора, подавление самостоятельности и инициативности; жесткая регламентация организации жизни. И если вопросы, касающиеся детей без выраженных отклонений в развитии в интернатных учреждениях, являются предметом широкого изучения, то вопросы психологической безопасности воспитанников интерната, имеющих задержку психического развития (далее ЗПР) еще требуют научной и методической разработки.

На сегодняшний день существует большое количество работ, посвященных социально-психологическим проблемам детей и подростков с ЗПР (Ю. С. Галлямова, Е. Е. Дмитриева, Т. О. Журавлева, О. В. Заширинская, Е. С. Слепович, Р. Д. Тригер, Е. А. Чернышова и др.). При этом актуальность проблемы психологической безопасности подростков с задержкой психического развития повышается в связи с достаточно выраженным своеобразием когнитивного, эмоционального и личностного развития данной категории, а также в связи с социальными установками взрослых и сверстников без отклонений в развитии (при интегрированном обучении) на восприятие и принятие лиц с отклонениями в развитии. По мнению Л. Пожара, «то, какую позицию или отношение к аномальным детям, подросткам или взрослым занимает общество, непосредственно отражается... в общем развитии их личности...» [2, С. 99].

С целью изучения оценки психологической безопасности образовательной среды подростков с задержкой психического нами было проведено экспериментальное исследование. Основная группа респондентов представлена 20 подростками (10 мальчиков и 10 девочек) в возрасте 13–14 лет, обучающихся в классах КРО школы-интерната № 4 г. Оренбурга. Контрольная выборка — 20 подростков

без интеллектуальных нарушений в возрасте 13–14 лет, совместно проживающих с подростками экспериментальной группы в интернате.

Для диагностики использовалась методика И. А. Баевой, основанная на следующих показателях: отношение к образовательной среде школы, значимые характеристики образовательной среды школы и удовлетворённость ими, защищённость от психологического насилия во взаимодействии [1].

*Отношение к образовательной среде школы.* Большая часть испытуемых с ЗПР (85 %) и с нормальным развитием (75 %) имеет позитивное отношение к образовательной среде школы на когнитивном и эмоциональном уровне, то есть подростки считают, что обучение в данной школе помогает развитию, как их интеллектуальных способностей, так и жизненных навыков, отмечают преимущественно позитивное настроение, обучение считают интересным.

*Значимые характеристики образовательной среды школы и удовлетворённость ими.* Удовлетворенность характеристиками образовательной среды высказало 40 % респондентов с ЗПР и 15 % респондентов контрольной группы. Это означает, что старшеклассники вполне удовлетворены взаимоотношениями с учителями и учениками. Ученики с задержкой психического развития на высоком уровне оценивают такие характеристики образовательной среды школы, как уважительное отношение к себе со стороны учителей, администрации и других учеников.

Средний уровень удовлетворенности значимыми характеристиками образовательной среды школы обнаружился у 30 % учащихся с ЗПР и 10 % учащихся с нормативным развитием. Респонденты экспериментальной группы при этом отмечают недостаточность учёта личных проблем и затруднений в школьной жизни, обусловленных, вероятнее всего, и специфическими условиями школы-интерната и особенностями психического развития этой группы подростков. Участники контрольной группы отмечают недостаточную возможность обратиться за помощью, недостаточный уровень учёта личных проблем и затруднений, частую невозможность высказать свою точку зрения, что, вероятнее всего, может объясняться жесткой регламентацией жизни в школе-интернате и вместе с этим возрастающими потребностями личности подростка в самореализации, в самостоятельности.

Неудовлетворенность образовательной средой учреждения испытывают 30 % учащихся с ЗПР. Подростки чувствуют себя незащищенными от публичного оскорбления другими учащимися, от недоброжелательного отношения в коллективе, от угроз со стороны

учителей, что в данной ситуации приводит к тревожности, частому беспокойству, низкой самооценке, неуверенности и беспомощности. Среди респондентов контрольной группы неудовлетворенность характеристиками образовательной среды встречается почти в 2 раза чаще и составляет 75 %. Эта неудовлетворенность проявляется во взаимоотношениях с учителями, в невозможности высказать свою точку зрения, проявлять инициативу и в трудностях сохранения личного достоинства. Результаты можно объяснить такими социально-психологическими условиями школы-интерната, как ограничение социальной активности и личного выбора, подавление самостоятельности и инициативности; невозможность проявлять саморегуляцию и внутренний самоконтроль; жесткая регламентация организации жизни; ограниченность контактов детей.

*Защищённость от психологического насилия во взаимодействии.* 75 % подростков с задержкой психического развития чувствуют себя защищенными от недоброжелательного отношения, от психологического насилия во взаимодействии с другими субъектами образовательного процесса, от игнорирования и угроз, как со стороны учеников, так и педагогического коллектива. Почти такие же показатели (60 %) и у подростков контрольной группы. Небольшие расхождения можно объяснить различиями в условиях обучения подростков экспериментальной и контрольной группы при общих условиях нахождения в интернате. В коррекционных классах подростки обучаются в небольшом коллективе, где зачастую создаются «тепличные» условия, отмечается насыщенность контактов.

Таким образом, оценка подростками с ЗПР психологической безопасности образовательной среды отличается большей позитивной направленностью. Расхождения в оценках психологической безопасности у респондентов при общих социальных условиях нахождения в школе-интернате могут быть обусловлены как социальным фактором — фактором обучения подростков с задержкой психического развития в маленьком классе, так и такими социально-психологическими характеристиками подростков коррекционных классов, как неадекватность оценки и самооценки, узость и недостаточная дифференцированность восприятия объектов и ситуаций взаимодействия.

### **Список литературы:**

1. Баева И. А. Психологическая безопасность в образовании: Монография. СПб., 2002. 271 с.
2. Пожар Л. Психология аномальных детей и подростков — патопсихология / Л. Пожар. М.: Воронеж, 1996. 128 с.

## **КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ РЕЧЕВЫЕ И ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫЕ НАРУШЕНИЯ**

***Толопченко Вера Викторовна***

*заведующая МДОУ №18 г. Батайск Ростовской области*

***Швед Оксана Вячеславовна***

*заместитель заведующей МДОУ №18 г. Батайск Ростовской области*

***Колодяжная Татьяна Павловна***

*к. п. н., доцент кафедры коррекционной педагогики  
Педагогического института ЮФУ, г. Ростов-на-Дону*

*E-mail: [airinmia@mail.ru](mailto:airinmia@mail.ru)*

В психолого-педагогической литературе понятие «комплексный» определяется как соединенный с чем-либо, охватывающий группу предметов, явлений, процессов.

Речевые нарушения во многих случаях включаются в синдром нервных и нервно-психических заболеваний. Устранение речевых нарушений в этих случаях должно носить комплексный, медико-психолого-педагогический характер.

Идея комплексного подхода в развитии специальной педагогики принадлежит В. П. Кащенко. Он впервые создал специальные учреждения для детей, нуждающихся в психолого-педагогической помощи. Автор говорит о необходимости проведения в этих учреждениях не только лечебных мероприятий, но и психолого-педагогических. В работах В. П. Кащенко рассматривается понятие «врачебной педагогики». Основные подходы автора к коррекционной работе как комплексной медико-психолого-педагогической помощи нашли свое отражение в последующих исследованиях [7].

Первое теоретическое обоснование комплексного подхода было дано в работе Л. С. Выготского [2]. Он подчеркивает значимость лечебной педагогики в коррекционной работе с детьми с особыми нуждами. Термин «лечебная педагогика», означающий лечение больных педагогическими методами, широко употреблялся в литературе XIX века.

В развитии отечественной науки лечебная педагогика как комплексная помощь детям с недостатками в развитии представлена в работах Е.М. Мастюковой. Автор считает, что лечебная педагогика

способствует более успешной коррекции недостатков в развитии ребенка. Особое внимание она уделяет сочетанию педагогического процесса с лечебно-гигиеническими и оздоровительными мероприятиями, подчеркивая, что эффективность лечебно-педагогических коррекционных и развивающих мероприятий в значительной степени зависит от сотрудничества специалистов и родителей [6].

В настоящее время в России происходит формирование новой модели комплексной поддержки ребенка с отклонениями в развитии в условиях семьи, предполагающей активное участие всех членов семьи в реабилитационном процессе. Становление в нашей стране системы медико-социально-педагогического патронажа является одним из признаков развития системы специального образования. Комплексный медико-социально-педагогический патронаж предполагает координацию своей деятельности с научно-методическими учреждениями и другими образовательными структурами, а так же учреждениями систем здравоохранения и социальной защиты населения. Появлению такого вида комплексной помощи способствовал рост востребованности услуг со стороны родителей, педагогов и детей [2].

В теории отечественной логопедической науки комплексный подход является одним из основных принципов анализа речевых нарушений. Он означает требование всестороннего тщательного обследования и оценки особенностей развития ребенка — анализ речевой патологии на основе взаимосвязи речи с другими сторонами психического развития. Идея комплексного подхода в системе коррекционной помощи детям с речевыми нарушениями акцентируется на диагностических аспектах этой помощи, что вполне согласуется с реальной практикой взаимодействия логопеда, психолога, социального педагога, медицинского персонала и др [4].

На эффективность комплексного подхода в коррекции речевых нарушений обращали внимание различные ученые. Б.М. Гришпун отмечает, что при комплексном (медицинском и педагогическом) воздействии речь детей с алалией значительно улучшается [4]. М. И. Фомичев и А. Н. Сафаров применяли комплексный метод лечения функциональных расстройств голоса, включающий в себя психотерапию, развитие дыхания, артикуляционную гимнастику без участия голоса, а затем с его участием, упражнения со звуками (использование музыкальных игр и упражнений), а также внешний массаж области гортани, сдавливание связок [7].

Проблема комплексного подхода к преодолению речевых нарушений у детей освещается в исследованиях М. Л. Барановой. Комплексный подход к коррекционной работе определяется автором как

целостная система взаимодействия специалистов дошкольного образовательного учреждения в ходе коррекционно-развивающего процесса, четкое понимание каждого из специалистов своей роли и своих задач в едином процессе комплексной коррекции отклонений в развитии. Для разрешения этой проблемы предлагается создание в дошкольном образовательном учреждении новой управленческой структуры — коррекционный совет ДООУ. Это способствует повышению эффективности коррекционного процесса. Автором предлагаются новые подходы к организации и содержанию коррекционно-развивающего направления деятельности детского сада, основным принципом которого является комплексность в изучении детей, имеющих нарушения, а также в содержании и технологиях коррекционной работы. В работе подчеркивается актуальность системного, комплексного подхода к коррекции речевого и сопутствующего ему психического и соматического развития ребенка. Баранова М.Л. считает, что даже в относительно простых случаях таких патологий в преодолении проблемы было бы идеальным присутствие как общепринятых, традиционных методов, так и нетрадиционных. Нетрадиционные методы помогают более глубокой (качественной) коррекции, особенно затрагивая состояния, сопутствующие речевой патологии [1].

Наряду с проблемами недоразвития речи актуальными становятся проблемы эмоционально-личностного развития дошкольников. К наиболее распространенным эмоционально-личностным проблемам детей дошкольного возраста относят: агрессивное поведение, скованное поведение, застенчивость, пассивно-агрессивное поведение, инфантильную агрессивность, гиперактивность, обособленность, тревожность [5]. Одним из наиболее эффективных методов психокоррекции считается метод песочной терапии, предложенный К. Г. Юнгом.

Использование песочной терапии в логопедической практике относится к относительно новым нетрадиционным методам. Данный вид терапии возможно использовать в коррекционной работе с детьми с ОНР, направленной на коррекцию звукопроизношения, развитие фонематического слуха, связной речи, на развитие грамматического строя речи, во время обучения чтению и письму, во время работы над понятиями и др. Возможности использования метода песочной терапии в логопедической практике были изучены Н. А. Савельевой, Т. Д. Зинкевич-Евстигнеевой, Т. А. Гробенко которые отметили положительные результаты коррекционной работы с использованием данного метода [3].

В исследованиях Н. П. Вайзман подчеркивается, что нетрадиционные методы просты, доступны, эффективны, не имеют

возрастных границ, а личностно-ориентированный подход в работе с ребенком способствует выбору наиболее оптимальной, результативной комплексной методики. Использование нетрадиционных методов в комплексном коррекционно-образовательном процессе улучшает у ребенка память и внимание, повышает работоспособность, нормализует состояние нервной системы, устраняет стрессы, снижает уровень утомляемости, улучшает коммуникативную функцию, а в условиях работы целостного организма — соматическое состояние. В настоящее время возникла необходимость учитывать проверенные тысячелетиями наблюдения людей, в частности, — влияние на соматическое и психическое состояние ребенка музыки, цвета, запахов. Продуманное применение в логопедической практике запахов (ароматерапия), цвета (хромотерапия), музыки, звуков (звукотерапия), натуральных материалов, таких как песок (пескотерапия) и многих других методов терапии могут значительно повысить эффективность выполняемых процедур, создавая дополнительный потенциал для развития ребенка [8].

Таким образом, анализ психолого-педагогической литературы показал, что идея комплексного подхода к преодолению недостатков в развитии развивалась на протяжении нескольких столетий. Комплексность коррекционно-развивающей помощи является следствием взаимодействия специалистов разных профилей, согласованности, координации и интеграции их деятельности. Обострение данной проблемы в настоящее время связано с увеличением числа детей с проблемами речи и недоразвитием психических процессов, соматически ослабленных.

### **Список литературы:**

1. Баранова М. Л. Организация коррекционно-развивающей помощи в дошкольных образовательных учреждениях. Региональные подходы к моделированию коррекционной работы в дошкольных образовательных учреждениях. — Ростов н/Д, 1999.
2. Блыскина И. В. Комплексный подход к коррекции речевой патологии у детей. — СПб., 2004, С. 7–12.
3. Грабенко Т.М., Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Чудеса на песке. СПб., 1999 г.
4. Греков Л. А. Комплексный подход к воспитанию учащихся. — Киев 1980.
5. Кряжева Н. Л. Мир детских эмоций. Дети 5–7 лет. Ярославль. 2001.
6. Мастюкова Е. М., Жукова Н. С., Филичева Т. Б. Преодоление задержки речевого развития у дошкольников. — М., 1973. — С. 15, 20
7. Флерова Ж.М. Логопедия: — Ростов н/Д., 2003.

## СЕКЦИЯ 2.2.

### ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

#### АКТИВНОСТЬ САМОРАЗВИТИЯ В ФИЛОСОФИИ Г.-В. ЛЕЙБНИЦА

*Белан Елена Альбертовна*

*к. психол. н., доцент КубГУ, г. Краснодар*

*E-mail: [propedevtika00@yandex.ru](mailto:propedevtika00@yandex.ru)*

Становление категории активности в философской мысли Нового времени опосредовано изменяющимися в эту эпоху мировоззренческими и общеметодологическими нормами. Научные открытия Нового времени существенно изменили картину мира, в результате чего было переосмыслены и онтологические основы бытия. Одной из характерных черт этого периода Дж. Реале и Д. Антисери называют тот факт, что «на смену жизни созерцательной приходит жизнь активная» [8, с. 49]. Утверждение природных естественных оснований активности согласовывалось с господствующим математически-механистическим мировоззрением. Мир представлялся как большой механизм, поэтому многие феномены активности объяснялись посредством механистических причин.

Иной взгляд на природу мира обоснован в философии Лейбница. Лейбниц видел динамизм материального мира как «внешнее обнаружение активности духа» [7, с. 28]. Весь мир, по мнению Лейбница, выступает порождением некой единой субстанции — Бога, который не «создает материю и ее механические законы» [1]. Все изменения в мире обусловлены изначальной активностью Бога, которая, по мнению Г.-В. Лейбница, выражается в могуществе, знании и воле. Лейбниц исключал действие первопричины в мире, перенося деятельную природу создателя на существующую субстанцию.

Тем самым, философ утверждал активную природу субстанции. Принцип деятельности лежит в основе понятия субстанции и создаёт возможность объяснения порождения универсума [1]. Лейбниц утверждает, что «нельзя понять субстанций (материальных или нематериальных) в их сущности без всякой активности, что активность свойственна сущности субстанции вообще» [6, с. 65–66]. Принципиально значимым можно признать положение Лейбница о невозможности прекратить активность субстанции, «субстанция,

начав однажды действовать, будет действовать постоянно» [6, с. 111]. Тем самым, способность субстанции к действию заложена в ней как первопричина и интенция всех возможных изменений.

По свидетельству В.В. Богданова, большинство историков философии находят особую заслугу Лейбница именно в перенесении на субстанцию деятельности, самоопределения. «Активность, сила нужны субстанции, чтобы создать истинное единство, целостное бытие» [1].

Лейбниц убежден, что «при сотворении природы Бог наделил ее внутренней способностью к действию, активностью» [2]. Активность проявляется в мире, благодаря центрам жизненной силы, которые Лейбниц обозначил как монады. «Один только Бог есть первичное Единство, или изначальная простая субстанция. Все монады, сотворенные или производные, составляют Его создания и рождаются, так сказать, из непрерывных, от момента до момента, излучений (fulgurations) Божества, ограниченных воспринимающей способностью твари, ибо для последней существенно быть ограниченной» [5, с. 421]. Подобно божественной субстанции, сущностью монады является деятельность, т. е. монада не только обладает потенциальной возможностью действовать, но и действует необходимым образом. Как пишет А.Л. Доброхотов, «у Лейбница способ выведения существования из сущности через понятие стремления к существованию вводил новый мотив в проблему бытия. Сущность становилась живым центром активности» [3]. Первичные силы у Лейбница содержат в себе не только свершившийся акт, но и способность совершать акты, т. е. собственно активность. Таким образом, монады — это «некие метафизические точки — деятельные, духовные единицы» [8, с. 272]. Поэтому, согласно Лейбницу, «действует не только Бог, но и все субстанции» [10, с. 33].

Примечательно, что деятельность монады носит метафизический, а не механистический характер. П.П. Гайдено так анализирует эту мысль Лейбница: «Деятельность представляет собой именно то, что невозможно объяснить с помощью механических причин: представление, или восприятие (representatio), и стремление (appetitio)» [2]. Лейбниц полагает, что в сотворённых монадах «есть самодовление, которое делает их источником их внутренних действий» [5, с. 416].

Особым качеством монады, согласно Лейбницу, является способность к саморазвитию, поскольку «монада является постоянным живым зеркалом универсума» [5, с. 422]. Эта способность имеет онтологическое значение и служит «эквивалентом... субстанциального процесса саморазвития монады, ее стремления к самовыражению» [1]. Согласованное саморазвитие сотворённого мира, состоящего из замкнутых в себе монад, невосприимчивых к побуждениям или влияниям извне [8, с. 287], обеспечивается благодаря предустановленной гармонии, гарантирующей «идеальное соответствие представлений разных монад» [8, с. 289].

В философии Лейбница последовательно развивается идея саморазвития как основание активности субъекта и возможности постоянного изменения. Философ полагает, что принцип изменения является внутренним (полученным сотворёнными монадами изначально и присутствующий в них неотъемлемо). «В Боге заключается могущество, которое есть источник всего, потом знание, которое содержит в себе все разнообразие идей, и, наконец, воля, которая производит изменения или создания сообразно началу наилучшего. И это соответствует тому, что в сотворенных монадах составляет субъект, или основание, способность восприятия и способность стремления» [5, с. 421]. Поэтому Лейбниц совершенно обосновано называет принцип изменения стремлением: «Деятельность внутреннего принципа, которая производит изменение или переходит от одного восприятия к другому, может быть названа стремлением» [5, с. 415].

С одной стороны, в монаде абсолютно стремление к познанию, с другой — в ней заложена необходимость саморазвития. «Всякое сотворенное бытие... подвержено изменению и... изменение в каждой монаде непрерывно», — утверждает Лейбниц [5, с. 414].

В постоянном изменении монады кроется проблема индивидуации, поскольку понятно, что в изменяющемся состоянии монада должна оставаться самотождественной. При этом должно сохраняться различие данной монады от других, поскольку каждая монада сотворена уникальной.

По утверждению Лейбница, «каждая монада необходимо должна быть отлична от другой. Ибо никогда не бывает в природе двух существ, которые были бы совершенно одно как другое и в которых нельзя было бы найти различия внутреннего или же основанного на внутреннем определении» [5, с. 414]. Таким образом, в понимании Лейбницем субстанции как самофункционирующей и саморазвивающейся системы, главной становится проблема индивидуации [9]. Такое понимание субстанции распространилось Лейбницем и на человеческую душу, в связи с чем им постулировалась уникальность каждого человека. В.В. Соколов указывает, что «положение об индивидуальности субстанций-монад приобретает в этой связи смысл сугубой индивидуальности каждого человека, неповторимости его личности» [10, с. 50].

Лейбниц полагал, что рассматривать активность как чистую потенциальность недостаточно. В любой активности Лейбниц находит, по крайней мере, ещё одно важное качество — стремление (см., например: [6, с. 217]). То есть, по замечанию В. В. Кайдакова, у Лейбница «первичные силы содержат в себе еще и сам акт реализации», соответственно внутри монады содержится детерминирующий фактор, определяющий «направленную реализацию силы и выступающий в ранге автономного образования» [4]. Согласно Лейбницу, для перехода

потенциального действия в актуальное недостаточно лишь внешних условий, внутренняя готовность и направленность также необходимы.

Стремление монады к познанию превращается у Лейбница в индивидуальность восприятия, т. е. в субъектность самосознания. Согласно размышлениям философа, «не существует тела, части которого находились бы в покое, и не существует субстанции, которая не отличалась бы чем-нибудь от всякой субстанции. Человеческие души отличаются не только от других душ, но и между собой» [6, с. 110]. Согласно Лейбницу, человек в своем духовном начале сохраняет собственную индивидуальность [8, с. 297].

Таким образом, в философии Г.-В. Лейбница последовательно обосновывается и утверждается идея саморазвития как идея самопричинности интенции изменения, имманентной природе развивающегося субъекта.

### Список литературы:

1. Богданов В. В. Понятие субстанции в классической европейской философии. Таганрог, 2002. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://filosof.historic.ru>.
2. Гайденко П. П. История новоевропейской философии в ее связи с наукой. М.; СПб., 2000. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.philosophy.ru>.
3. Доброхотов А. Л. Категория бытия в классической западноевропейской философии. М., 1986. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://filosof.historic.ru>.
4. Кайдаков С. В. Теологическая основа философии Лейбница. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://filosof.historic.ru>.
5. Лейбниц Г.-В. Монадология // Лейбниц Г.-В. Сочинения: в 4 т. М.: Мысль, 1982. Т. 1. 636 с.
6. Лейбниц Г.-В. Новые опыты о человеческом разумении // Лейбниц Г.-В. Сочинения: в 4 т. М.: Мысль, 1983. Т. 2. 686 с.
7. Нарский И. С. Основное гносеологическое сочинение Лейбница и его полемика с Локком // Лейбниц Г. В. Сочинения: в 4 т. М.: Мысль, 1983. Т. 2. 686 с.
8. Реале Дж., Антисери Д. Западная философия от истоков до наших дней. СПб.: Петрополис, 1996. Т. 3: Новое время. 714 с.
9. Сергеев К. А., Коваль О. А. Монадология Лейбница: субстанция, субъект, истина // Я. (А. Слинин) и МЫ: к 70-летию профессора Ярослава Анатольевича Слинина. СПб., 2002. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://anthropology.ru>.
10. Соколов В. В. Философский синтез Готфрида Лейбница // Лейбниц Г.В. Сочинения: в 4 т. М.: Мысль, 1982. Т. 1. 636 с.

## СЕКЦИЯ 2.3.

### ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

#### ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ПОДРОСТКОВ (региональный аспект)

*Литвинова Галина Владимировна*

*канд. психол. наук, доцент КамГУ им. Витуса Беринга,  
г. Петропавловск-Камчатский  
E-mail: [logosgv@rambler.ru](mailto:logosgv@rambler.ru)*

Проблема изучения различных аспектов психологического благополучия личности оказалась в поле внимания исследователей благодаря работе Н. Брэдбурна (1968). В теориях, появившихся позже, психологическое благополучие представляется совокупностью личностных ресурсов, обеспечивающая субъективную и объективную успешность личности в системе «субъект-среда». В них просматривается неоднозначность в соотношении понятий «субъективное благополучие» и «психологическое благополучие». Субъективное благополучие — составляющая психологического благополучия (Э. Динер, К. Рифф, С. Ю. Семенов и др.), психологическое благополучие — часть субъективного (Н. К. Бахарева, Л. В. Куликов, М. В. Соколова, Р. М. Шамионов, Г. Л. Пучкова и др.). Можно найти их трактовку как синонимичных понятий (Н. Брэдбурн, Е. Н. Панина, Е. Е. Бочарова и др.).

В зарубежной психологии популярна модель психологического благополучия К. Рифф. В отечественной психологии нет общепризнанного понятия «психологическое благополучие личности». В модели А. В. Ворониной как уровни психологического благополучия рассматриваются психосоматическое, психическое, психологическое здоровье. Можно встретить ряд близких понятий («психическое здоровье», «нормальное и аномальное развитие личности», «качество жизни» и др.). Психологическое благополучие в отличие от понятия «психологическое здоровье» рассматривается чаще всего в рамках экзистенциального переживания человеком отношения к собственной жизни (Е. Е. Бочарова, М. В. Григорьева, И. А. Джидарьян, Е. В. Кучерова, В. Мензул, В. Э. Пахальян и др.).

В данной статье приводятся результаты исследования психологического благополучия подростков с учетом регионального компонента. Исследователи проблемы (Ю.А. Александровский, Н.В. Заболотских, И.В. Камынина, А.С. Фрокол, О.С. Ширяева и др.) отмечают, что экстремальные природные факторы оказывают определенное воздействие на психику жителей такого региона и на формирование их отношения к своей жизни. Вместе с тем влияние экстремальных условий жизнедеятельности на психологическое благополучие неоднозначно. Такие исследователи, как Н.С. Арутюнова, Т.И. Алексеева, Ю.А. Александровский, Н.М. Воронин и др. указывают на негативное влияние экстремальных условий на психологическое благополучие личности. Напротив, А.Г. Асмолов, Д.А. Леонтьев, А.В. Петровский, В.В. Столин подчеркивают особую роль экстремальных условий в мобилизации личностных ресурсов. Для регионов с повышенным риском и сложным сочетанием экстремальных природно-климатических условий необходимо более глубокое исследование психологического благополучия людей разного поколения, изучение их реакций на экстремальные ситуации природного характера. Это позволит осуществить разработку комплексных программ, координирующих организационные, научные, профилактические мероприятия.

Исследование проходило на базе МОУ СОШ № 17 г. Петропавловска-Камчатского и МОУ СОШ № 7 г. Новосибирска. В исследовании принимали участие подростки, которые были распределены в две экспериментальные группы (ЭГ 1 и ЭГ 2). Задавшись целью выявить и описать особенности психологического благополучия подростков, проживающих в разных регионах, мы предположили следующее:

- у детей и подростков, живущих в разных регионах, различается уровень психологического благополучия;
- в разных регионах уровень психологического благополучия личности формируется под воздействием разных факторов;
- проживание в регионе с экстремальными условиями жизнедеятельности оказывает влияние на психологическое благополучие личности.

Для исследования были использованы методика «Шкала психологического благополучия» К. Рифф, адаптированная Шевельковой Т. Д., Фесенко П.П. (2005), субъективное шкалирование «Оценка региона», методика Т.В. Дембо — С.Я. Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан, методика «Неоконченные предложения» (в модификации В. Михала). Были обработаны данные

по каждой методике и при помощи *t*-критерия Стьюдента выявлены значимые различия, что позволило установить уровень психологического благополучия в обеих группах, а также выявить личностные особенности, способные повлиять на содержание психологического благополучия школьников.

Рамки статьи не позволяют представить подробные результаты исследования, остановимся на наиболее интересных и значимых из них.

Результаты, полученные при помощи методики «Шкала психологического благополучия» продемонстрировали некоторые различия между испытуемыми двух групп. У школьников, проживающих в разных регионах, имеются различия по шкале «Автономность», причем у камчатских школьников средний показатель выше (49,4), чем у новосибирских школьников (46). Камчатские школьники более независимы в своих суждениях, оценках, менее комфортны, чем дети, проживающие в мегаполисе. Значимые различия выявлены по шкале «Самопринятие». Испытуемые ЭГ 1 показали более позитивную самооценку себя и своей жизни в целом, осознание и принятие не только своих положительных качеств, но и недостатков, о чем свидетельствует средний показатель 55,3 (в ЭГ 2 — 49,6). В целом общий уровень психологического благополучия у камчатских школьников выше, чем у новосибирских школьников. Можно предположить, что причины в более спокойных и стабильных условиях проживания в провинциальном городе (например, не такой напряженный ритм жизни как в мегаполисе).

При оценивании своего региона у испытуемых обеих групп обнаружили схожие оценки таких показателей как «реализация профессиональных возможностей», «внешние ресурсы региона», а также «видение своего будущего в регионе». Значимые различия были обнаружены по таким показателям, как «эмоциональная оценка региона» и «возможность уехать в другой регион». Было установлено в частности, что эмоциональная оценка региона у камчатских школьников ниже, чем у новосибирских школьников и возможность уехать в другой регион они оценивают гораздо ниже. Это связано с объективными трудностями, обусловленными удаленностью Камчатского края, дороговизной авиабилетов и т. п. Респондентам ЭГ 2 нравится жить в своем регионе, они высоко оценивают внешние ресурсы Новосибирска, осознают широту возможностей, как в личностной, так и профессиональной самореализации в будущем, которые предоставляет жизнь в мегаполисе.

По результатам модифицированной методики самооценки были получены результаты, которые демонстрируют более высокие показатели по шкалам «Счастливые» и «Успешные» у испытуемых ЭГ 1, что указывает на более высокую степень удовлетворенности собой, чем у респондентов ЭГ 2. Это согласуется с результатами, полученными по «Шкале психологического благополучия» и частично объясняет более высокий уровень психологического благополучия у камчатских школьников. Респонденты ЭГ 2 выше оценивают свою жизнь с точки зрения наличия в ней разных увлечений и хобби. В большом городе проще удовлетворить потребности в разнообразной деятельности. Вместе с тем, у камчатских школьников выявлен более высокий показатель по шкале «Интересная жизнь». Камчатский регион действительно предоставляет уникальные возможности для реализации потребности в разнообразных увлечениях не только для взрослых, но и для детей и подростков.

Методика «Незаконченные предложения» показала, что среди камчатских школьников наблюдается большая напряженность в отношениях с матерью. Несмотря на то, что по мере взросления подростки все больше выходят из-под влияния родителей, конфликты и непонимание между родителями и детьми могут являться причиной снижения психологического благополучия ребенка. У новосибирских школьников больше выражено болезненное отношение к негативным переживаниям и страхам. Это, прежде всего страхи, связанные с потребностью соответствовать ожиданиям окружающих, быть успешным в учебе («Я хочу, чтобы у меня не было плохих оценок», «Я трясусь, когда выхожу к доске», «Если бы ребята знали, как я боюсь, что надо мной будут смеяться»). Это в целом не противоречит положениям деятельностного подхода, принятого в отечественной психологии, и может быть связано с психологическим давлением, которое оказывается на детей и подростков со стороны гиперсоциализированных родителей, учителей, общества в целом. Не секрет, что личность оценивают часто по ее успехам в учебной и профессиональной сферах. В условиях мегаполиса, где успех и достижения считаются главными условиями счастливой жизни, это давление выражено ярче, что вызывает напряженность и дискомфорт школьников и может стать причиной снижения уровня психологического благополучия.

Корреляционный анализ шкал психологического благополучия с данными других методик демонстрирует следующее. Общий уровень психологического благополучия в ЭГ 1 коррелирует с эмоциональной оценкой региона: оценка региона влияет на уровень психологического

благополучия школьников независимо от экстремальности условий жизнедеятельности в этом регионе. В ЭГ 2 взаимозависимостей между уровнем психологического благополучия и оценкой региона не обнаружено. У новосибирских школьников в большей степени на психологическое благополучие влияют семейные отношения (отношение к матери, отношение к семье, отношение к людям). При этом, чем напряженнее внутрисемейные отношения, тем ниже уровень психологического благополучия. Это обусловлено зависимостью эмоционального состояния подростков, оценки себя и своей жизни от взрослых, что является вполне ожидаемым в данном возрастном периоде. Вместе с тем, психологическое благополучие новосибирских школьников зависит от оценки ими сторон своей жизни: время, занятость, увлечения. Чем более насыщена жизнь детей разнообразными увлечениями, чем быстрее пролетает их день, тем более они удовлетворены собой и жизнью. Показатели по шкале «Позитивные отношения с окружающими» в ЭГ 1 коррелируют с эмоциональной оценкой региона, что может быть связано с положительной высокой оценкой людей, проживающих в Камчатском регионе и, следовательно, удовлетворенностью своим окружением. На позитивные отношения с окружающими влияют увлечения, высокая оценка разнообразия жизни, положительное отношение к семье. Гармоничные отношения с окружающими у камчатских школьников складываются при отсутствии конфликтных отношений в семье, а также восприятию своей жизни как насыщенной и разнообразной. Чем шире круг увлечений, тем легче устанавливаются контакты с другими людьми. В ЭГ 2 мы можем наблюдать обратную взаимосвязь между шкалой «Позитивные отношения с окружающими» и отношением к семье. В психологии четко установлено, что недостаток положительных эмоциональных контактов в семье сказывается на неспособности детей устанавливать гармоничные межличностные отношения с другими людьми.

Данные по шкале «Автономия» в ЭГ 1 коррелируют с высокой личностной самооценкой камчатских школьников: «счастливые», «довольные», «веселые», «интересная жизнь». Таким образом, дети, чувствующие себя более уверенно, находящиеся в позитивном эмоциональном состоянии, больше способны к формированию независимой позиции. С другой стороны, взаимосвязь со шкалой «отношения к ровесникам», говорит о том, что напряженные отношения с ровесниками могут стать причиной снижения автономности личности. В ЭГ 2 шкала «Автономность» коррелирует с

показателями семейных отношений (прежде всего с отцом), а также отношений к людям.

Шкала «Личностный рост» показала следующее. Чем менее перспективным представляется камчатским школьникам будущее в регионе, тем более они стремятся к саморазвитию и самосовершенствованию. Это может быть связано с осознанием того, что рассчитывать придётся только на свои силы и показывает, что неблагоприятные условия в регионе могут способствовать активизации внутренних ресурсов личности. У новосибирских школьников личностный рост связан с отношением к учителям и школе и положительной оценкой отсутствия свободного времени (день пролетает незаметно). На личностный рост подростков, проживающих в мегаполисе, влияют взаимоотношения с учителями, а не особенности региона.

В ЭГ 1 шкала «Цели в жизни» связана с самооценкой, причем эта взаимосвязь обратная: чем ниже оценка жизни, тем чётче выражены жизненные цели. Возможно, это объясняется неудовлетворенностью жизнью с точки зрения ее полноты, насыщенности, занятости, желанием изменить ситуацию, что само по себе может стать целью. В ЭГ 2 шкала «Цели в жизни» связана с оценкой увлечений: чем больше присутствует различных занятий, чем шире круг интересов, чем ярче выражены цели. Вероятно, многие из новосибирских школьников благодаря этому уже в детстве могут определить направление своей будущей профессиональной деятельности.

Взаимосвязь шкалы «Самопринятие» в ЭГ 1 с высокой оценкой региона с точки зрения внешних ресурсов демонстрирует что, у камчатских школьников поддержание позитивного отношения к себе связано с признанием уникальности Камчатского края и чувством принадлежности к этому краю. Обращает на себя внимание низкая оценка своего будущего в регионе (видение будущего). Можно говорить о механизме активизации внутренних ресурсов человека, проживающего в экстремальном регионе. Необходимость полагаться на свои силы способствует развитию потребности лучше узнать себя, свои способности, принять многообразие своей личности для большей психологической устойчивости к возможным неблагоприятным условиям, что согласуется с данными, полученными в исследовании О.С. Ширяевой на другой выборке.

Таким образом, проведенное исследование показало следующее.

Камчатские и новосибирские школьники мало различаются в оценке своих регионов. Это можно объяснить возрастными

особенностями, поскольку дети и подростки еще мало задумываются о своей будущей жизни в регионе.

На психологическое благополучие личности существенное влияние оказывает семья и ближайшее окружение ребенка, что вполне закономерно для данного возрастного периода. Наряду с этим экстремальность региона способствует большей интеграции и психологической устойчивости личности, активизации ее внутреннего потенциала.

У школьников, проживающих в условиях мегаполиса, уровень психологического благополучия связан, прежде всего, с внутрисемейными отношениями и высокой занятостью, что выражается в наличии разных увлечений, хобби. Чем меньше у детей конфликтов с членами семьи, чем более заняты они интересной деятельностью, тем более благополучными и удовлетворенными жизнью они себя чувствуют.

На наш взгляд, выявленные различия между камчатскими и новосибирскими школьниками, обусловлены следующими причинами. Во-первых, экстремальные условия жизнедеятельности, являющиеся одним из факторов формирования психологического благополучия, для новосибирских школьников неактуальны. Во-вторых, условия жизни в мегаполисе подразумевают высокую социальную активность личности, стимулируют стремление к успеху и различным достижениям. В связи с этим при формировании психологического благополучия у детей, проживающих в Новосибирске, на первый план выходят такие факторы: отношения с окружающими, социальная активность.

Экстремальные условия жизнедеятельности оказывают неоднозначное воздействие на психологическое благополучие. С одной стороны, отсутствие чувства безопасности, являющегося одной из важнейших базовых потребностей человека, оказывает специфическое влияние на развитие личности жителей зон с экстремальными природными условиями. С другой стороны, эти же факторы способствуют проявлению положительных личностных качеств, мобилизации внутренних ресурсов личности. Положительная эмоциональная оценка камчатскими детьми своего региона, осознание ими уникальности Камчатского края способствуют развитию уверенной в себе, психологически благополучной личности, несмотря на наличие экстремальных условий жизнедеятельности.

Можно констатировать, что экстремальность среды и условий жизнедеятельности может выступать для детей и подростков не только

как угнетающий и подавляющий развитие личности фактор, но и являться своеобразным ресурсом развития, что согласуется с данными О.С. Ширяевой, полученной на выборке взрослых испытуемых. Однако следует отметить, что в отличие от взрослых для детей и подростков значимым фактором и важным условием психологического благополучия является стабильная и эмоционально-благополучная семья. Конфликты и непонимание между родителями и детьми могут явиться причиной снижения психологического благополучия ребенка, что в конечном итоге будет способствовать снижению личностных ресурсов.

Одна из серий экспериментального исследования проведена с учащимися 4–5 классов МОУ СОШ № 122 г. Самары и МОУ СОШ №15 г. Петропавловска-Камчатского. Цель: выявить зависит ли мотив достижения успеха от места проживания, природно-климатических условий. Исследование с помощью теста МД решетка Шмальта, адаптированная Н. В. Афанасьевой, позволило переопределить младших подростков с выраженным мотивом достижения успеха и мотивом избегания неудач. И у учащихся средней полосы (г. Самара) и учащихся, проживающих в условиях Крайнего Севера, к которым принадлежит Камчатка, примерно одинаковые показатели выраженности надежды на успех (НУ) и избегания неудач (ИН). Уникальность теста в том, что он позволяет определить выраженность МД в различных сферах деятельности. Было выявлено следующее. У учащихся г. Самары мотив достижения успеха (МД) формируется в основном в учебной деятельности и деятельности, связанной с самоутверждением. У учащихся г. Петропавловска-Камчатского МД больше всего проявляется в таких сферах активности как «помощь другим», «предметно-манипулятивная деятельность», «спорт». В этих сферах показатели надежды на успех у камчадалов выше. Учение по значимости у них лишь на 4 месте. По всей видимости, ведущую деятельность следует понимать шире, чем устоявшееся мнение в отечественной психологии. Ведущей деятельностью можно считать ту, в которой ребенок считает себя успешным, что в целом способствует закреплению мотива достижения успеха как важного личностного компонента, формирование которого у детей не зависит от места проживания, природно-климатических условий. Таким образом, МД в подростковом возрасте не зависит от места проживания, а в большей степени определяется микросредой, к которой можно отнести семью, школу.

Безусловно, есть необходимость дальнейшего изучения психологического благополучия людей, живущих в регионах с

повышенной опасностью стихийных бедствий и катастроф, разработки терапевтических тактик, совершенствования средств и методов помощи населению в экстремальных ситуациях, обусловленных природно-климатическими условиями региона.

### Список литературы:

1. Александровский Ю.А. Психогении в экстремальных условиях — М.: Медицина, 1991. — 287 с.
2. Ананьев В. А. Введение в психологию здоровья — СПб.: Союз, 1998. — 254 с.
3. Боулби Дж. Создание и разрушение эмоциональных связей — М.: Академический проект, 2004. — 232 с.
4. Бочарова Е. Е. Соотношение эмоциональных компонентов и когнитивных компонентов субъективного благополучия в разных условиях социализации // Проблемы социальной психологии личности / Под ред. Р.Б. Шамионова — Саратов: СГУ им. Н.Г. Чернышевского, 2008. — С.41–48.
5. Воронина А.В. Оценка психологического благополучия школьников в системе профилактической и коррекционной работы психологической службы: автореферат канд. псих.наук — Иркутск, 2002 — 28 с.
6. Григорьева М. В. Субъективное благополучие личности как результат школьной адаптации в разных условиях обучения // Психологическая наука и образование — 2009 — № 2 — С. 41–45.
7. Джидарьян И. А. Счастье и его типологические характеристики // Психология личности: новые исследования. — М.: Ин-т психологии РАН, 1998. — С. 67–84.
8. Душкин В.А. География и психология: подход к проблемам — М.: Мысль, 1987. — 245 с.
9. Камынина И. В. Психогении в экстремальных ситуациях// Личность в экстремальных условиях / Под ред. Е.Б. Весна, А.А. Алискерова, Е.В. Прозоровой. — Петропавловск-Камчатский: Издательство КамГУ, 2005. — С. 99–109.
10. Короленко И. П. Психофизиология человека в экстремальных условиях — М.: Наука, 1999. — 213 с.
11. Кучерова Е. В. Эмоциональное благополучие детей как показатель их психологического здоровья // А.В.Запорожец и современная наука о детях. — М.: Педагогика, 1996. — С. 45–51.
12. Мензул Е. В. Самооценка психического состояния младшими школьниками как показатель психологического благополучия учащихся // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова — 2007 — № 4. — С. 27–32.
13. Пахальян В. Э. Психопрофилактика и безопасность психологического здоровья детей// Прикладная психология — 2002. — № 5–6. — С. 16–23.

14. Фесенко П.П. Осмысленность жизни и психологическое благополучие личности: автореферат дисс. канд.псих.н.: 19.00.01 / П.П. Фесенко. — М., 2005. — 35 с.
15. Филиппова Г. Г. Эмоциональное благополучие ребенка и его изучение в психологии // Детский практический психолог. — М.: Просвещение, 2001. — С. 79–86.
16. Фрокол А. С. Психологическое неблагополучие как фактор появления миграционной готовности населения в депрессивном районе // Вестник Томского государственного ун-та. — 2010 — №3(2) — С. 166 — 168. [Электронный ресурс] Режим доступа: [http://library.gasu.ru/cgi/irbis64r\\_opak81/](http://library.gasu.ru/cgi/irbis64r_opak81/)
17. Хухлаева О. В. Формирование психологического здоровья у школьников: автореф. дис. докт. психол. наук — М., 2001. — 142 с.
18. Шамионов Р. Б. Самосознание и субъективное благополучие личности// Проблемы социальной психологии личности / Под ред. Р. Б. Шамионова. — Саратов: СГУ им. Н.Г. Чернышевского, 2008. — С. 36–41.
19. Ширяева О. С. Психологическое благополучие личности в экстремальных условиях жизнедеятельности: автореферат дисс. канд.псих.н. — Хабаровск, 2008. — 26 с.

## **ВЛИЯНИЕ СИТУАТИВНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ НА ПРОЦЕСС МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ 1 КЛАССА**

***Морозова Анна Борисовна***

*студентка ГБОУ СПО*

*Педагогического колледжа №8 «Измайлово», г. Москвы*

*E-mail: [lidlnka93@mail.ru](mailto:lidlnka93@mail.ru)*

***Воробьева Ольга Владимировна***

*преподаватель спец. дисциплин*

*ГБОУ СПО ПК № 8 «Измайлово», г. Москва*

*E-mail: [atlantik1610@mail.ru](mailto:atlantik1610@mail.ru)*

Актуальность нашего исследования обусловлена необходимостью изучения тревожности, ее природы и взаимосвязи с когнитивными и личностными особенностями младших школьников.

Одной из задач современной школы и общества в целом является сохранение и укрепление психологического и физического здоровья

учащихся. Необходимость решения проблемы уровня психологического здоровья учеников возрастает особенно сегодня, когда стремительно растет количество детей, переживающих эмоциональное неблагополучие, связанное с обучением в школе. Это приводит к соматическому ослаблению школьников и развитию неврозов, повышению уровня тревожности.

Поэтому проблема высокого уровня тревожности, как показателя эмоционального состояния учащихся, накладывающего отпечаток не только на их психическое и физическое здоровье, но и на успешность учебной деятельности, является весьма актуальной.

Особую важность приобретает изучение природы тревожности и ее влияния на когнитивное и личностное развитие, в частности, тревожности возникшей в процессе вхождения детей в новую социальную ситуацию развития и усвоением нового вида деятельности — учения [6].

Следует отметить, что данная проблема имеет несколько научно — обоснованных положений в современной науке: системно-структурный подход к пониманию развития (Локалова Н.П., Ратанова Т.А., Холодная М.А., Чуприкова Н.И. и др.), достижения современной когнитивной психологии (Веккер Л.М., Келли Дж., Солсо Л. и др.), концептуальные представления о тревоге и тревожности Остапова В.М., Спилбергера Ч.Д., Ханина Ю.Л. и др.; исследования школьной тревожности в работах Кочубея Б.И., Новиковой Е.И, Прихожан А.М. и др.

Проблеме тревожности посвящено большое количество работ, и не только в психологии, но в физиологии, биохимии, психиатрии, социологии, философии. Однако среди исследователей продолжают споры о ее сути как устойчивого образования личности, о ее причинах и формах, о соотношении тревожности и страха [7].

Предметом этих дискуссий чаще является психологическая природа феномена тревожности. Вместе с тем, относительно феноменологии и функций тревожности исследователи приходят к единой точке зрения. Большинство психологов под понятием **«тревожность»** обозначают *состояние человека, которое характеризуется повышенной склонностью к переживаниям, опасениям и беспокойству, имеющей отрицательную эмоциональную окраску.*

Следует отметить, что анализ психолого-педагогической литературы показывает неоднозначность понимания самого термина тревожность и причин ее возникновения. Мы выявили, что **тревожность:**

- это переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагополучия, с предчувствием грозящей опасности. Различают тревожность как эмоциональное состояние и как устойчивое свойство, черту личности или темперамента (**Прихожан А. М.**); [3, с. 14]

- постоянно или ситуативно проявляемое свойство человека приходиться в состояние повышенного беспокойства, испытывать страх и тревогу в специфических социальных ситуациях (**Немов Р.С.**);

- устойчивое отрицательное переживание беспокойства и ожидания неблагополучия со стороны окружающих (**Савина Е.А.**);

- переживание эмоционального неблагополучия, связанное с предчувствием опасности или неудачи (**Степанов С.С.**);

Значительные проблемы связаны с соотношением понятий **«тревожность» («тревога») и «страх».**

Изучив и проанализировав основные теории происхождения тревожности, тревоги и страха, **мы пришли к выводу, что:**

1. **страх** — реакция на конкретную, определенную, реальную опасность; испытывается при угрозе витальной, когда что-то угрожает целостности или существованию человека как живого существа, человеческому организму; [1, с. 23]

2. **тревожность** — переживание неопределенной, смутной, безобъектной угрозы преимущественно воображаемого характера; при угрозе социальной, личностной. [5, с.89]

3. **тревога** — отрицательное эмоциональное состояние, связанное с предчувствием грозящей опасности [5, с. 34].

В детско-подростковом варианте существует **3 уровня тревожности: низкий, умеренный и высокий.**

**Низкотревожные** дети несклонны или менее подвержены действию угрожающих для их самооценки ситуаций. И хотя у них в отдельных случаях и может возникнуть ситуативная тревога, вероятность повышенной ситуативной тревожности у них невелика. Для них оценка, соревнование с другими не является сильным стрессором, особенно если они хорошо готовы к выполнению задачи.

**Высокотревожные** дети склонны воспринимать угрозу своей самооценке, самоутверждению в достаточно широком наборе ситуаций. В этих ситуациях вероятность появления у них повышенной СТ достаточно велика. Для высокотревожных излишне подчеркивать значимость предстоящей деятельности, требовать категорически высокого результата, выражать сомнение в их возможностях. Высокая тревожность, как правило связана с низкой самооценкой, высокой чувствительностью и ранимостью [5, с. 108].

Значение опыта общения в возникновении и закреплении тревожности признается сегодня многими исследователями и за рубежом, и в нашей стране. Общение имеет огромное значение в формировании человеческой психики, её развитии и становлении разумного, культурного поведения. Через общение с психологически развитыми людьми, благодаря широким возможностям к научению, человек приобретает все свои высшие производительные способности и качества.

Психологи относят потребность в общении к числу важнейших условий формирования личности. В связи с этим потребность в общении рассматривается как следствие взаимодействия личности и социокультурной среды, причем последняя служит одновременно и источником формирования данной потребности.

**Общение** определяется как *сложный многоплановый процесс установления контактов между людьми, порождаемый потребностями совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека* [4 с. 67].

Если бы с рождения человек был лишен возможности общаться с людьми, он никогда не стал бы цивилизованным, культурно и нравственно развитым гражданином, был бы до конца жизни обречен, оставаться полу животным, лишь внешне, анатомо — физиологически напоминающим человека.

Зафиксировано влияние неблагоприятного опыта общения с воспитателем, учителем, в детском саду, в школе для возникновения тревожности, некоторых форм школьной дезадаптации и даже дидактогенных неврозов. Также, **Филлипс Б.** продемонстрировал связь *школьной тревожности детей* и переживания ими несоответствия «престижным устремлениям родителей» [2, с. 45]. Именно это делает их особенно чувствительными к двум основным источникам стресса, содержащимся в самой системе школьного обучения: первый — это особенности социального взаимодействия, а второй — ориентация на соперничество и соревнование. Имеются также данные о роли общения со сверстниками в возникновении и закреплении тревожности детей и подростков (Гордцова Н.М., Кисловская В.Р., Прихожан А.М., МакКэндлесс Б. Н., Кастанеда А. и др.), однако в основном это данные о наличии определенных корреляционных связей и их интерпретация.

Наиболее обширные данные по проблеме влияния особенностей общения получены при изучении ситуативной тревожности. На основании анализа имеющихся работ можно выделить типы ситуаций,

в наибольшей степени провоцирующих тревогу на разных этапах детства. Это такие ситуации, как расставание с родителями, резкое изменение привычной обстановки: поступление в детский сад и школу или переход в новый класс, группу, неприятие со стороны сверстников, разнообразные оценочные ситуации, особенно при публичной оценке (ответ у доски, контрольные, экзамены и др.).

Полученные данные позволили сформулировать следующие выводы о ***функции тревожности***:

1. Наличие возрастных «пиков» тревожности указывает на значимость ее переживания для удовлетворения ведущих потребностей, характеризующих детей определенного возраста и пола. Это служит подтверждением представления о ее сигнальной и мобилизующей функциях, а также свидетельствует в пользу представлений о связи тревожности (и как состояния, и как свойства) с неудовлетворением значимых потребностей.

2. Вплоть до старшего подросткового возраста тревожность оказывает отрицательное влияние, и хотя у отдельных детей мобилизующая функция состояния тревоги отмечается уже с младшего школьного возраста, заметной эта мобилизующая функция становится лишь со старшего подросткового возраста, особенно в реальных условиях обучения.

3. На протяжении всего школьного возраста влияние тревоги на деятельность оказывается опосредованным особенностями поведения педагога и создаваемой им атмосферой в классе. Именно последнее, существенно увеличивая аффективную насыщенность ситуации, отрицательно сказывается на эффективности деятельности детей.

Из этого вытекают два важных для концепции тревожности Салливена Г.С следствия:

1. Тревожность порождается межличностными отношениями;  
2. Потребность в избегании или устранении тревожности равна потребности в межличностной надежности и безопасности. Это приводит его к заключению, что тревожность сопутствует человеку везде, где он вступает в контакт с другими людьми, а поскольку человек живет среди других людей, то тревожность сопровождает его всюду и постоянно. Она является основным источником психической энергии, на ней во многом основывается личностная динамика:

Таким образом, сегодня роль неблагополучия в общении, в возникновении ситуативной тревожности и ее образование как устойчивой личностной характеристики признаётся едва ли не всеми психологами и психотерапевтами, занимающимися этой проблемой.

Исследование того, как тревожность, возникающая как реакция на разные неблагоприятия, закрепляется и становится устойчивым образованием, нуждается в наши дни в более широком изучении.

Исходя из существующей проблемы, нами была сформулирована **гипотеза исследования** — уровень тревожности младших школьников будет определяющим в процессе формирования межличностного общения учащихся.

#### **Задачи практической части:**

1) подобрать и апробировать на практике диагностические методики для определения уровня тревожности и уровня сформированности межличностных отношений учащихся в классе;

2) провести серию внеклассных занятий по изменению уровня тревожности в процессе межличностного общения;

3) обработать результаты и сделать соответствующие выводы.

Для подтверждения исследуемой гипотезы мы провели экспериментальную работу.

Наша экспериментальная работа проводилась в ГОУ СОШ № 1320 в 3 «А». Возраст детей 9–10 лет. В классе 18 учащихся

В ходе диагностического этапа мы провели ряд методик: методика «Социометрия», методика Прихожан А.М., методика «Дом, Дерево, Человек».

**Цели методик** — выявление межличностных отношений в группе; оценка личности испытуемого, уровня его развития, работоспособности; получение данных, касающихся сферы его взаимоотношений с окружающим миром в целом и с конкретными людьми в частности; диагностика школьной тревожности у учащихся 6–10 лет.

Таким образом, в классе было выявлено 12 человек (65 %), имеющих внутреннюю тревожность; 9 человек (40 %), имеющих ситуативную тревожность; 5 человек (25 %), имеющих тревожность, связанную с боязнью неуспеха среди сверстников; 3 человека (12 %), имеющих тревожность по отношению к взрослым; а также: 9 человек (50 %), имеющих высокий уровень тревожности, 4 человека (25 %), имеющих допустимый уровень тревожности, 4 человека (25 %), имеющих низкий уровень тревожности.

Мы планируем проведение внеклассных занятий — тренингов по снижению уровня тревожности учащихся данного класса в течение 2010–2011 уч. года.

### **Список литературы:**

1. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике.— М.: «Март», 2005. — 448 с. [Список литературы]
2. Маклаков А.Г. Общая психология. — СПб.: «Питер», 2001. — С. 373–408. (Учебник нового века). [Список литературы, таблицы, илл.]
3. Орехова О.А. Диагностика эмоционального состояния ребёнка. — СПб.: «Речь», — 2004. — 112 с. [Список литературы]
4. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика.— М.: «Московский психолого-социальный институт Воронеж», 2000. — С. 15–20. — С. 36–38 [Список литературы, илл., таблицы, схемы]
5. Психология и педагогика: Учеб. пособие./ А. А. Реан, Н. В. Боровская, С. И. Разум. — М., Воронеж, Минск., 2008. с. — 52. [Список литературы]
6. Гадаев А.В. Тревожность в современном образовательном процессе // Интернет-портал ПроШколу.ру. [электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.proshkolu.ru/club/81371047aleks/blog/77505/>
7. Особенности внимания младших школьников в зависимости от проявления тревожности // Образование. [электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://5ballov.qip.ru/referats/preview/91329/?diplom-osobennosti-vnimanija-mladshih-shkolnikov-v-zavisimosti-ot-proyavleniya-trevoznosti>

## КОРРЕКЦИЯ НЕГАТИВНЫХ ЛИЧНОСТНЫХ ПРОЯВЛЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ

*Титова Оксана Владимировна*

*преподаватель психологии, педагог-психолог  
второй квалификационной категории*

*ГОУ СПО «Алексеевский педагогический колледж», г. Алексеевка*

*E-mail: [mezhenkaya@alpeko.ru](mailto:mezhenkaya@alpeko.ru)*

Психокоррекция, как направление деятельности практических работников системы образования широко рассматривается в трудах Р.С. Немова, А.А. Осиповой, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурии. В психологической литературе психокоррекция — это совокупность психологических приемов, используемых психологом для исправления недостатков психически здорового человека, не имеющих органической основы и не представляющих собой такие устойчивые качества, которые формируются в раннем детстве и в дальнейшем практически не изменяются. Психокоррекционная работа в дошкольном возрасте представляет собой совокупность психолого-педагогических воздействий, предполагающих либо исправление, либо профилактику недостатков и отклонений в развитии. Она осуществляется в двух взаимосвязанных формах: симптоматической, направленной на отдельные отклонения, и этимологической, ориентированной на источники и причины этих отклонений [1,31].

Психологическая коррекция в дошкольном возрасте имеет свою специфику:

- дошкольник не способен самостоятельно заявить о своих проблемах — они проявляются косвенно через отставание в развитии, капризность, агрессивность. Это обуславливает необходимость, во-первых, активности со стороны самого психолога по выявлению психологических проблем у детей, во-вторых, разделения в жалобах родителей их собственных проблем и трудностей ребенка;
- дошкольник не может еще осознанно поставить перед собой цель избавиться от своих психологических проблем и нарушений. Он станет сотрудничать с родителями и воспитателями, когда ему это будет интересно. Эти обстоятельства делают необходимым использование как в диагностической, так и в коррекционной работе игровых моментов, особенно привлекательных для детей;
- отсутствие рефлексии у детей дошкольного возраста с одной стороны, облегчает, а с другой, усложняет работу. Это вызывает необходимость работать «здесь и теперь» с переживаниями ребенка и

делать акцент на немедленном закреплении тех позитивных процессов, которые проявляются в коррекционной работе [2, с. 246].

Современные психологи (Т.В. Бурменская, А.Д. Лидерс) указывают, что коррекционная работа с дошкольниками должна строиться не как простая тренировка умений и навыков, не как отдельные упражнения по совершенствованию психической деятельности, а как целостная осмысленная деятельность ребенка, органически вписывающаяся в систему его повседневных жизненных отношений. Выбор целей и направленности коррекции, т. е. стратегия ее осуществления, определяется тремя основными принципами: нормативности развития, коррекции «сверху вниз» и системности развития психической деятельности.

В психокоррекционной работе с детьми дошкольного возраста выделяют:

- принцип нормативности, основанный на закономерностях психического развития, значении последовательности его стадий для формирования личности ребенка;
- принцип коррекции «сверху вниз», ставящий в центр внимания создание зоны ближайшего развития личности и деятельности ребенка. Воплощение данного принципа требует учета двух моментов. Во-первых, такая коррекция должна строиться как целенаправленное формирование психологических новообразований, составляющих сущностную характеристику возраста. Во-вторых, реакция «сверху вниз» носит опережающий, предвосхищающий характер, активно формирует то, что должно быть достигнуто ребенком в ближайшей перспективе.
- принцип системности, обуславливающий необходимость учета нового системного характера психического развития в онтогенезе.

Для дошкольников цели коррекции должны формулироваться только в позитивной форме, которая включает описание желательных параметров.

По содержанию можно выделить общую личностную коррекцию, коррекцию отдельных сторон, сфер и качеств личности, коррекцию деятельности и отношений.

1. Коррекция игровой или учебной деятельности направлена на развитие личностной, социальной и учебной мотивации, овладение средствами и способами деятельности, навыками целеполагания, контроля и самооценки.

2. Коррекция отношений дошкольника предполагает изменение социальной ситуации развития, ее субъективного восприятия ребенком; развитие социального интеллекта, интуиции, эмпатии и

рефлексии; повышение социального статуса; разрешение внутренних и; внешних психологических конфликтов.

3. Личностная коррекция направлена на гармонизацию личностного баланса, позитивное изменение Я-концепции дошкольника, уровня его притязаний, преодоление невротичности личности, комплекса аффективно-эмоциональных реакций и других негативных личностных проявлений.

4. Коррекция эмоциональной сферы связана со снижением психо-эмоционального напряжения, дезактуализацией фрустрированных потребностей дошкольника, разрушением аффективного образа мира и стереотипов поведения, оздоровлением социальной среды. Она предполагает развитие социальных эмоций и способов безопасного эмоционального реагирования и формирование навыков эмоционального контроля поведения

Для дошкольного возраста в большей степени подходят групповые формы коррекционной работы. Основными формами психокоррекционного воздействия на дошкольников являются:

1. Игротерапия. Методы игротерапии являются чрезвычайно ценным инструментом, позволяющим изучать различные аспекты внутреннего мира ребенка, уровень его психической зрелости, социальные навыки, эмоциональные процессы и другие значимые характеристики. В терапевтическом процессе, как отмечает психолог А.И. Захаров, игра в дошкольном возрасте выполняет диагностическую, терапевтическую и обучающую функции.

2. Арттерапия. Эта терапия представляет собой специализированную форму психокоррекции, основанной на искусстве, в первую очередь изобразительном, и творческой деятельности. Арттерапия — это направление психокоррекции, основанное на изобразительном искусстве, включающее в себя рисуночную терапию, драмтерапию, библиотерапию, музыкотерапию, танцетерапию, кинотерапию, куклотерапию. Применяются арттерапевтические методики как самостоятельные или в качестве вспомогательных к другим видам терапии. Арттерапия показана, в первую очередь, в случае тяжелых эмоциональных нарушений, трудностей в общении, замкнутости, стеснительности ребенка [2, с. 267].

Наиболее полно разработана рисуночная терапия. Отдельные цвета вызывают особое душевное состояние и настроение, рисуя, ребенок дает выход своим чувствам, желаниям, благодаря рисованию он постигает, иногда моделирует действительность, легче воспринимает болезненные для него образы и события.

Используя рисуночную терапию в своей работе, педагог выбирает темы рисунков так, чтобы предоставить ребенку возможность графически выразить свои чувства и мысли, иногда даже неосознаваемые им. Обычно темы охватывают:

1. Отношение к самому себе и своей семье («Я и моя семья», «Мой обычный день», «Я дома», «Мой мир»);
2. Абстрактные понятия («Одиночество», «Страх», «Три желания», «Остров счастья»);
3. Отношение к группе («Что я хотел и что получил от работы в группе», «Что я дал группе»).

Также наряду со специальными играми большое значение в коррекции имеют приемы неигрового типа:

1. «Ритуальные действия» (ритуалы приветствия и прощания; групповое пение; обмен впечатлениями после игры).
2. Принятие групповых решений. Многие решения в ходе занятия принимают всей группой; дети сами решают, когда надо закончить игру и перейти к другой, сами распределяют роли.
3. Усиление понимания, сочувствия — приемы на умение слушать друг друга, объяснять свои чувства.
4. Формирование самостоятельности группы. Прием основан на выходе ведущего-психолога из группы, когда детям предоставляется полная свобода действий, причем они не могут обратиться к взрослому за помощью и все ответственные решения должны принимать самостоятельно.

Таким образом, психокоррекция — это совокупность психологических приемов, используемых для исправления недостатков психически здорового человека. Психокоррекция характеризуется богатством содержания, методов и форм воздействия. На эффективность психокоррекционного воздействия влияет множество факторов: личностная и профессиональная готовность психолога, психотерапевтический контакт с клиентом, правильность постановки психологического диагноза, выбор технологии, психологическая поддержка окружающих.

### **Список литературы:**

1. Лешли Дж. Как работать с маленькими детьми — М.: педагогика., 2001. — с 25–37
2. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании: Учебное пособие. — М.: ВЛАДОС, 2000. — 529 с
3. Фурманов И. А. Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция. — Минск.:Литера., 2001. — 296 с.

## СЕКЦИЯ 2.4.

### ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И АКМЕОЛОГИЯ

#### ТИПОЛОГИЯ ЖИЗНЕННЫХ СТРАТЕГИЙ ЛИЧНОСТИ

*Долгов Юрий Николаевич*

*к. соц. н., доцент БИСГУ, г. Балашов*

*E-mail: [jlk277@yandex.ru](mailto:jlk277@yandex.ru)*

*Смотрова Татьяна Николаевна*

*к. псих. н., доцент БИСГУ, г. Балашов*

*E-mail: [tat-smotrova@yandex.ru](mailto:tat-smotrova@yandex.ru)*

*Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта РГНФ «Кросс-культурное исследование жизненных стратегий жителей малых и средних городов России и Германии в условиях социально-экономической нестабильности», № 11-06-01175а*

В современной отечественной социально-психологической литературе можно выделить два основных подхода к исследованию жизненных стратегий, различающихся по тому, что выбирается в качестве основания для их типологизации. Первый подход (Н.Ф. Наумова и др.) характеризуется тем, что за основу типологизации жизненных стратегий берется тип социальной адаптации человека. Так, Н.Ф. Наумова выделяет три типа стратегий в зависимости от социальных и личностных функций, выполняемых человеком в обществе переходного периода:

- 1) стратегия успешной внешней адаптации;
- 2) стратегия эффективной внутренней адаптации;
- 3) стратегия выживания.

Стратегия успешной внешней адаптации ориентирована на настоящее и ближайшее будущее, идентификация направлена на первичные (семья и др.) и профессиональные группы. Стратегия эффективной внутренней адаптации ориентирована на прошлое и отдаленное будущее, идентификация направлена на большие группы — страна, народ. И, наконец, третья стратегия — стратегия выживания — характеризуется невысоким статусом и ухудшающимся

материальным положением индивида, который идентифицирует себя с группами людей похожей судьбы [2].

Второй подход (Ю.М. Резник и др.), восходящий к работам Э. Фромма, в качестве основы типологизации жизненных стратегий выделяет позицию, которую занимает человек по отношению к своей собственной жизни и связанную с этим активность [8]. Считается, что человек может занимать три разные, хотя и взаимосвязанные позиции:

- 1) «иметь» (рецептивная активность);
- 2) «достигать» (мотивационная или «достиженческая» активность);
- 3) «быть» (творческая или «экзистенциальная» активность).

Первый тип активности человека (рецептивная или «приобретательская») является основой стратегии жизненного благополучия, второй тип активности выступает предпосылкой стратегии жизненного успеха и третья (творческая, «экзистенциальная») активность характерна для стратегии самореализации личности [5].

При определенных различиях в подходах можно провести некоторые аналогии между жизненными стратегиями в обоих случаях и свести их в таблицу

**Таблица 1. Типологии жизненных стратегий.**

<b>Типологии жизненных стратегий</b>	
<b>Типология Н.Ф. Наумовой</b>	<b>Типология Ю.М. Резника</b>
Стратегия успешной внешней адаптации	Стратегия жизненного успеха
Стратегия эффективной внутренней адаптации	Стратегия самореализации
Стратегия выживания	Стратегия жизненного благополучия

Если первые две аналогии не вызывают особых сомнений, то в третьем случае бросается в глаза некоторое несоответствие терминов — «стратегия выживания» и «стратегия жизненного благополучия». Действительно трудно совместить благополучие и выживание. При всем уважении к Н. Ф. Наумовой и Ю. М. Резнику, и тот, и другой термины кажутся нам не совсем удачными. Эти типы жизненных стратегий наиболее распространены и, может быть, более удачным названием для них было бы — повседневные или обыденные стратегии.

Нельзя согласиться также с утверждением Ю.М. Резника и Е.А. Смирнова о том, что «в отличие от диспозиций личности типы ее

стратегий жизни строятся не в иерархическом порядке, а как рядоположенные и равноправные по своему характеру ведущие ориентации людей. С этой точки зрения нет, например, никакой разницы между стратегией благополучия и стратегией самореализации» [6]. Сами авторы начали рассматривать аналогии между предлагаемыми ими типами жизненных стратегий и иерархией потребностей человека по А. Маслоу, но почему-то не увидели в этих аналогиях иерархичности жизненных стратегий. Так, стратегия жизненного благополучия соответствует первым двум ступеням известной «пирамиды А. Маслоу», то есть физиологическим потребностям и потребности в безопасности, стратегия жизненного успеха основана на социальных потребностях человека, потребности в уважении со стороны социального окружения и самоуважении и, наконец, стратегии самореализации соответствует потребность личности в самоактуализации, самосовершенствовании и самореализации.

Кроме того, мы полагаем, что «веер стратегий» жизни, по образному выражению Дж. Коулмена [9], не ограничивается только тремя типами стратегий, приведенными выше. В зависимости от выбора основания для определения типа жизненной стратегии можно предположить наличие различных типов жизненных стратегий. Попытаемся систематизировать различные основания, по которым можно произвести классификацию жизненных стратегий:

- по степени осознания индивидом — сознательные и бессознательные;
- по направленности изменений, происходящих в индивиде — прогрессивные, регрессивные (конструктивные, деструктивные);
- по характеру активности индивида — активные, реактивно-адаптивные, пассивные;
- по локусу контроля — экстернальные, интернальные (экзогенные, эндогенные);
- по способу восприятия условий жизни — гедонистические и основанные на чувстве долга, ответственности;
- по степени совпадения с целями и задачами общества — просоциальные, асоциальные и антисоциальные;
- по степени реализации — эффективные (целедостигающие), малоэффективные и неэффективные;
- по характеру и способу самореализации — стратегии самоактуализации и манипуляции;
- по характеру соотношения эмоциональности и рациональности — аффективные, когнитивные;
- по приоритетности в социальном обмене — присваивающие, отдающие или сбалансированные (гармоничные);

- по наличию элемента творчества — креативные (созидающие) и обыденные (повседневные) или стратегии выживания (последняя — по Наумовой Н.Ф. [3]);
- по типу активности — успеха, благополучия и самореализации (по Резник Т. Е. и Резник Ю.М. [4]);
- по «базисным тенденциям» (Ш. Бюллер [11]) — стратегии удовлетворения потребностей, адаптивного самоограничения, творческой экспансии и установлением внутренней гармонии;
- по целям и средствам (Р. Мертон [10]) — подчинения, инновации, ритуализма, ретретизма, мятежа;
- по типу личностной организации времени и отношения к нему (Ковалев В.И. [1]) — обыденная, функционально-действенная, созерцательно-рефлексивная и созидательно-преобразующая стратегии жизни личности;
- по типу приспособления к меняющейся внешней социальной среде (по Федотовой Н.Н. [7]): две пассивные — рефлексивно-запаздывающая и умеренно-приспособительная; три активные — карьерная, инструментальная, криминальная;
- по степени аффилиации — индивидуальная и коллективистская.

Выбор жизненных стратегий зависит от социально-экономического состояния общества, уровня развития его культуры, определяется способом производства и отношениями собственности, уровнем и качеством жизни, принадлежностью к определенной социальной страте и когорте, влиянием традиций, идеалов и ценностей, доминирующих в обществе в данный исторический момент времени. Можно предположить, что выбор жизненных стратегий личности зависит также от пола, возраста, национальности, социального положения и других социально значимых признаков.

Таким образом, жизненные стратегии можно классифицировать по различным основаниям, но в целом их можно дифференцировать на несколько основных типов: стратегии самореализации, стратегии достижения успеха и повседневные (обыденные) стратегии. Жизненные стратегии можно представить как динамическую систему представлений личности о будущей жизни, реализующуюся в повседневном поведении посредством соответствующих способов и ресурсов.

Сегодня мы живем в обществе, которое стремительно изменяется на наших глазах. Релевантным ответом на социальные вызовы, определяемые нестабильностью социальных институтов для отдельного индивида могут быть только соответствующие жизненные стратегии, не теряющие своей эффективности даже в неспокойное кризисное время. А для этого человек должен иметь в своем арсенале как минимум несколько

вариантов жизненных стратегий, поскольку, как известно из теории систем, природные системы тем устойчивее, чем выше их разнообразие. Думается, что с некоторой степенью допущения, этот принцип можно применить и к социальным системам. Этот принцип или, если угодно, вид стратегии можно назвать стратегией диверсификации, который будет характеризоваться увеличением степени разнообразия применяемых в различных условиях жизненных стратегий с целью более эффективного достижения поставленных человеком целей.

Жизненные стратегии, объективируясь в реальное поведение и деятельность людей, определяют жизненный путь человека. От того, насколько эффективны будут жизненные стратегии в период социально-экономической нестабильности зависит более полная реализация личностного потенциала человека, его самореализация и самоактуализация и, в конечном счете, удовлетворенность жизнью.

### **Список литературы:**

1. Ковалев В. И. Категория времени в психологии (личный аспект) // Категории материалистической диалектики в психологии. Под ред. Л.И. Анциферовой. М.: Наука, 1988. С. 16–230.
2. Наумова Н. Ф. Жизненная стратегия человека в переходном обществе // Социологический журнал. 1995. № 2. С. 20.
3. Наумова Н. Ф. Жизненная стратегия человека в переходном обществе // Социологический журнал. 1995. № 2. С. 20.
4. Резник Т. Е., Резник Ю.М. Жизненное ориентирование личности: анализ и консультирование // Социологические исследования. 1996. №6. С. 110–119.
5. Резник Ю. М., Смирнов Е. А.. Жизненные стратегии личности (опыт комплексного анализа). М., Институт человека РАН, Независимый институт гражданского общества, 2002. С. 173–174.
6. Резник Ю. М., Смирнов Е. А.. Жизненные стратегии личности (опыт комплексного анализа). М., Институт человека РАН, Независимый институт гражданского общества, 2002. С. 174–175.
7. Федотова Н. Н. Социальная интеграция молодежи в сферу трудовой деятельности. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата социологических наук. Саратов. 1998.
8. Фромм Э. Человек для себя. Минск, 1992. С. 66.
9. Швери Р. Теоретическая концепция Джеймса Коулмена // Социологический журнал. 1996. №1/2. С. 65
10. Энциклопедический социологический словарь / Под общ. ред. Осипова Г.В. М.: ИСПИ РАН, 1995. С. 811–812.
11. Buhler Ch. Der menschliche Lebenslauf als Psychologisches Problem. Leipzig, 1933.

## СЕКЦИЯ 2.5.

### СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

#### **СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ. РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-НРАВСТВЕННОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ С ПРОБЛЕМАМИ ЗРЕНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ОРИЕНТИРОВКИ**

*Скрипова Инна Геннадьевна*

*педагог-психолог I квалификационной категории  
МБДОУ №101 компенсирующего вида, г. Екатеринбург  
E-mail: [psycho-inna@mail.ru](mailto:psycho-inna@mail.ru)*

Основной задачей психолога в дошкольном учреждении для детей с ограниченными возможностями является их социальная адаптация, социализация в обществе и развитие эмоционально-нравственной сферы.

В основе становления личности ребенка прежде всего должно лежать гармоничное развитие во всех направлениях и сферах деятельности. Однако многолетний опыт работы с детьми позволяет автору сделать предположение, что чаще всего гармоничному развитию ребенка препятствует эмоциональная нестабильность, что нередко ведет к дезадаптации. Особенно ярко это проявляется у детей с врожденными или приобретенными недостатками, например, у детей с нарушением зрения.

У детей с нарушением развития сенсорных органов развитие психических функций отклоняется от нормы, поэтому особенно актуальной становится задача социальной адаптации.

Развитие механизмов адаптации у детей с нарушением зрения имеет свою специфику. Зрительный дефект, имеющий различную этиологию и различные проявления, отрицательно сказывается на развитии психики ребенка, на его адаптации к современному миру. Однако судьбу личности решает не сам по себе дефект, а его социальные последствия. Л.С. Выготский подчеркивал, что органический дефект вызывает «социальный вывих», т. е. недостаток

зрения заставляет ребенка перейти в особую социальную позицию, когда его отношение с окружающим миром, в том числе и в семье, приобретает иную, чем у видящего окраску [1, с. 541]. В то же время существует возможность компенсации физического дефекта с помощью «культурных приемов и навыков», покрывающих, компенсирующих дефект и дающих возможность справиться с недоступными задачами новыми, другими путями.

Как уже отмечалось ранее, зрительный дефект отрицательно сказывается на развитии психики ребенка, на его адаптации к современному миру. Эмоциональная сфера современных малышей с проблемами зрения развита достаточно слабо. Сейчас редко можно встретить по-настоящему веселого, эмоционально благополучного ребенка. Многие дети с патологией развития не умеют даже улыбаться и смеяться от души, а ведь эмоции играют важную роль в жизни детей: они помогают воспринимать действительность и реагировать на нее и, в конечном итоге, определяют всю жизнь человека и его место в социуме, т. е. определяют его социальную адаптацию. Дети с обедненной эмоциональной сферой чаще подвержены неврозам. По данным А.И. Захарова и других исследователей, наибольшее число неврозов наблюдается в дошкольном и младшем школьном возрасте. Большой процент невротизации приходится именно на детей с нарушением в развитии [3, с. 66].

В данный момент существует противоречие между все более возрастающим числом детей с нарушением зрения и недостаточной работой по их социальной адаптации и развитием эмоциональной сферы.

Поэтому сегодня мы подняли актуальную для всех нас, педагогов, работающих с детьми с ограниченными возможностями, тему. Актуальность проблемы обусловлена тем, что несформированность пространственной ориентировки является одной из причин, определяющих низкий уровень социальной адаптации, снижение его мобильности и контакта с окружающими.

Задача психолога заключается в том, чтобы помочь детям социализироваться, помочь пользоваться при ориентировке неполноценным зрением и другими сохранными анализаторами.

Итак, социальная адаптация включает в себя:

- развитие зрительного восприятия;
- развитие осязания, мелкой моторики;
- развитие аудиоканала;
- развитие обоняния;
- ориентировку в пространстве.

Давайте последовательно разберем все эти разделы.

I. Развитие зрительного восприятия и эмоционально-нравственной сферы.

Одним из действенных и актуальных направлений работы практического психолога является театрализованная деятельность, сказкотерапия, которая включает работу со всеми модальностями. У ребенка с нарушением зрения затруднено общение с людьми по той причине, что они не видят, не понимают эмоций других людей, а это важная составляющая общения. Поэтому практически на каждом занятии уделяется большое значение «Азбуке эмоций», но через сказку.

Вхождение в сказку обеспечивает музыкальное сопровождение, настраивающее детей на работу, являющееся «якорем» для работы в кабинете психолога. Используется техника цветотерапии. Дети, накрываясь тканями различных цветов, также настраиваются на вибрацию выбранного цвета, чувствуют его, и это помогает в работе, создает соответствующий настрой.

Затем идет непосредственное погружение в сказку. Каждая сказка затрагивает огромный эмоциональный пласт. Психолог вместе с детьми обсуждает эмоции героев, начиная с простых и понятных, затем задача усложняется, и дети знакомятся с новыми, более сложными эмоциями. В подготовительной группе обобщаются полученные знания и навыки. Все это делается с помощью пиктограмм.

На примере занятия «Морская звездочка» с детьми подготовительной группы можно показать всю цепочку эмоций, испытываемых главной героиней (зависть — самодовольство — грусть — страх — радость — стыд).

Сказка и отыгрывание эмоций через сказку и сказочных персонажей в пиктограммах, психогимнастика — все это обязательные элементы каждого занятия с детьми.

Автор данной статьи использует в своей работе сказки, в которых помимо эмоционального развития четко прослеживается пространственная ориентировка. Например, сказка «Пять цветных мелков». Рассказывая сказку, психолог все время перемещает мелки по доске то в левый верхний угол, то в правый нижний, то по диагонали. Дети в течение сказки вынуждены следить за перемещением героев сказки, а затем самим попробовать проделать такую же траекторию движения.

Кроме того, дополнительно можно разглядеть эмоциональное состояние тряпки, которую дети сразу же полюбили за вздорный

характер и неумный темперамент. Сначала все хотели вступить с ней в борьбу, переживая за мелки, затем, видя изменения, происходящие с тряпкой, изменили к ней отношение, приняли и полюбили. Да, такие эмоции можно наблюдать у детей в процессе занятия, рассказывания сказки, а значит, и проработке чувственного плана у детей. Кроме того, развитию зрительного восприятия и ориентировке в пространстве способствуют многочисленные игры на развитие невербального общения. Например, игра «Разговор через стекло»; игра «Дед Король»; игра «Радио».

Большое значение для полноценного проживания в сказке имеют и оформление, и наглядные пособия, которые помогают в решении задач по пространственной ориентировке.

Таким образом, развитию зрительного восприятия способствуют:

1. Сказки;
2. Графические изображения эмоций главных героев (пиктограммы);
3. Игры, направленные на зрительное восприятие;
4. Наглядные пособия, способствующие развитию пространственной ориентировки.

В контексте сказкотерапии большое внимание на занятиях уделяется развитию осязания, мелкой моторики. Элементом сюрпризности могут быть:

1. Волшебный мешочек, который дети очень любят и ждут;
2. Работа с цветными камнями, составление картин;

II. Используется серия игр на развитие тактильной памяти. Детям очень нравится игра «Добрые руки». Приготовленные наглядные пособия (дорожки, дерево, облака, домики волшебниц и др.) также способствуют развитию тактильных ощущений.

III. Для развития аудиоканала также используются различные игры. Например, игра «Узнай по голосу». В центре круга стоит ребенок с завязанными глазами. Дети идут по кругу и приговаривают: «Ты загадку отгадай, кто позвал тебя, узнай!» Психолог указывает на ребенка, тот называет имя водящего. Водящий должен отгадать, кто его позвал.

Игра «Застыли, как лед» развивает внимание, умение слушать. Дети двигаются под музыку, как только музыка выключается, дети застывают на месте.

IV. Для развития обоняния используются баночки с различным наполнением. Дети должны узнать, что в них находится.

V. Для ориентировки в пространстве также используются игры и упражнения. Игры на доверие, такие как «Слепой и поводырь», помогают развивать доверие друг к другу и способствуют лучшей ориентации, умению двигаться вслепую и доверять партнеру. Причем мною было замечено, что игры, где детям завязывают глаза, принимаются ими очень эмоционально. Для более маленьких детей автором была разработана игра «Мышки в домиках» (изучение пространственной ориентации и формы). Игра «Круглый дом» помогает маленьким детям познакомиться и запомнить форму круга.

Таким образом, все перечисленные методы и приемы в работе с детьми с ограниченными возможностями дают свои положительные результаты: происходит социальная адаптация ребенка с нарушением зрения. Дети лучше ориентируются в пространстве, умеют читать эмоции других людей, а значит, лучше их понимать. Также в полной мере используются сохранные анализаторы.

#### **Список литературы:**

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: АСТ, 2008. 541 с.
2. Дружинина Л.А. Коррекционная работа в детском саду для детей с нарушением зрения: учеб. пособие. М.: Экзамен, 2006. 81 с.
3. Захаров А.И. Детские неврозы (психологическая помощь родителей детям). СПб.: Респект, 1995. 66 с.
4. Набойкина Е.Л. Сказки и игры с «особым» ребенком. СПб.: Речь, 2006. 74 с.

## СЕКЦИЯ 2.6.

### ГЕНДЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

#### СУБЪЕКТИВНОЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ ЖЕНЩИН, ПЕРЕЖИВАЮЩИХ ОДИНОЧЕСТВО

*Шитова Нина Владимировна*

*канд. психол. наук, доцент СОФ НИУ «БелГУ», г. Старый Оскол*

*E-mail: [ninel-shitova@yandex.ru](mailto:ninel-shitova@yandex.ru)*

Период социально-экономических изменений в российском обществе сопровождается процессами взаимного отчуждения и влечет за собой увеличение количества одиноких людей. Одиночество является одной из сложных психологических проблем современного человека. На возникновение одиночества влияют и личностные факторы, исследование которых позволяет расширить целостное представление об изучаемом феномене. Многоаспектное изучение женского одиночества позволяет разрабатывать оптимальные стратегии его преодоления, адекватные для современной социальной ситуации.

Теоретическое осмысление проблемы одиночества имеет давние традиции. На протяжении многих столетий в рамках философии, социологии, психологии изучали феномен одиночества в разнообразных его аспектах. Определенные трудности исследования одиночества связаны с многообразием и противоречивостью трактовок этого понятия. Проблемой одиночества занимались и продолжают изучать зарубежные и отечественные ученые.

Зарубежные исследователи феномена одиночества обращаются к изучению черт характера, личностных качеств одиноких людей, возрастных особенностей; к выделению составляющих феномена (когнитивной, эмоциональной и поведенческой), сопутствующих состоянию одиночества; к определению степени его тяжести, а также к составлению различных типологий и шкал одиночества.

В отечественной психологии в сравнении с западной, одиночество как самостоятельная проблема затрагивалась редко. Немногочисленные публикации появились лишь в последние десятилетия. В настоящее время этой проблеме посвящаются новые

работы, исследующие сущность одиночества, причины его возникновения, характерные проявления и влияние на людей в разные периоды жизни. Исследования отечественных ученых имеют общий позитивный настрой, направленный на решение проблемы одиночества или изменение отношения к самому феномену. Современными учеными выделены типы одиночества (хроническое, ситуативное, преходящее), его виды (отчуждающее одиночество, самоотчуждающее одиночество, уединенность), анализируются гендерные различия в переживании состояния одиночества.

Однако до сих пор не существует единого мнения о том, является ли одиночество нормой или патологией. Можно сказать, что одиночество как объективная психологическая проблема современности не утрачивает своей актуальности. Одиночество женщин является частой причиной обращения за помощью к практическому психологу. Без глубоких знаний об особенностях женского одиночества невозможно вплотную подойти к разрешению проблем, связанных с негативным переживанием этого состояния.

В нашем исследовании одиночество определяется как психическое состояние, сопровождающееся тягостными эмоциональными переживаниями отдаленности от других людей, от себя, от мира в целом, и ощущение невозможности осуществления желательных взаимоотношений [2].

Одинокого человека время от времени охватывают типичные эмоциональные состояния: отчаяние, тоска, нетерпение, ощущение собственной непривлекательности, беспомощность, панический страх, подавленность, внутренняя опустошенность, скука, охота к перемене мест, ощущения собственной недоразвитости, утрата надежд, изоляция, жалость к себе, скованность, раздражительность, незащищенность, покинутость, меланхолия, отчужденность [1].

С целью детального раскрытия содержания феномена женского одиночества был осуществлен эмпирический анализ эмоционального состояния, сфокусированный на субъективности переживания одиночества женщинами.

Для получения эмпирических данных в исследовании реализована программа психологической диагностики, включающая диагностическое интервью, методику определения уровня субъективного ощущения одиночества (UCLA) Д.Рассела и М.Фергюсона; шкалу субъективного благополучия (ШСБ) в адаптации М.В.Соколовой; авторскую диагностическую разработку — анкету — опросник «Субъективное восприятие одиночества».

Эмпирическую базу исследования составили материалы прикладных социально-психологических исследований, проведенных в период 2005–2011 гг., в которых автор выступал в качестве исследователя и непосредственного участника. Исследование проводилось в «Центре социально-психологического содействия» АНО МОК «Воронежский экономико-правовой институт» и медицинском центре «Ваш Доктор» г. Старый Оскол. В пилотажном исследовании участвовали 412 женщин в возрасте 25–40 лет, имеющие высшее образование. Выборка состояла из врачей, педагогов, юристов, экономистов, работников искусства, инженеров. В эмпирическом исследовании приняли участие 80 женщин.

На первом этапе проводилось диагностическое интервью, которое включало в себя вопросы и темы для размышления. Этот метод позволил нам сделать заключение об особенностях переживания одиночества каждой женщины и получить согласие на участие в исследовании.

Среди характеристик своего состояния женщины отмечали следующие:

- неудовлетворённость своим состоянием — 61,8 %;
- недовольство жизнью в целом — 12,36 %;
- отсутствие доверительных отношений с другими людьми — 57,68 %;
- чувство отделённости от мира — 43,26 %;
- ощущение внутренней пустоты — 55,62 %;
- оценка себя как несчастного и никчёмного человека — 25,75 %;
- чувство дискомфорта в общении — 69,01 %;
- частое подавленное настроение — 48,41 %;
- неумение использовать свободное время — 18,54 %;
- пессимистичность — 28,84 %;
- недоброжелательное отношение к успешным людям — 21,63 %;
- дефицит социальных навыков — 62,83 %.

На втором этапе оценивался эмоциональный компонент субъективного благополучия одиноких женщин в диапазоне от оптимизма, бодрости и уверенности в себе до подавленности, раздражительности и ощущения одиночества с помощью «Шкалы субъективного благополучия». Результаты, полученные при исследовании эмоционального благополучия одиноких женщин, представлены в табл. 1.

**Таблица 1. Уровни субъективного эмоционального благополучия женщин, переживающих одиночество**

<b>Уровень эмоционального благополучия</b>	<b>Количество испытуемых, %</b>
Эмоциональное благополучие	5
Умеренное эмоциональное благополучие	22,5
Эмоциональное неблагополучие	72,5

Исследование показало, что подавляющее большинство одиноких женщин оценили свое состояние как неблагополучное. Содержание компонентов субъективного эмоционального состояния испытуемых представлено в табл. 2.

**Таблица 2. Содержание субъективного состояния женщин, переживающих одиночество**

<b>Содержание субъективного эмоционального состояния</b>	<b>Выраженность компонентов, %</b>
Напряженность и чувствительность	62,5
Психиатрическая симптоматика	52,5
Изменения настроения	57,5
Значимость социального окружения	72,5
Удовлетворенность повседневной деятельностью	25

Показатели первой шкалы, на наш взгляд, тесно связаны с заниженной самооценкой и повышенным уровнем тревожности одиноких женщин. Нестабильность настроения обоснована высоким вниманием и чувствительностью к своему состоянию. Значимость мнения окружающих характерна для женщин, не уверенных в собственной ценности и привлекательности, зависимых от оценок и поддержки со стороны партнеров по общению.

На следующем этапе мы разработали и апробировали анкету — опросник «Субъективное восприятие одиночества», состоящую из 20 открытых вопросов, которые отражали факторы, влияющие на проявление одиночества, внутренние переживания относительно этого состояния, субъективную позицию, занимаемую респондентом, а так

же возникающие ассоциации, позволяющие судить об отношении к одиночеству. Полученные результаты обработаны методом контент — анализа и представлены в табл.3.

**Таблица 3. Субъективное восприятие одиночества женщинами**

Категории анализа	Частота выявленных отношений, %		
	Положит.	Отрицат.	Нейтральн.
Отношение к себе	14,42	60,77	24,81
Отношение к людям	30,9	49,44	19,66
Отношение к одиночеству	17,51	65,92	16,57
Отношение к деятельности	40,17	24,72	35,11

На наш взгляд, тот факт, что женщины, переживающие одиночество имеют больший процент неудовлетворенности своей личностью, вполне закономерен. Из протоколов индивидуальной работы с испытуемыми стало ясно, что ситуация в которую они попали, воспринимается эмоционально тяжело. Опираясь на результаты, полученные в ходе эмпирического исследования, можно сделать вывод, что для женщин, переживающих состояние одиночества, характерно проявление негативных эмоций не только по отношению к себе, но и к другим людям.

### **Список литературы:**

1. Корчагина, С.Г. Генезис, виды и проявления одиночества [Текст] / С.Г. Корчагина. — М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. — 196 с.
2. Шитова Н. В. Социально-психологические особенности одиноких женщин [Текст] : дис. ... канд. псих. наук /Н.В. Шитова. Курск, 2009. — 182 с.

## СЕКЦИЯ 2.7.

### ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ

#### ОТНОШЕНИЯ ПСИХОЛОГА И КЛИЕНТА В ПРОЦЕССЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ

*Газизова Регина Расиховна*

*ассистент кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВПО  
«Стерлитамакская государственная педагогическая академия  
им. Зайнаб Бишиевой», г. Стерлитамак  
E-mail: [ReginaGazizova05@mail.ru](mailto:ReginaGazizova05@mail.ru)*

Психологическое консультирование как профессиональная деятельность появилось сравнительно недавно и до сих пор находится на стадии развития. Однако за последнее время в обществе наметилась устойчивая тенденция, состоящая в том, что психолог становится одним из наиболее востребованных специалистов, осуществляющих свою профессиональную деятельность в различных сферах человеческой жизни. Все это накладывает на носителя психологических знаний очень большие требования: необходимо получить качественное профессиональное образование.

Разумеется, для того, чтобы оказывать эффективную помощь, необходимо обладать глубокой теоретической подготовкой, владеть практическими умениями и навыками, глубоко разбираться в механизмах психической деятельности. Но одной из важных сторон в работе психолога является его отношение к клиенту. Связано это с тем, что психолог работает с душой, внутренним миром человека, переживаниями, системой ценностей, отношений и состояний человека. Консультант затрагивает в своей деятельности индивидуальность, личность человека, особенности общения, восприятия и многое-многое другое, способствуя тому, чтобы клиент научился справляться с имеющейся у него жизненной ситуацией, максимально используя свои возможности. Именно характер, динамика и своеобразие отношений между психологом и клиентом играют определяющую роль в динамике процесса и, в конечном итоге, в действенности психологической помощи.

Практически все психотерапевтические школы признают полезность установления позитивных отношений с клиентом, но придают им неодинаковое значение в процессе терапии. Рассмотрим некоторые из них.

В классическом психоанализе роль и позиция консультанта достаточно жестко фиксирована. Психоаналитики исполняют роль экспертов, при этом они должны проявлять такие личностные качества как невмешательство, отстраненность, нейтралитет, закрытость, наблюдательность. Термин «нейтралитет» не подразумевает безразличие и пассивность, он используется для описания общего отношения психолога и включает в себя уважение к индивидуальности пациента, его право быть хозяином своей жизни, не допускать, чтобы в нее вторгались или ее нарушали бы собственные предпочтения и потребности аналитика [4].

Для успешного проведения психоаналитического процесса необходим рабочий альянс, который предполагает рациональное взаимоотношение между пациентом и аналитиком. При наличии рабочего альянса у пациента появляется готовность работать даже с теми инсайтами, которые неприятны и причиняют боль. На его формирование в равной мере влияют пациент, аналитик и аналитическая среда, т. е. то, что иногда называют атмосферой процесса лечения. При этом аналитик способствует формированию рабочего альянса всем своим поведением, в котором делает акценты на эмпатии, понимании и недирективности [1, 5].

В индивидуальной психологии А. Адлера отношения психотерапевта и клиента рассматриваются в качестве фактора лечения. В своих отношениях с клиентами консультанты адлеровского направления выступают, прежде всего, в качестве диагностов, учителей и образцов поведения. Терапевт должен демонстрировать поддержку, принятие, интерес, доброжелательность, создавать атмосферу безопасности. Такое отношение дает возможность клиенту снизить его чувство неполноценности, понять себя и других. Консультант ничего не требует, не осуждает клиента, а пытается его понять. Что, в свою очередь, дает возможность пережить новый тип отношений, через которые клиент, возможно, не прошел в раннем детстве: отношений полного и безусловного принятия. С точки зрения А. Адлера психотерапевтические отношения должны стать моделью для построения клиентом новых социальных связей [2, 4].

С точки зрения А. Бека (когнитивная терапия) в процессе терапии между клиентом и психологом должны складываться партнерские отношения, при этом придается большое значение факторам взаимодействия: теплоте, эмпатии, искренности. Демонстрируя теплое отношение, консультант активно направляет внимание пациента, помогает концентрации на важных вопросах, в выборе и апробировании методик [9].

В клиент-центрированной терапии К. Роджерса отношения психолога и клиента играют первостепенную роль. Одна из работ

Роджерса так и называется: «Необходимые и достаточные условия терапевтического изменения личности» [12].

Тремя важнейшими условиями, постулированными Роджерсом как необходимые для терапевтического изменения, являются: конгруэнтность, безусловная позитивная оценка и эмпатическое понимание.

К. Роджерс в рамках клиентцентрированного подхода говорил о «помогающих отношениях», понимая под этим определением «отношения, в которых, по крайней мере, одна из сторон намеривается способствовать другой стороне в личностном росте, развитии, лучшей жизнедеятельности, развитии зрелости, в умении ладить с другими» [8, с. 81]. В результате этих отношений Другой становится «более целостной личностью, человеком с более выраженной индивидуальностью, способным выразить себя» [8].

В гештальтпсихологии консультант рассматривается как помощник, катализатор и сотворец. Психолог старается избегать непосредственного вмешательства в личные чувства клиента и пытается облегчить выражение этих чувств. Роль гештальт-консультанта состоит в создании атмосферы, которая помогает клиенту исследовать условия, необходимые ему для развития.

Ф. Перлс большое значение во взаимоотношениях с клиентом придавал фрустрации пациента терапевтом: «Без фрустрации нет потребности, нет причины мобилизовать ресурсы и понять, что вы способны что-то сделать с собой» [7, с. 56]. Чередование «сочувственной поддержки и разумной фрустрации», способствуют «обретению клиентом своей автономии» [3, с. 49]. В такого рода отношениях клиент «чувствует себя признанным в качестве субъекта, достойного собеседника, а не простого объекта профессионального интереса пусть добросовестного, но безразличного терапевта» [3, с. 150].

В отечественной психологической науке также уделяется внимание изучению отношений психолога и клиента. Рядом отечественных ученых успешно разрабатывался принцип диалогического общения терапевта с клиентом (Ф.Е. Василюк, Т.А. Флоренская, А.Ф. Копьев и др.). Так, Т.А. Флоренская считает, что в психологическом консультировании важным является диалогический принцип [10], который исходит из признания духовного мира человека и направлен на переосмысление его психической жизни, развитие и преобразование личности на основании этого принципа. Для реализации этого подхода она вводит понятия «потенциальное духовное Я» (совесть, творческая интуиция, «внутренний голос») и «актуальное наличное Я». Диалогическое общение подразумевает обращение к «духовному Я» собеседника: способность так видеть человека и так к нему относиться, чтобы пробудить высшие

потенции его личности и способствовать их развитию. Но в тоже время необходимо видеть «наличное Я» собеседника с его ограничениями, слабостями, пороками.

Диалогический подход к консультированию предполагает равновесие двух противоположных установок: эмпатического слушания и в то же время внеаходимости [10]. Сопереживание способствует проявлению сущности собеседника благодаря более глубокому уровню общения, а внеаходимость помогает консультанту не поддаваться стремлениям собеседника «втянуть» в свое состояние, добиться признания правильности своих мнений, или манипулировать консультантом. Отстраненность от наличных состояний консультируемого позволяет быть объективным, не отождествляться с его «наличным Я».

Таким образом, независимо от теоретического направления, отношения между психологом и клиентом в консультировании и психотерапии, являются условием и средством достижения цели консультирования, личностного роста и развития клиента.

### **Список литературы**

1. Александров А.А. Психотерапия: учебное пособие. СПб.: Питер, 2004. 480 с.
2. Бурлачук Л.Ф., Грабская И.А., Кочарян А.С. Основы психотерапии: учеб. пособие. К.: Ника-Центр; М.: Алетейа, 1999. — 320 с.
3. Гингер С., Гингер А. Гештальт-терапия контакта. СПб.: Специальная Литература, 1999. — 287 с.
4. Карвасарский Б.Д. Психотерапевтическая энциклопедия. СПб.: Питер Ком., 1998. — 752 с.
5. Методы эффективной психокоррекции: Хрестоматия / Сост. К.В. Сельченко / Мн.: Харвест, 2003. — 816 с.
6. Осипова А.А. Общая психокоррекция: учебное пособие для студентов вузов. М.: ТЦ Сфера, 2005. — 512 с.
7. Перлз Ф. Гештальт-семинары. Пер. с англ. М., 1998. — 336 с.
8. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М., 1994. — 478 с.
9. Соколова Е.Т. Психотерапия: теория и практика: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия». 2002, — 368 с.
10. Флоренская Т.А. Диалогическое общение как путь духовного преображения личности // Гуманистические проблемы психологической теории / Отв. ред. К.В. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский. М.: Наука, 1987. — с. 136–162.
11. Rogers C. The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change // J. Consult and Clin. Psychol. 1957. Vol. 22, N 1. P. 95–103.

## СЕКЦИЯ 2.8.

### ПСИХОЛОГИЯ СЕМЬИ

#### **ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДИКИ «УРОВЕНЬ НЕВРОТИЗАЦИИ И ПСИХОПАТИЗАЦИИ» В СУДЕБНОЙ ЭКСПЕРТИЗЕ ОПРЕДЕЛЕНИЯ РЕЖИМА ОБЩЕНИЯ С РЕБЁНКОМ**

***Беломестнова Нина Васильевна***

*к. псих. н., доцент МАПО, эксперт-психолог, г. Санкт-Петербург*

*E-mail: [belomestnovanina@bk.ru](mailto:belomestnovanina@bk.ru)*

***Адмакина Татьяна Анатольевна***

*старший преподаватель СПбГУП, ассистент эксперта,*

*г. Санкт-Петербург*

*E-mail: [admakina.ta@gmail.com](mailto:admakina.ta@gmail.com)*

Судебно-психологическая экспертиза — область психологической практики, требующая от специалиста повышенной ответственности в вынесении заключения, в связи с чем приобретает особую значимость объективность информации, поступающей от подэкспертного, т. е. лица, являющегося объектом экспертизы и заинтересованного в подаче информации, не показывающей его (подэкспертного) в невыгодном свете. Часто используемым способом диагностики в судебно-психологическом процессе является клинический метод (метод беседы), однако одним из недостатков обозначенного психодиагностического средства является повышенная субъективность интерпретации. Известно, что максимальную свободу от вариативности, индивидуальной трактовки данных обеспечивает применение стандартизированных тестов. С этой целью унифицированные, приведенные к единым нормативам опросники широко используются в научной деятельности (дифференциальной психологии, при анализе социальных групп). Ввиду большого объема выборки «сглаживаются» неискренние ответы отдельных испытуемых, заинтересованных в демонстрации не соответствующих реальности сведений, отвечающих в духе социальной желательности и т. д. При индивидуальной диагностике и необходимости составить объективный

личный «портрет» испытуемого у большинства технологически грамотно сконструированных методик [1, 7] есть существенное преимущество — как правило, она имеет шкалу неискренности (лжи), по которой можно было бы судить о степени искажения подэкспертным предъявляемой информации. Отсюда следует, что применение подобной методики может оказаться полезным в ситуации экспертизы.

С другой стороны, имеются эмпирически верифицированные сведения о том, что в уголовном процессе при индивидуальной диагностике и необходимости решать вопросы поведения конкретной личности в конкретной ситуации стандартизованные тесты в существенной мере теряют диагностическую эффективность [4]. Но в гражданском процессе, в частности, в делах об ограничении родительских прав, в силу отсутствия угрозы уголовной ответственности можно ожидать более высокую искренность ответов родителей. Однако и в этом случае нет такой уверенности. Отсюда и встала проблема изучения эффективности показателей стандартизованной методики уже в гражданском процессе, а не в уголовном.

В судебно-психологической практике мы попытались использовать стандартизованную методику «Уровень невротизации и психопатизации» (УНП) по следующим трём причинам. Было обнаружено, что большая часть опросников, направленных на оценку семейных отношений, воспитательной тактики, не имеет шкал, контролирующую степень искренности ответов. Высокий показатель по шкале лжи в методике УНП может сориентировать эксперта в степени правдивости ответов родителей не только в отношении обозначенного диагностического средства, но и поставить под сомнение результаты, полученные посредством других методик. Еще одной причиной использования вышеозначенного опросника в судебно-психологической практике являются основные диагностические параметры методики. Так, высокий уровень психопатизации свидетельствует о пренебрежительном отношении к людям, напористости, конфликтности, выраженной стеничности, упрямстве в межличностных взаимодействиях, безразличию к социальным нормам и стереотипам. По словам П.Б. Ганнушкина [5], психопатии определяют весь психический облик индивидуума, в течение жизни не подвергаются сколько-нибудь резким изменениям, мешают приспособляться к окружающей среде. Эти три критерия были обозначены О.В. Кербиковым [6] как тотальность, относительная стабильность патологических черт характера и их выраженность до

степени, нарушающей социальную адаптацию. Психопатизация во многом обусловлена биологическими факторами и практически не поддается коррекции, поэтому ее выявление хотя бы у одного из родителей может деструктивно сказаться на воспитании ребенка, который легко усваивает модус поведения взрослого. Высокий уровень невротизации свидетельствует о тревожном, растерянном, беспокойном состоянии, ипохондрических переживаниях респондента. Несмотря на то, что невротизация — транзиторное явление, оно может негативно отразиться на эмоциональном состоянии ребенка. Третья причина выбора именно этой методики состоит в специфике производства самой экспертной процедуры. При принятии решения эксперт не может основывать своё решение на потенциальных свойствах индивидуальности, весомыми аргументами могут являться только факты (реальные поступки). А как выявлено ранее, показателем высокой вероятности проявления агрессивности в непосредственном поведении родителя являются высокие значения по обеим шкалам [2], что также имеет диагностическую значимость для эксперта.

Эмпирические данные нами получены на материале бракоразводных процессов в экспертном учреждении Санкт-Петербурга ООО «Центр независимой профессиональной экспертизы «ПетроЭксперт»». В практической деятельности, в отличие от научного исследования, набор репрезентативной группы занимает длительное время, поэтому в нашем тексте представлен опыт, не основанный на классических репрезентативных выборках, а полученный в практике производства судебно-психологической экспертизы десяти судебных разбирательств.

Нужно отметить, что лишь у 14,3 % родителей обнаружены средние значения по шкале лжи, т. е. подэкспертные отвечали вполне искренне. В остальных случаях полученные с помощью опросника данные можно считать недостоверными.

Рассмотрим наиболее показательный пример. По материалам одного из дел об установлении порядка общения с детьми, а также по данным беседы у испытуемого N. были выявлены повышенная агрессивность, конфликтность, нетерпимость, случались ситуации избиения им жены, в результате которых он ломал ей ребра, нос. Применение опросника УНП показало, что у испытуемого N. при высоких значениях по шкале лжи были получены очень низкие оценки по параметру психопатизации, что характеризует его как человека уступчивого, мягкого, ориентированного на соблюдение общепринятых правил и норм поведения. Таким образом, шкала, контролирующая степень искренности ответов, «сработала».

Опыт применения опросника УНП в судебно-психологической практике показывает, что высока вероятность получения социально желательных, неправдивых ответов со стороны родителей, что ставит под сомнение продуктивность использования экспертом-психологом стандартизованных тестов, не имеющих шкалы лжи. Зато сама методика УНП (или любая другая, содержащая коррекционную шкалу) может оказаться полезным инструментом в экспертной практике.

### **Список литературы:**

1. Анастаси А. Психологическое тестирование. М.: Педагогика, 1982. т.1, 320 с.; т.2, 336 с.
2. Беломестнова Н.В. Стандартизованные методики в диагностике агрессивности: «Уровень невротизации и психопатизации» // Международная научно-практическая конференция «Современное состояние и перспективы развития новых направлений судебных экспертиз в России и за рубежом» (Калининград, 23–24 апреля 2003): материалы / Калининград, 2003. с.235–239
3. Васильева Н.В. Реакция на фрустрацию у высокоагрессивных личностей // Обозрение психиатрии и медицинской психологии им. В.М. Бехтерева. 1998. № 1. с. 36–39.
4. Васильева Н.В., Горьковая И.А. Судебная экспертиза и ее клинко-психологические основания. СПб.: ВИР, 1997. 170 с.
5. Ганнушкин П.Б. Клиника психопатий. Их статика, динамика, систематика (1933) // Избранные труды. М.: Медицина, 1964. с. 116–252.
6. Кербиков О.В. К учению о динамике психопатий // Избранные труды. М.: Медицина, 1971. с. 163–187.
7. Общая психодиагностика: учебное пособие. М.: Изд-во МГУ, 1987. 303 с.

## СЕКЦИЯ 2.9.

### ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

#### ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ С ЯВЛЕНИЯМИ ДЕЗАДАПТАЦИИ

**Корехова Мария Владимировна**

*аспирант СГМУ, г. Архангельск*

*E-mail: [sveko@atnet.ru](mailto:sveko@atnet.ru)*

**Новикова Ирина Альбертовна**

*проф., д. м. н., вед. науч. сотрудник СГМУ, г. Архангельск*

*E-mail: [ianovikova@mail.ru](mailto:ianovikova@mail.ru)*

**Соловьев Андрей Горгоньевич**

*проф., д. м. н., зам. директора СГМУ, г. Архангельск*

*E-mail: [ASoloviev1@yandex.ru](mailto:ASoloviev1@yandex.ru)*

*Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РГНФ и  
Правительства Архангельской области по проекту № 10-06-48612 а/С*

Актуальность психологического обеспечения профессиональных коллективов, по роду деятельности несущих службу в экстремальных условиях, признается во всем мире и указывает на необходимость постоянного расширения сферы знаний в отечественной экстремальной психологии [3].

Профессиональная деятельность сотрудников органов внутренних дел (ОВД) характеризуется воздействием комплекса стрессогенных факторов, связанных с обострением криминальной обстановки, локальными боевыми действиями [1]. Они могут быть отнесены к группе риска развития психологической дезадаптации [2].

Психологическая дезадаптация негативно сказывается, как на самой личности сотрудника, так и качестве выполняемой им деятельности, поэтому резко возрастает роль профилактики явлений психологической дезадаптации.

Целью нашего исследования явилось разработка подходов к психологическому сопровождению сотрудников ОВД с явлениями дезадаптации.

Обследуемыми являлись 153 сотрудника ОВД по Архангельской области; средний возраст составил  $35,1 \pm 7,2$  лет ( $M \pm \sigma$ ). Использовались методики: тест Ч. Спилбергера в модификации Ю.А. Ханина, многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛЮ-АМ), шкала организационного стресса Мак-Лина, анкетирование.

В ходе исследования установлено, что большинство обследованных сотрудников ОВД были адаптированы к своей профессиональной деятельности, что проявлялось в высоком уровне работоспособности, высокой готовности и эффективности в выполнении служебных задач (профессиональная адаптация), адекватности поведения и отсутствии поведенческих отклонений (поведенческая адаптация), коммуникбельности, низкой конфликтности, ориентации на групповые нормы (социально-групповая адаптация), хорошем самочувствии, и отсутствии психопатологических признаков и постстрессовых расстройств (психическая адаптация).

Среди обследованных к группе со сниженной адаптацией относились 14 % сотрудников, а явления психологической дезадаптации были выявлены у 7 %. У сотрудников ОВД с явлениями психической дезадаптации отмечались: плохое самочувствие, низкая толерантность к стрессу, повышенная тревожность, эмоциональная неустойчивость, симптомы профессионального выгорания, повышенная конфликтность, нарушения дисциплины. Чаще явления дезадаптации встречались у сотрудников криминальной милиции.

Профилактика психологической дезадаптации представляет собой совокупность предупредительных мероприятий, ориентированных на снижение вероятности развития её предпосылок и проявлений.

Особая роль в профилактике явлений психологической дезадаптации отводится психологическому обеспечению служебной деятельности сотрудников ОВД. Психологическое обеспечение служебной деятельности представляет собой комплекс непрерывно осуществляемых мероприятий по формированию, укреплению и развитию у сотрудников психологических качеств, обеспечивающих их высокую психологическую устойчивость и готовность выполнять служебные задачи в любых условиях обстановки.

Целью психологического обеспечения является выработка у личного состава способности переносить большие нервные нагрузки и

сохранять боеспособность в обстановке сильных психотравмирующих факторов. Это достигается формированием психологической готовности сотрудников милиции к успешному выполнению служебных задач, формированием психологической устойчивости к воздействию психотравмирующих факторов службы, оказанием психологической помощи сотрудникам, оценкой и прогнозированием профессиональной пригодности и рациональной расстановкой личного состава по подразделениям.

Основными направлениями работы по решению данных задач являются: психологическая подготовка сотрудников, психологическое сопровождение служебной деятельности, психологическая помощь.

Цели психологической подготовки: обеспечение высокой боеспособности (работоспособности) сотрудников в экстремальных условиях деятельности; предупреждение развития у сотрудников выраженных стрессовых реакций и психологической дезадаптации на психотравмирующие события.

Для достижения целей психологической подготовки необходимо осуществить комплекс мероприятий, направленных на мобилизацию психофизиологических ресурсов личности и предотвращение негативных последствий экстремальных стрессовых воздействий.

Конкретное содержание психологической подготовки определяется в зависимости от условий предстоящей деятельности, характера оперативных задач, индивидуально-психологических особенностей сотрудников.

К основным задачам психологической подготовки относятся:

- психологическая диагностика личного состава
- информирование сотрудников: об основных стресс-факторах штатных и экстремальных условий служебной деятельности; о негативных последствиях использования неэффективных способов совладания со стрессом.
- обучение: эффективным способам совладания со стрессом и адаптивного поведения в экстремальных условиях служебной деятельности; приемам произвольной саморегуляции психического состояния; алгоритмам конструктивного психологического взаимодействия и воздействия на окружающих;
- развитие профессионально-значимых качеств, навыков и умений в соответствии со спецификой деятельности различных подразделений

Основные направления работы психолога по первичной профилактике психологической дезадаптации включают: диагностику психологической дезадаптации и выявление факторов риска; изучение

социально-психологического климата в коллективе; формирование уверенности в законности выполняемой работы и необходимости предпринимаемых мер по пресечению преступлений; проведение лекций по информированию о психологической дезадаптации и принципах её профилактики психологическую помощь в стрессовых ситуациях; проведение тренингов: по управлению эмоциями; коммуникативных; по развитию эмоциональной устойчивости; принятия решений и т. д.; обучение приемам саморегуляции и приемам по управлению временем; обучение приемам самопомощи; помощь в разрешении конфликтных ситуаций; психологическую коррекцию личностных установок; терапию творческим самовыражением.

Исходя из результатов исследования, нами разработаны следующие подходы к психологическому сопровождению сотрудников ОВД с явлениями дезадаптации:

1) *профилактика профессиональной дезадаптации*: проведение индивидуальной работы по коррекции мотивации профессиональной деятельности; индивидуальная психокоррекционная работа с сотрудниками с высоким уровнем организационного стресса;

2) *профилактика поведенческой дезадаптации*: проведение бесед о вреде употребления алкоголя и поиск других способов снятия эмоционального напряжения; профилактика агрессивного и суицидального поведения; ориентация сотрудников на регулярные занятия физическими упражнениями (посещение тренажерного зала, плавание, лыжи, бег); нормализация режима труда и отдыха, чтобы регулярный сон составлял не менее 7–8 часов в сутки;

3) *профилактика социально-групповой дезадаптации*: индивидуальная консультационная и психокоррекционная работа; улучшение социально-психологического климата в коллективе; обучение навыкам разрешения межличностных конфликтов;

4) *профилактика психической дезадаптации*: индивидуальная психотерапевтическая работа с сотрудниками с высоким уровнем тревожности и стресса; организация мероприятий по профилактике профессионального выгорания, особенно у сотрудников со стажем более 10 лет (в виде групповой работы с проведением лекций для информирования о синдроме выгорания и способах его профилактики); развитие у сотрудников интересов вне работы (развитие увлечений, хобби-занятий); релаксационные занятия.

Профилактические мероприятия должны осуществляться на следующих уровнях:

- *личностном*: ранняя психодиагностика психологической дезадаптации; приемы самовоздействия; релаксационные занятия; обучение эффективным способам совладания со стрессом; оказание психологической помощи в стрессовых ситуациях; тренинги развития эмоциональной устойчивости и т. п.

- *межличностном*: мониторинг социально-психологического климата в коллективе; тренинг уверенности в себе; тренинг принятия решений; коммуникативный тренинг и т. п.

- *организационном*: нормирование профессиональной деятельности; предоставление дополнительных (профилактических, реабилитационных) отпусков по достижению определенной нагрузки или после выполнения служебных обязанностей в экстремальных условиях; строгое соблюдение распорядка дня с рациональным режимом труда и отдыха; надлежащее оснащение рабочего места; разнообразие видов деятельности; дебрифинг после критической ситуации.

Таким образом, профилактика психологической дезадаптации будет способствовать положительному эмоциональному состоянию сотрудников ОВД, повышению их удовлетворенности трудом, улучшению качества выполняемой деятельности и социально-психологического климата в коллективе.

### **Список литературы**

1. Корнев А.П. Административная деятельность органов внутренних дел. Часть общая. М.: Щит-М., 2003. 309 с.
2. Организация психологического обеспечения деятельности сотрудников органов внутренних дел в экстремальных условиях: Метод. пособие / Под ред. В.М. Бурькина. М.: ГУК МВД России, 2004. 240 с.
3. Пушкарев А.Л., Доморацкий В.А., Гордеева Е.Г. Посттравматическое стрессовое расстройство: диагностика, психофармакотерапия, психотерапия. М.: Изд. Института психотерапии, 2000. 128 с.

**«ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ  
ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ»**

**Часть III**

Материалы международной заочной научно-практической  
конференции

24 октября 2011 г.

В авторской редакции

Подписано в печать 31.10.11. Формат бумаги 60x84/16.  
Бумага офсет №1. Гарнитура Times. Печать цифровая.  
Усл. печ. л. 8,25. Тираж 550 экз.

Издательство «Априори»  
630099, г. Новосибирск, ул. Романова, 28  
E-mail: info@a-ti.ru

Отпечатано в полном соответствии с качеством предоставленного  
оригинал-макета в типографии «Априори»  
630099, г. Новосибирск, ул. Романова, 28