

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Технический институт (филиал) федерального государственного
автономного образовательного учреждения высшего образования
«Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова»
в г. Нерюнгри

Кафедра педагогики и методики начального обучения

**АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
СОПРОВОЖДЕНИЯ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО
ПРОЦЕССА**

*Материалы XII региональной научно-практической конференции
(27 марта 2021 г.)*

Нерюнгри
Издательство ТИ (ф) СВФУ
2021

УДК 37.015.31:081

ББК 88.8я43

А 43

Рекомендовано к печати научно-техническим советом ТИ (ф) ФГАОУ ВО
СВФУ

Редакционная коллегия:

Мамедова Л.В., к.п.н., доцент кафедры ПИМНО

Шахмалова И.Ж., к.п.н., доцент кафедры ПИМНО

Печатается в авторской редакции

В сборнике материалов научно-практической конференции представлены проблемы, предложения, опыт психолого-педагогического сопровождения детей, рассмотрены вопросы воспитания и обучения, а также методические подходы, направленные на повышение качества образовательного процесса.

Материалы сборника рекомендованы для специалистов образовательных учреждений, студентов психолого-педагогических специальностей.

УДК 37.015.31:081

ББК 88.8я43

© Технический институт (ф) СВФУ, 2021

Оглавление

<i>Арестова Н.А.</i> Спортивные способности и талант	5
<i>Берзина К.В.</i> Особенности взаимоотношений старших подростков и значимых взрослых	8
<i>Булатова К.А.</i> Личностные качества психолога-консультанта, влияющие на его некомпетентность	11
<i>Бульбова Т.С., Шинкарева Н.З.</i> Конструктор «Лего», как наглядная модель при обучении детей – логопатов грамоте	13
<i>Вагина О.В.</i> Использование арттерапевтических техник в процессе терапевтического воздействия на детей младшего школьного возраста	19
<i>Волкова Н.Ю.</i> Тревожность у детей старшего дошкольного возраста	21
<i>Гора В.А.</i> Гендерные особенности общения со сверстниками в дошкольном возрасте	23
<i>Дружинина Л.В.</i> Психолого-педагогические проблемы современного музыкального воспитания	31
<i>Еремеева И.М.</i> Особенности организации учебной деятельности детей с ограниченными возможностями здоровья	34
<i>Захарова Ю.В.</i> Арт-терапия в коррекционной работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья	37
<i>Ильм А.А.</i> Социально-психологические предпосылки формирования самостоятельности	43
<i>Кинёва А.М.</i> Значимость этических бесед в нравственном воспитании детей дошкольного возраста	45
<i>Кознова Н.В.</i> Причины агрессии детей дошкольного возраста	48
<i>Кошева М.С.</i> Организация управленческой деятельности по исполнению федерального государственного стандарта дошкольного образования	51
<i>Кудренко Л.В.</i> Принципы управления образованием	57
<i>Куфтерина А.С.</i> Факторы, влияющие на проявление агрессии детей подросткового возраста с низкой самооценкой	62
<i>Латыпова И.Г.</i> Детско-родительские отношения в начальной школе	65
<i>Леонова Э.Н., Гиль Т.Л., Шульц Ю.В.</i> Интерактивные формы работы педагогов с детьми с ОВЗ: макетирование объектов	68
<i>Нечухрай Т.А.</i> Психологическое консультирование, как направление оказания психолого-педагогической помощи	72
<i>Никольская Н.И.</i> Цели психологического консультирования в гештальт-подходе	75
<i>Осинцева И.А.</i> Психолого-педагогическое сопровождение семьи, воспитывающей ребенка с особыми образовательными потребностями	78
<i>Панченко А.В.</i> Использование визуальной поддержки для развития познавательной сферы детей с РАС	85

<i>Педько А.В.</i> Проблемы самооценки в подростковом возрасте	87
<i>Петранцова Г.Н.</i> Развитие творческих способностей у детей с ОВЗ посредством метода правополушарного рисования	90
<i>Райлян Т.А.</i> Интеллектуальное развитие в раннем детстве	92
<i>Ройбу Е.А.</i> Технологии социально-педагогической работы с одаренными детьми дошкольного возраста	95
<i>Савельева М.В.</i> Формирование финансово-экономической грамотности детей старшего дошкольного возраста через проектную деятельность	100
<i>Савтюк К.А.</i> Беседа в психологическом консультировании	104
<i>Семенцова Е.В.</i> Психологическое консультирование в условиях школы-интерната	106
<i>Сердюкова А.С.</i> Методы и приемы развития эмоционально-волевой сферы у детей с умственной отсталостью	111
<i>Трошина Е.О.</i> Воспитатель дошкольного учреждения	114
<i>Трухан Н.С.</i> Психолого-педагогическая поддержка детей разных возрастов в деятельности педагога-психолога	120
<i>Цедейко А.В.</i> Развитие творческого потенциала современного школьника	125
<i>Цыренова Е.Н.</i> Профилактика развития клипового мышления у детей дошкольного возраста	128
<i>Чештанова А.Ю.</i> Развитие творческого воображения старших дошкольников	132
<i>Шимарева Т.А.</i> Развитие произвольной памяти у детей дошкольного возраста	138

Спортивные способности и талант

*Арестова Н.А., инструктор по физической культуре,
МДОУ № 10, г. Нерюнгри*

Проблема способностей волновала людей ещё в глубокой древности. По свидетельству историографов науки, понятие о способностях впервые ввёл древнегреческий философ Платон (428 - 348 гг. до н.э.). Он пишет, что нет двух людей, родившихся совершенно одинаковыми, один пригоден для одного занятия, второй – для другого. Ему же принадлежит идея о необходимости отбора людей к военной службе на основе оценки их способностей с помощью тестов.

Диапазон высказанных точек зрения о природе способностей чрезвычайно широк. Дискуссии ведутся вокруг одного вопроса: являются ли способности врожденными или приобретенными характеристиками человека? Одни авторы защищают позицию, согласно которой и гений, и талант, и способности – всё это только результат воспитания, а врождённые возможности у всех людей абсолютно одинаковы. Сторонники таких взглядов утверждают, что ребёнок при рождении – это «*tabula rasa*» («чистая доска»), что все люди рождаются одинаковыми. Следовательно, развить талант можно у каждого. Отражением этих представлений является афоризм: «Нет плохих учеников, есть плохие учителя», зависит от методики обучения, воспитания, мастерства педагога. Конечно, плохие учителя есть, но это, как правило, плохо подобранные учителя, не имеющие призвания к своему делу и необходимых способностей. Но и самые лучшие педагоги не всегда могут сформировать хорошего специалиста. Фактически подобная точка зрения на природу способностей отрицает индивидуальные различия, существующие между людьми и определяющие успешность обучения, воспитания и деятельности.

Другие исследователи, склонные к преувеличению роли наследственности в развитии человеческих способностей, делают вывод о наследственной предопределенности способностей. По их мнению, среда не может создать Пушкина, Эйнштейна, Чайковского – ими надо родиться. В качестве доказательства они приводят родословные великих людей – музыкантов, писателей, адвокатов ...

Однако можно ли делать из этого вывод, что одни семьи обладают унаследованной одаренностью и поэтому добиваются выдающихся успехов, а другие не обладают и даже при равных условиях развития ничего выдающегося сделать не могут?

Конечно, нет. Можно привести и противоположные примеры. Сын гениального математика Давида Гильберта был внешне похож на своего отца, а математические способности - от жены.

Но противоположные примеры сами по себе не перечеркивают возможности наследственного влияния на способности. Если судить по родословной Баха, то музыкальные способности у них были обусловлены доминантным геном. Этот

пример, показывает большое значение генов, не исключает огромного влияния социальных условий и необходимости раннего музыкального воспитания.

Принципиально иной подход к проблеме способностей представлен в работах наших ученых и (Б.Г. Ананьев, А.Г. Ковалев, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов и др.). Характерным для ученых является то, что они в большинстве исходят из положения, что способности людей определяются общественно - историческими условиями их жизни и деятельности. Природной предпосылкой способностей являются задатки. Под задатками надо понимать врождённые анатомо-физиологические и психофизиологические особенности строения тела, нервной системы, мозга, органов чувств, двигательного аппарата и т. д.

В любом виде деятельности, в том числе и в спортивной, задатки могут лишь облегчить развитие тех или иных способностей. Например, такие наследственно обусловленные особенности, как высокий рост, преобладание белых волокон в мышцах ног, сильный уравновешенный подвижный тип нервной системы, могут способствовать формированию способностей к баскетболу. Однако не всякий ребёнок, обладающий выраженными задатками к определённому виду спорта, становится выдающимся спортсменом. Это определяется социальными факторами развития, обучением, воспитанием, активностью самого человека.

Итак, заложенные природой задатки в человеке обнаруживаются только в деятельности. Значит, о способностях мы судим по деятельности, её результатам. Существенное в том, что в деятельности способности не только проявляются, но и создаются.

Развиваясь на основе задатков, способности являются все же функцией не задатков самих по себе, а развития, в которое задатки входят как исходный момент. Чем лучше условия созданы для развития способностей, тем сильнее развиваются их природные предпосылки.

Связь между задатками и способностями не является жёсткой и однозначной. На основе сходных задатков могут развиваться различные способности, и наоборот.

Задатки каждого человека являются в высшей степени специфическими, уникальными. На земле нет двух одинаковых по генетическим задаткам людей. Каждый человек обладает такой специфической для него системой качеств, которая позволяет достигнуть высоких результатов в ряде деятельностей. Нужно только найти этот вид деятельности. Недаром говорят: «Бесталанных людей нет, есть люди, занимающиеся не своим делом».

Таким образом, спортивные способности обуславливаются, с одной стороны, наследственностью, а с другой - социальной средой. Спортивная способность имеет структуру, в которую входит совокупность качеств личности. Говоря о структуре способностей к определённому виду спорта, в ней выделяют и соответствующие компоненты. Спортивная деятельность связана с проявлением тех или иных компонентов способностей и иных сочетаний. В этом наборе способностей можно выделить ведущие, дополняющие и второстепенные качества.

Отдельные способности не просто существуют рядом друг с другом и не зависимо друг от друга. Каждая способность изменяется, приобретает качественно иной характер в зависимости от наличия и степени развития других способностей.

Сочетание различных способностей, от которых зависит успешность деятельности, характеризует одаренность человека. Следует иметь в виду, что от одарённости зависит не успех в выполнении деятельности, а только возможность достижения этого успеха, так как она не единственный фактор, определяющий результативность какой-либо деятельности.

Нельзя говорить об одарённости вообще. Можно говорить только об одарённости к чему-нибудь, к определённой спортивной деятельности, то есть одарённости к скоростно-силовым видам спорта, спортивным играм, спортивным единоборствам и т. д.

Одарённый спортсмен – это, как правило, человек с ярко выраженной индивидуальностью, которая может иметь самые различные проявления, свидетельствующие или об уникальных способностях к освоению спортивной техники, или об удивительных возможностях тех или иных функциональных систем, или о редкостных волевых качествах и т. д.

По уровню развития спортивных способностей выделяют людей обычных, способных и талантливых. Талантливого спортсмена отличает сочетание весьма редких и ярко выраженных качеств, дающих ему возможность успешно соревноваться и показывать высокие результаты.

Спортивный талант – явление довольно редкое. Большинство людей показывают в спорте результаты, близкие к средним, а не способных это сделать, равно как и тех, кто способен показать результаты, значительно превышающие средние, очень мало. Самые блестящие природные данные не могут сами по себе, без всяких усилий со стороны самого спортсмена превратиться в талант. Только упорные и настойчивые тренировки, терпение, постоянная направленность на высокие достижения могут и действительно обеспечивают подлинный прогресс и расцвет личности в спорте.

Список литературы:

1. Аминов Н.А. Задатки, способности и одаренность / Н.А. Аминов // Мир психологии. - 1997. - № 2. - С. 144-157
2. Анцыферова Л.И. Психологическое учение о человеке/ Л.И. Анцыферова // Психол. журн. - 1998. - 19, №1. - С. 3-15.
3. Найдите свой талант. – Л.: Лениздат, 1987. – 80 с., ил. – (Б-чка «Стадион для всех»).

Особенности взаимоотношений старших подростков и значимых взрослых

*Берзина К.В., студент
Технический институт (филиал) СВФУ им. М.К. Аммосова»
г. Нерюнгри*

*Научный руководитель:
к.пс.н., Кобазова Ю.В.*

Удовлетворение очень важных и чисто человеческих потребностей - это отношения и общение, которые чрезвычайно важны для роста всесторонней, гармонично развитой личности [1].

Следовательно, содержание и технология школьного образования должны обеспечивать полноценное (разностороннее) развитие человека с устоявшимся бытовым мировоззрением и способностью к самореализации.

Человеку, живущему в эпоху новых технологий и глобальных изменений, не хватает многих навыков и, прежде всего, опыта диалогического общения с людьми в процессе совместной деятельности, в том числе образовательной.

Трудности коммуникативного характера особенно остро проявляются в подростковом возрасте и накладывают отпечаток на дальнейшее развитие личности [2].

Это подтверждается увеличением конфликтного потенциала участников образовательного процесса, ростом конфликтных коммуникативных ситуаций между старшеклассниками и преподавателями.

И исследования в области конфликтных отношений в системе «учитель-ученик» полезны. Однако невозможно учиться без упоминания возрастных особенностей межличностных отношений старшеклассников со взрослыми. Обратимся к исследованиям коренных психологов.

Ранний - отрочество (старшеклассники) - начало социального, личного и духовно-практического самоопределения человека. Это первый этап формирования собственного мировоззрения, принятия ответственных решений; стадия человеческой близости, на которой ценности дружбы, любви и искренности могут быть самыми важными.

Одна из важнейших характеристик подросткового возраста - это развитие самосознания, потребность открыть собственное «я», «найти себя» и «стать собой». В результате поле общения быстро расширяется и перестраивается в раннем подростковом возрасте. Коммуникация занимает важное место в жизни старшеклассников и имеет для них самостоятельную ценность.

Старший школьный возраст - это возраст, когда избирательное отношение к людям углубляется и приобретает особый смысл, происходят изменения в важных людях. Отношения со взрослыми становятся одной из важнейших проблем, как социальных, так и психологических, связанных с неопределенностью социально-

психологических условий старшеклассников: подростковый возраст - это период, когда человек уже вышел из детства, но еще не взрослый [2].

Молодое «я» по-прежнему неоднозначно, неуверенно, расплывчато, часто переживается как неопределенная тревога, чувство внутренней пустоты, которую необходимо заполнить. Поэтому есть особый интерес к общению со взрослыми. «Мы и взрослые» - одна из ведущих тем подросткового и молодежного мышления. Против. По мнению В. Пахалаяна, 85% опрошенных им старшеклассников признают, что их потребность в общении со взрослыми связана с ними. Отношения между молодежью и взрослыми противоречивы: это расширение поля общения с одной стороны и индивидуализация - с другой.

Для старшеклассников, обладающих чувством взрослости, первое, неизбежно предполагающее явную зависимость от норм взаимоотношений с пожилыми людьми, становится неприемлемым [1].

В целом необходимость освобождения от контроля и опеки родителей, учителей и взрослых является одним из важнейших моментов в подростковом возрасте [3].

Стремление к автономии становится отличительной чертой раннего отрочества.

Однако в связи с развитием у старшеклассников самосознания, по мнению Л.М. Фридман и И.Ю. У Кулагиной есть стремление к уверенности в общении с окружающими ее людьми.

Доверие становится качеством общения со взрослыми, которое в конечном итоге требует глубокого самораскрытия. Главный смысл доверительного общения старшеклассников и взрослых - понимание, сочувствие, помощь в волнующих их вопросах, поиск того, что они переживают, самым искренним и значимым образом. Юношам и девушкам легче обсуждать некоторые из своих проблем со взрослыми, чем со сверстниками. Им легче показать свою беспомощность, слабость, неуверенность перед близким взрослым. Доверие к близкому взрослому в идеале строится на отношении к взрослому.

Молодежи отчаянно нужен идеал, образец для подражания, взрослый, на которого можно смотреть [1].

У большинства старшеклассников нет единого стандартного образа, но существует ряд таких стандартов. Поэтому действовать идеально для старшеклассников по всем параметрам некому. В подростковом возрасте потребность в тайном общении с близкими взрослыми не всегда удовлетворяется, что негативно сказывается на развитии личности [4].

Однако в проблемных ситуациях, которые может быть сложно решить самостоятельно из-за небольшого жизненного опыта, старшеклассник прибегает к конфиденциальному общению со взрослыми. Старшеклассникам нужен жизненный опыт и помощь старших во всех их усилиях по независимости, особенно когда их попытки понять себя, свой опыт, отношения с другими людьми, окружающими их людьми останавливаются и возникает чувство отчаяния. С одной стороны,

противоречие между богатством желаний и ограниченной силой, опытом, способностью их реализовать - сложный процесс самоутверждения. Молодым людям нужно, чтобы их проблемы и чувства были восприняты и оценены взрослыми не в соответствии с их интересами для взрослых, а в соответствии с их важностью для мальчиков и девочек. Уважение и понимание взрослых - обязательное условие для старшеклассника уверенности в себе и своих способностях, повышается его самооценка [5].

Однако необходимо различать отношения старшеклассников со взрослыми, которые относятся к отношениям с родителями и учителями. Позиция утверждения в своей независимости и самооценке заставляет старшеклассников переоценивать старую, часто идеальную, родительскую концепцию, что приводит к новой линии поведения для молодых людей. Их взгляд на родителей становится критическим, поскольку истинные причины действий взрослых оцениваются все чаще и чаще. Постепенное накопление впечатлений в эмоционально важный момент приводит к иному восприятию жизни своих привычных отношений с близкими [1].

Авторитет родительского авторитета перестает быть важным. Родители часто не понимают, что общение со взрослыми детьми должно отличаться от общения с маленькими детьми. Родительские запреты становятся менее контролируемыми и обязательными. Это усложняет ситуацию и усложняет положение родителей во взаимоотношениях со старшеклассниками [5].

По мнению психолога М. Рыбаковой, между учителем и учеником различают следующие конфликты: - деятельность, связанная с успеваемостью ученика, выполнением им внеклассных заданий, отказом ученика от выполнения научного задания или его плохой успеваемостью; - поведение (действия), вызванное нарушением учеником правил поведения в школе и вне школы, иногда приводящее к конфликту между учеником и учителем; - отношения, возникающие в области эмоциональных и личных отношений между учениками и учителями, вызывающие у учеников неприязнь к учителю и нарушающие их долгосрочное взаимодействие. Однако в принципе старшеклассник готов довольствоваться более или менее специализированными отношениями интеллектуального порядка. «Но в то же время старшеклассник очень хочет встретить настоящего друга в лице учителя, и требования ученика к этой дружбе очень высоки» [2].

Обобщая вышесказанное, можно отметить, что особенности взаимоотношений старшеклассников и взрослых связаны с особенностями раннего подросткового возраста, главным достижением которого является открытие своего внутреннего мира. острая потребность в общении и одновременное повышение его избирательности.

Список литературы:

1. Кушаев Н.А. Юность. - М.: Педагогика, 1988; 297 - с.
2. Кон И.С. Психология старшеклассника. - М.: Просвещение, 1980.

3. Петрова О.О., Умнова Т.В. Возрастная психология - Ростов-на-Дону: Феникс, 2004. 222 с.

4. Фридман Л.М., Кулагина И.Ю. Психологический справочник учителя - М.: Просвещение, 1991; 36-37 - с.

5. Мудрик А.В. Время поисков и решений, или старшеклассникам о них самих. - М.: Просвещение, 1990. – 191 с.

6. Слепцова С.А. Особенности взаимоотношений старшеклассников со взрослыми / С.А. Слепцова. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2010. — № 5 (16). — Т. 2. — С. 143-145. — URL: <https://moluch.ru/archive/16/1502/> (дата обращения: 05.03.2021).

Личностные качества психолога-консультанта, влияющие на его некомпетентность

*Булатова К.А., студент
Технический институт (филиал) СВФУ им. М.К. Аммосова»
г. Нерюнгри*

*Научный руководитель:
к.п.н., Шахмалова И.Ж.*

Инструментом в работе психолога-консультанта является не только определённый метод воздействия, теоретические и практические знания навыки и умения в области консультирования, но и сама личность психолога - консультанта.

Если сам психолог - консультант не разобрался в своих ценностях, плохо представляет свою ответственность перед другими людьми, он может нанести еще больше вреда и проблем своим клиентам.

Исходя из этого, актуальным является изучение качеств личности, которые отражают непрофессионализм психолога - консультанта.

Часть студентов, которых привлекает профессия психолога - консультанта как оказывается, сами имеют серьёзные личностные проблемы. [3,40]

Существуют следующие примеры нездоровой мотивации в выборе данной профессии:

- 1) Эмоциональное расстройство. Некоторая категория людей может выбирать профессию консультанта потому, что сами страдают от душевной травмы.
- 2) Подражание кому-либо. Данные люди проживают не свою жизнь.
- 3) Одиночество и изолированность. В данном примере люди не имеют друзей, следовательно, они могут искать их на своей работе.
- 4) Желание власти. Люди могут подавлять или преодолевать ощущение собственного страха и беспомощности в собственной жизни, через осознание власти над клиентами.

5) Потребность в любви. Человек может страдать нарциссизмом и претенциозностью и верить, что все проблемы могут быть решены с помощью проявления любви и привязанности.

6) Замещение недовольства. У людей может сохраняться неснятое чувство крайнего раздражения, и они могут пытаться дать выход своим мыслям и чувствам в девиантном поведении своих клиентов. [1, с. 40]

Обозначенные мотивы, как правило, являются неосознанными у будущих психологов, следовательно, личная терапия влияет на прорабатывание качеств, снижающих эффективность деятельности, что в дальнейшем снижает риск причинения вреда клиенту.

К.Г. Фостер разработал ряд позитивных факторов, благодаря которым человек может выбрать профессию психолога - консультанта и способствовать его профессиональной пригодности. [2, с. 41]

На основании данных К.Г. Фостера, нами были отобраны позитивные и негативные качества, которые отражают уровень профессионализма психолога-консультанта.

К позитивным факторам можно отнести следующие личностные качества психолога – консультанта:

- 1) Способность выслушивать.
- 2) Любознательность и пытливость
- 3) Эмпатия и понимание.
- 4) Легкость в поддержании разговора.
- 5) Способность к самопожертвованию.
- 6) Толерантность к близким отношениям. Способность поддерживать эмоциональную близость.
- 7) Чувство юмора.

К негативным факторам мы в своей работе выделили следующие личностные качества психолога – консультанта:

- 1) Безразличие по отношению к окружающему миру.
- 2) Несформированность навыков активного слушания.
- 3) Трудности в поддержание разговора.
- 4) Отсутствие удовольствия от ведения диалога с клиентом.
- 5) Низкий уровень самонаблюдения.
- 6) Страх эмоциональной близости.
- 7) Способность к доминированию, авторитарности, подавлению другого, проявлению власти по отношению к клиенту.
- 8) Чувства собственной важности, гордость, надменность.

Данные негативные факторы, которые имеет психолог-консультант, приводит к формированию негармоничных отношений с клиентом, которые не позволяют проработать запрос клиента, а лишь усиливают дезадаптацию. И клиент вместо помощи получает травму еще больше, впоследствии он может решить, что все психологи – консультанты не компетентны в своей работе и в следующий раз при

встрече нового психолога ему будет трудно налаживать контакт, раскрывать свои проблемы и запросы, с которыми он пришел на прием.

Только здоровая, зрелая и самостоятельная личность, обладающая социальной ответственностью, может помочь клиенту в отношениях с окружающими.

Список литературы:

1. Брюхова Н.Г. Психологические особенности личностного развития психологов-консультантов // Международный научно-исследовательский журнал [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://research-journal.org/featured/psychology/psixologicheskie-osobenosti-lichnostnogo-razvitiya-psixologov-konsultantov/>

2. Брюхова Н.Г. Влияние этики психологического консультирования на развитие индивидуального сознания участников консультативного процесса / Н.Г. Брюхова // Вызовы эпохи в аспекте психологической и психотерапевтической науки и практики: Материалы V Международной науч.- практ. конф., 15-16 апреля 2011 г. / Казан. фед. ун-т. — Казань, 2011. — 520с.

3. Василюк Ф.Е. Уровни построения переживания и методы психологической помощи / Ф.Е. Василюк // Вопросы психологии. – 1988. – №5. – С. 27–37.

4. Кораблина Е.П. Особенности подготовки психолога-консультанта к профессиональной деятельности / Е.П. Кораблина // Вестник Практической Психологии Образования. – 2007. – № 4 (13). – С.61– 63.

Конструктор «Лего», как наглядная модель при обучении детей – логопатов грамоте

Бульбова Т.С., учитель-логопед

Шинкарева Н.З., учитель-дефектолог (логопед)

МДОУ № 55 «Полянка», г. Нерюнгри

Введение федерального государственного стандарта дошкольного образования предполагает использование новых развивающих педагогических технологий. Одной из таких технологий является – легоконструирование. Лего-технология является универсальной, способствующей оказывать мощное воздействие на работоспособность коры головного мозга и на развитие речи через манипуляции с конструктором.

Многолетний опыт позволяет констатировать, что речевые нарушения современных дошкольников выглядят совершенно иначе, чем допустим 15 лет назад. У детей речевые нарушения стали более мозаичными, но при этом воспитанники информационно лучше развиты, легко владеют гаджетами разного уровня.

Сегодня учителя-логопеды используют классический метод обучения детей грамоте, который является аналитико-синтетическим и при котором дети знакомятся сначала не с буквами, а со звуками родного языка. Наши воспитанники и их родители

живут в мире компьютеров, Интернета, электроники и автоматики. Они хотят видеть это и в образовательной деятельности, изучать, использовать, понимать.

Изменение контингента воспитанников логопедической группы предположило начало педагогического поиска новых механизмов формирования фонематического восприятия, позволяющего повысить мотивацию дошкольников с нарушением речи. Предполагаем, что повышение интереса детей с нарушением речи к логопедическим занятиям, в свою очередь приведет к повышению качества логопедической коррекции.

Итак, мы вслед за другими исследователями данной темы, определили потребность современного ребёнка в «живом знании» о языке. Поддерживая позицию Н.А. Бернштейна, отмечаем, что детям мало слушать инструкции о правилах языка, им надо знать, как устроена речь внутри, как функционирует, как появляются связи между словами, слогами и т.д.

В ходе теоретического исследования по теме начатого поиска определили, что подходами для успешной реализации данного принципа могут являться следующие условия: моделирующая наглядность, моделирующая практическая деятельность, исследовательский поиск на основе моделей, наглядно-деятельностный подход в построении логопедических ситуаций. В современной научно-педагогической литературе моделирование рассматривается как процесс применения наглядных моделей. Об эффективности моделирования говорится в работах Венгера Л.А., Дьяченко О.М. и др.

Ушинский К.Д. писал: «Учите ребёнка каким-нибудь неизвестным ему пяти словам – он будет долго и напрасно мучиться, но свяжите двадцать таких слов с картинками, и он их усвоит на лету». Действия с предметами, их зрительное восприятие – это первый этап в развитии мышления ребёнка, поэтому важно использование наглядного материала на протяжении всего коррекционного процесса.

Метод наглядного моделирования помогает ребёнку зрительно представить абстрактные понятия (звук, слово, предложение, текст), научиться работать с ними. Это особенно важно для дошкольников, поскольку мыслительные задачи у них решаются с преобладающей ролью внешних средств, наглядный материал усваивается лучше вербального. Дошкольник лишен возможности, записать, сделать таблицу, отметить что-либо. В детском саду, в основном, задействован только один вид памяти – вербальный. Опорные схемы – это попытка задействовать для решения познавательных задач зрительную, двигательную, ассоциативную память. Научные исследования и практика подтверждают, что именно наглядные модели являются той формой выделения и обозначения отношений, которая доступна детям дошкольного возраста. Ученые также отмечают, что использование заместителей и наглядных моделей развивает умственные способности дошкольников.

Егорова Т.В. и Леонтьев А.Л. отмечали, что метод наглядного моделирования особенно важен для детей дошкольного возраста, поскольку мыслительные задачи у них решаются с преобладающей ролью внешних средств, и наглядный материал усваивается лучше вербального.

Таким образом, можно констатировать: использование наглядного материала в работе с дошкольниками является актуальным в современном специальном образовании. Проведенный нами анализ приемов моделирования позволяет назвать некоторые из них. Модели могут представлять собой материальные предметы или быть информационными (наглядно-образными, логико-символическими): моделирование с помощью различных символов, графические модели, схемы, специальная зрительная символика, мнемотаблицы, счетные палочки, различные фигурки, блоки, кубики и другое.

На наш взгляд, одной из технологий, способствующей созданию условий моделирования является легоконструирование. Педагогические условия данной технологии позволяют осуществлять наглядность любого речевого материала через моделирование языковых отношений с помощью лего-кубиков.

Считаем, что включение наглядных моделей в деятельность детей на занятиях по обучению грамоте помогает им овладеть звуко - буквенным анализом, создает предпосылки для развития фонематического восприятия.

Необходимо подчеркнуть, что звуковой анализ и синтез слогов и слов – один из первых этапов классической логопедической работы. Он вызывает наибольшие трудности в процессе обучения детей с нарушением речи, которые характеризуются нарушением фонематического восприятия. При этом нужно помнить, что именно фонематическое восприятие создает в дальнейшем благоприятные условия для развития таких операций, как четкое отделение одного звука от другого, установление последовательности этих звуков, определение места звука.

Овладеть фонематическим анализом: это значит научить ребенка определять последовательность, порядковое место и количество звуков в словах, различать на слух гласные и согласные, твердые и мягкие звуки, находить ударный слог и звук в словах, ориентироваться в слоговой структуре слова.

Считаем, что помощником визуальной поддержки языкового анализа должен стать легоконструктор, как новый вид моделирования, который можно назвать легомоделирование.

Теоретическое исследование потенциала легоконструктора выявило целый ряд его достоинств: многоплановость, многофункциональность, возможность интеграции различных видов деятельности, адекватных дошкольному возрасту и др. Практическая деятельность детей с использованием моделирования языкового анализа и синтеза с помощью кубиков строится постепенно, поэтапно. Представим часть апробированной системы работы по обучению грамоте с помощью визуальной лего поддержки.

Опыт логопедической работы показывает, что легоконструктор сегодня является эффективным средством для занятий с детьми-логопатами. Во-первых, воспитанники с интересом осваивают грамоту в процессе игровой деятельности с помощью лего. Во-вторых, деятельность с языковым материалом в игровом пространстве параллельно развивает память, внимание, мышление.

Работу по введению легоконструирования в процесс обучения грамоте старших дошкольников начинаем с использования лего-деталей при знакомстве со словом и предложением.

Покажем несколько моментов организации занятий по обучению грамоте на материале леготехнологии.

Примерная последовательность использования внешней визуальной опоры при знакомстве с понятием «слово» и «предложение»

Таблица 1

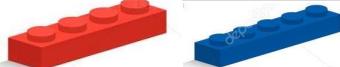
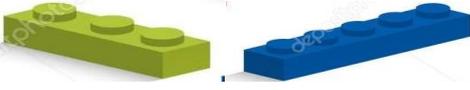
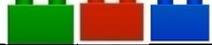
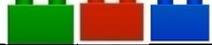
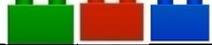
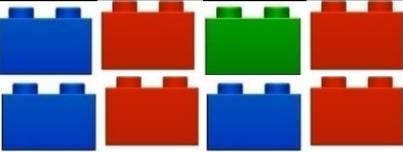
Вид деятельности	Использование визуальной опоры для работы по языковому анализу и синтезу
Знакомство с понятием «слово» и его протяженностью	 <p>Слоговой анализ и синтез Образное представление структуры слова с помощью деталей мелкого конструктора У некоторых детей с нарушением речи очень низкий уровень зрительного восприятия. Работа с мелкими деталями позволяет тренировать зрительное восприятие ребенка и одновременно мелкую моторику пальцев рук.</p>
Формирование навыка анализа и синтеза слов и предложений, подбора слов к заданной звуковой модели	 <p>Анализ и синтез предложения через образное представление структуры слова с помощью деталей мелкого конструктора Выложить столько прямоугольных деталей, сколько слов в предложении. Моделирование понятий: длинное, короткое слово, предлог в контексте предложения</p>
Формирование навыка подбора слов к заданной модели предложения	 <p>Образное представление структуры предложения с помощью деталей мелкого конструктора</p>

Для создания эффективных условий визуализации звуков используем разные виды легоконструкторов: мелкий и крупный конструктор «Лего»

Примерная последовательность использования внешней визуальной опоры при знакомстве с понятием «звук»

Таблица 2

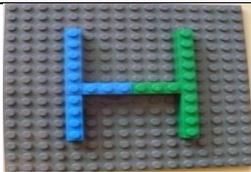
Вид деятельности	Использование визуальной опоры для работы по языковому анализу и синтезу
Выделение гласного звука из ряда разных звуков	 <p>Обозначение кирпичиками красного цвета гласных звуков. Использование деталей мелкого конструктора</p>

Выделение согласного звука из ряда разных звуков	 <p>Обозначение кирпичиками синего цвета согласных звуков. Использование деталей мелкого конструктора</p>						
Дифференциация гласный – согласный звуки	 <p>Обозначение кирпичиками красного и синего цветов гласных и согласных звуков. Использование деталей мелкого конструктора</p>						
Слоги: обратный, прямой	 <p>Обозначение кирпичиками красного и синего цветов гласных и согласных звуков. Использование деталей мелкого конструктора Игровое моделирование: гласные звуки помогают согласным научиться петь. Встали рядом гласный звук [А] и [П] и получилась у них песенка. Также моделируем и прямой звук</p>						
Твердый – мягкий звуки	 <p>Введение кирпичиков зеленого цвета. Обозначение кирпичиками синего и зеленого цветов твердости и мягкости согласных звуков. Использование деталей мелкого конструктора</p>						
Определять количество звуков в слове с их характеристикой	<p>Примерный набор слов, буквенное оформление представлено как пример для логопедов. Хотя такие схемы имеют место быть на завершающем этапе обучения: соотнесение звука и буквы. Эта схема является аналогом схемы, где звуки обозначаются ребенком кружлчками разного цвета</p> <table border="1" data-bbox="529 1243 1332 1332"> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>мост</td> <td>лук</td> <td>люк</td> </tr> </table> <p>Для повышения мотивации вводим в работу детали крупного конструктора</p>				мост	лук	люк
							
мост	лук	люк					
Формирование навыка подбора слов к заданной звуковой модели	 <p>Крупный конструктор</p>						

Примерная последовательность использования внешней визуальной опоры при знакомстве с понятием «буква»

Таблица 3

Использование легомоделирования на уровне буквы	
	 <p>Моделирование образа буквы из элементов конструктора через включение визуальных и кинестетических каналов</p>

	Вариант 1. Показать кирпичиками твердость или мягкость любой согласной буквы Крупный конструктор
	<div data-bbox="746 264 997 436" style="text-align: center;">  </div> Вариант 2. Более сложное задание: буква одна, а обозначает два звука Крупный конструктор

Опыт работы по использованию наглядного легомоделирования показал, что леготехнология позволяет интегрировать различные виды деятельности детей в ходе формирования процессов фонематического восприятия. Опытным-практическим путем мы подтвердили, что знания воспитанников с нарушением речи отличаются прочностью усвоения материала и более глубоким его содержанием. Считаем, что этому способствовало включение большого количества органов чувств: зрительного, слухового, тактильного и др.

Однозначно можно говорить о том, что визуальная наглядность в виде легомоделирования повышает интерес детей к знаниям и делает процесс усвоения более легким. Использование лего-технологий способствует:

- развитию у детей сенсорных представлений, поскольку используются детали разной формы, окрашенные в основные цвета;
- развитию и совершенствованию высших психических функций (памяти, внимания, мышления, делается упор на развитие таких мыслительных процессов, как анализ, синтез, классификация, обобщение);
- тренировке пальцев кистей рук, что очень важно для развития мелкой моторики и в дальнейшем поможет подготовить руку ребенка к письму;
- сплочению детского коллектива, формированию чувства симпатии друг к другу, т.к. дети учатся совместно решать задачи, распределять роли, объяснять друг другу важность данного конструктивного решения;
- конструктивная деятельность очень тесно связана с развитием речи (т.к. (вначале с ребенком проговаривается, что он хочет построить, из каких деталей, почему, какое количество, размеры и т.д., что в дальнейшем помогает ребенку самому определять конечный результат работы).

Современные дошкольники часто отдают свое предпочтение лего-конструктору, и не зря! В работе с лего-конструктором у ребенка возникает чувство безопасности, так как конструирование – это мир под его контролем.

Список литературы:

1. Кишиневская М.А. Моделирование языковых отношений с помощью конструктора LEGO на логопедических занятиях [Текст] // Инновационные педагогические технологии: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Казань, май 2015

г.). – Казань: Бук, 2015. – с. 148-153. — URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/150/8096/>

2. Милохина Е. Серия дидактических игр «Учусь читать» Адрес доступа: <http://www.maam.ru/detskijasad/serija-didakticheskikh-igr-uchus-chitat.html>

3. Ишмакова М.С. Конструирование в дошкольном образовании в условиях введения ФГОС Всероссийский учебно-методический центр образовательной робототехники. – М.: Изд. -полиграф центр «Маска», 2013.

4. Чигирева Е.В. Использование метода наглядного моделирования в речевом развитии детей младшего дошкольного возраста (4–5 лет) // Молодой ученый. 2014. – № 20. с. 643-645. Адрес доступа: <https://moluch.ru/archive/79/14040/>

5. Комарова Л.Г. Строим из LEGO (моделирование логических отношений и объектов реального мира средствами конструктора LEGO). – М.: «ЛИНКА –ПРЕСС», 2001.

6. Фешина Е.В. «Лего конструирование в детском саду» Пособие для педагогов. – М.: изд. Сфера, 2011.

Использование арт-терапевтических техник в процессе терапевтического воздействия на детей младшего школьного возраста

*Вагина О.В., студент
Технический институт (филиал) СВФУ им. М.К. Аммосова»
г. Нерюнгри*

*Научный руководитель:
к.пс.н., Кобазова Ю. В.*

При работе с детьми очень важно использовать гибкие формы психотерапевтической работы. Арт-терапия предоставляет ребенку возможность проиграть, испытать, осознать конфликтную ситуацию и решить любую проблему наиболее комфортным для детской психики способом. Техники арт-терапии позволяют погрузиться в проблему настолько, насколько человек готов ее пережить. Как правило, сам ребенок даже не осознает, что с ним происходит.

Процесс терапевтического воздействия на детей с помощью арт-терапевтических техник, может осуществляться в нескольких формах работы:

- 1) индивидуальная, процесс работы построен на принципе взаимодействия «психолог-ребенок»;
- 2) групповая, которая предполагает работу психолога с группой детей;
- 3) работа с семьей, которая подразумевает работу психолога, как с родителями, так и с ребенком одновременно, песочную арт-терапию.

Психотерапевт Окленедер В. в своих научных трудах рассматривал арт-терапевтические техники, которые применялись в процессе терапевтического

воздействия на детей. К таким техникам он отнес: рисование как на определенную тему, так и по замыслу ребенка; групповые рисунки детей, рисование пальцами рук и ног; песочную терапию, глинотерапию [3, с.79].

На основе изученной психолого-педагогической литературы выбраны наиболее эффективные арт-терапевтические техники, которые применяются для терапевтического воздействия у детей младшего школьного возраста.

1. Техника «мандала» (рисование в круге) - включает в себя спонтанную работу с цветом и формой внутри круга, способствует изменению состояния сознания человека и открывает возможность для личностного роста. Техника «мандала» во многом помогает детям выразить свои эмоции, снизить импульсивность, напряжение, тревожность, стабилизировать эмоциональный фон. И кроме этого благодаря технике «мандала», дети развивают свои творческие способности, происходит художественное и духовное самовыражение детей.

2. Техника направленной визуализации - стимулирование и направление потока воображения ребенка в определенное русло. Данная техника на наш взгляд, в терапевтическом воздействии на ребенка, полезна при релаксации. Так как при релаксации можно предложить ребенку различные игровые ситуации, которые он будет проигрывать в своем воображении, и впоследствии у ребенка также будет развиваться визуализация.

3. Техника образа и пластики настроения - работа с пластилином, тестом или глиной используется для снятия мышечного напряжения, а также способствует развитию навыков самоконтроля, формирует творческую активность. По определению психотерапевтов, глина – это лучший материал для арт-терапии, который открывает глубины бессознательной сферы психики. Когда человек лепит фигурки из глины, он прорабатывает свои проблемы. Лепка повышает уверенность в себе, развивает творческие способности, учит человека идти на компромисс в споре, помогает индивиду забыть обиды и наладить отношения с близкими;

4. Техника фотоколлажа и аппликаций - способствует снятию мышечного напряжения, развивает абстрактное мышление и креативность, а также формирует силуэтно-контурные представления, объемное и пространственное видение разнообразия форм.

В заключении можно сказать, что приведенные выше терапевтические техники, можно использовать в процессе терапевтического воздействия на детей младшего школьного возраста.

Список литературы:

1. Копытина А.И. Арт-терапия - новые горизонты. - М.: Когито-Центр, 2009. - 336 с.

2. Медведева Е.А., Левченко И.Ю., Комиссарова Л.Н., Добровольская Т.А. Арт-педагогика и арт-терапия в специальном образовании. - М.: Издательский центр «Академия», 2011 - 189 с.

3. Оклендер В. Окна в мир ребенка. Руководство по детской психотерапии. – М.: Класс, 2005. – 158 с.

Тревожность у детей старшего дошкольного возраста

*Волкова Н. Ю., студент
Технический институт (филиал) СВФУ им. М.К. Аммосова»
г. Нерюнгри*

*Научный руководитель:
к.п.с.н., Кобазова Ю. В.*

Тревожность – одна из индивидуальных психологических особенностей личности, которая проявляется в повышенной склонности к опасениям, беспокойству, переживаниям и имеющая негативную эмоциональную окраску. Высокая тревожность может служить основой появления трудностей в обучении и во взаимоотношениях с окружающими т. к. она создаёт эмоциональный дискомфорт в общении и препятствует установлению и поддержанию контакта, снижает продуктивность познавательной деятельности.

Изучением проблемы тревожности у детей занимались многие отечественные и зарубежные ученые такие как, Е.И. Рогов; Р.В. Овчарова; А.М. Прихожан; Е. Савина и Н. Шанина; Мэри Аворд из США; Р. Тэмпл, В. Амен, М. Дорки. [1, с. 69]

Прежде всего, стоит отметить что, в данном возрасте активно развивается эмоционально-волевая сфера ребёнка. Чувства и эмоции становятся более сложными, приобретают глубину и устойчивость, важнейший их источник - отношения с окружающими людьми. Существует такой признак, как идентификация себя со значимым взрослым или персонажем сказки или мультфильма.

Следовательно, в старшем дошкольном возрасте большое влияние на ребенка оказывают любые внешние воздействия. Некоторые из них ведут к формированию эмоциональных нарушений, в частности тревожности.

Можно выделить следующие признаки тревожности у детей:

- 1) трудности со сном;
- 2) двигательное беспокойство (обгрызание ногтей или кожи вокруг них, дерганье ног, частые моргания, кручение волос);
- 3) боязнь любых перемен;
- 4) волнение перед началом нового задания;
- 5) серьезное выражение лица (избегает лишних движений, глаза опущены, предпочитает не выделяться);
- 6) заниженная самооценка, неуверенность в себе.

Также можно заметить в безопасной обстановке у ребенка возникает чувство тревоги беспокойства и страха. Еще один признак можно выделить такой как стиль рисования, тревожный ребенок сильно нажимает на карандаш, часто использует

метод штриховки и уделяет особое внимание к мелким деталям. Это малая часть признаков тревожности у ребенка, их существует достаточно много, в нашей работе мы выделили самые основные.

Все эти признаки тревожности ребенок проявляет, если:

- 1) Не уверен в себе и все время живет в ожидании негативных событий и последствий;
- 2) В семье происходят важные перемены (рождение ребенка, смерть одного из родителей или близких, развод или наоборот новый брак);
- 3) В семье принят непоследовательный или авторитарный стиль воспитания;
- 4) Нет четкого распорядка дня;
- 5) Ребенок из неблагополучной семьи;
- 6) Ребенок уже пережил психологическую травму или травмирующее событие.

Тревожность определяет многие нарушения поведения на более поздних этапах жизни ребенка, в будущем уже у взрослого. Тревожность является одним из важнейшим фактором сопротивления на пути реализации социальных потребностей ребенка.

Изначально признаки тревожности начинают появляться ещё в раннем детстве, но только к 6-7 годам тревожность начинает формироваться как устойчивое свойство личности.

Интересно то, что в зависимости от пола ребёнка, тревога направлена на разные ситуации: мальчики боятся физического насилия, девочки - оценки и осуждения окружающих.

Среди причин, вызывающих детскую тревожность, на первом месте, по мнению Е. Савиной – это неправильное воспитание и неблагоприятные отношения ребенка с родителями, особенно с матерью [3, с. 41].

Важно отметить, что в семьях где родители злоупотребляют алкоголем, ведут не благоприятный образ жизни, где присутствует авторитарный стиль воспитания, то ребенок за частую страдает тревогой. При авторитарном стиле воспитания от ребенка требуют слишком много, от этого у ребенка появляется чувство страха и тревоги что он не сможет выполнить все то, что от него ожидают. Также к появлению тревожности у ребёнка могут предрасполагать особенности нервной системы, такие как меланхолический темперамент.

А.М. Прихожан, на основе своих исследований и многолетней работы с тревожными детьми, разработала систему профилактики и коррекции тревожности, в которую входят: работа с родителями, работа с педагогами, и непосредственная работа с детьми.

Крайне важно при коррекции тревожности использовать ведущую деятельность детей, особенным эффектом обладают игры драматизации. Необходимо так же применять методы арт-терапии [2, с.54].

В своей работе практические психологи, такие как Лютова Е.К., Моница Г.Б. и другие, рекомендуют проводить работу с тревожными детьми в следующих направлениях:

- Повышение самооценки, данный процесс занимает длительное время. Необходимо проводить ежедневную целенаправленную работу (одним из примеров может послужить такое действие как похвала, важно хвалить ребенка, даже за маленькое, незначительное достижение).

- Обучение ребенка умению управлять собой в конкретных, наиболее волнующих его ситуациях. Обучать ребёнка управлять собой в конкретных, наиболее волнующих его ситуациях можно и нужно в повседневной работе с ним. Дети с удовольствием применяют приём отработки конкретного навыка сами. Например, они играют в школу, многократно повторяя ситуацию, которая их волнует. Очень полезно играть с тревожными детьми в ролевые игры.

- Снятие мышечного напряжения. Желательно при работе с тревожными детьми использовать игры, направленные на телесный контакт.

В настоящее время проблема эмоционального неблагополучия ребенка становится все более актуальной в силу развития современного общества с его многочисленными стрессами окружающего мира.

Список литературы:

1. Изард К.Е. «Эмоции человека». М., МГУ, 1980. – 440 с..
2. Прихожан А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. Питер, 2009. – 192 с.
3. «Психолог в детском дошкольном учреждении. Методические рекомендации к практической деятельности» Под ред. Т.В. Лаврентьевой. М.: Издательство «ГНОМ и Д», 2002. – 144 с.

Гендерные особенности общения со сверстниками в дошкольном возрасте

*Гора В. А. студент,
Технический институт (филиал) СВФУ им. М.К. Аммосова»
г. Нерюнгри*

*Научный руководитель:
к.п.н., доцент Мамедова Л.В.*

В данной статье рассматривается то, как в исследованиях, направленных на изучение межличностного поля дошкольников, важное место занимает изучение взаимоотношений детей со сверстниками.

Решающую роль в формировании личности ребенка играет система взаимоотношений ребенка с окружающими его людьми.

Термин «личность» в психологии состоит из двух понятий: по мнению некоторых психологов, человек - это любой человек с сознанием. По мнению других психологов, личность - это тот, кто только что достиг определенного умственного развития. Советский психолог Л.И. Божович в процессе познания себя исходит из того, что он видит и осознает себя неотъемлемой частью, имеющей отличия от других людей и характеризуемой понятием «Я».

Этап такого психического формирования характеризуется наличием у человека взглядов и способов мышления, убеждений и принципов, которые делают его относительно жизнеспособным и независимым от взглядов других. Соответственно, человек как личность наделен уровнем умственного развития, который дает ему возможность контролировать свое умственное развитие, поведение и деятельность.

Внутренняя сущность человека возникает и определяется не из него самого, а в результате его взаимоотношений с обществом, в котором формируются условные личные связи. И в зависимости от взаимоотношений ребенка с окружающими его людьми, какие личностные качества определяются в нем [2].

Особое значение для формирования дошкольного духа имеет взаимодействие с другими детьми. Позитивная связь с другими дошкольниками помогает вашему ребенку обрести чувство единства и единства с ними. Если эти отношения не устанавливаются, возникают чувства тревоги, настороженности или агрессии, ведущие к большей эмоциональной изоляции, желанию побыть одному.

Одно из важнейших условий формирования личности дошкольника - игра. Игра является ведущей формой детализации у дошкольников. С помощью игры ребенок развивает все стороны своей личности, в его душе происходит великая трансформация, которая помогает ему перейти на новую, высшую ступень своего развития [8].

С наступлением трехлетнего кризиса возникает «я-система», цель которой - раскрыть и утвердить собственное «я». Наряду с «Я-системой» проявляются и другие черты личности, одна из самых серьезных - чувство собственного достоинства. и желание «быть здоровым».

В дошкольном детстве возникает новое социально значимое новообразование, связанное со стремлением удовлетворить потребности взрослого, быть узнаваемым. Однако появление этого желания - следствие сложности внутренней жизни ребенка дошкольного возраста. Во-первых, ребенок ожидает, что он будет вести себя так, как он хочет, а во-вторых, взрослый должен подчиняться правилам, отсюда важная черта дошкольного возраста - приверженность мотивам [3].

В результате в дошкольном возрасте возникают важнейшие события, связанные с областью мотивации, появляются новые виды деятельности и новые мотивы, проявляется вторичность мотивов и произвольных стимулов.

Он относится к формированию души, формированию личности, развитию самосознания, то есть самосознания и отношения к себе как к духовному, социальному и физическому существу.

По мнению психологов, движущий фактор в развитии самосознания, «заключается в возрастающей реальной независимости человека, выражающейся в эволюции его отношений с другими». К 6 годам ребенок проявляет наиболее важные признаки независимости, он независим от взрослых, отношения с другими становятся более сложными, и поэтому возникает самое глубокое и расширенное осознание как своих, так и другие сильные и слабые стороны сверстников.

В это время также получает развитие самооценка, которая является основным выражением самосознания. У шестилетнего ребенка самооценка в одном занятии может отличаться от самооценки в другом. Например, дошкольник, оценивающий свои успехи в пении, рисовании - с преувеличением, овладение грамотой - с пренебрежением и т. д. [1].

Инструкции, которые ребенок использует при самооценке, во многом зависят от учителя, потому что, оценочный взгляд на ребенка «постоянно переплетается с оценочными установками его товарищей и особенно самого учителя». В зависимости от самооценки также создается уровень желаний, то есть уровень достижений, который находится в его силах для дошкольника. Можно констатировать, что нахождение человека в структуре отношений со взрослым, самооценка ребенка, то есть понимание его достижений и некоторых особенностей, осознание своего опыта - все это первый тип осознания ребенка о себе. Время, которое проявляется в конце дошкольного возраста и является неотъемлемой частью этого момента.

Типичные черты характера у детей в возрасте от трех до шести лет:

Эгоцентризм. Дети дошкольного возраста, как правило, не могут смотреть на предмет со стороны другого человека, а эгоцентризм также влияет не только на образ мышления, но и на характер взаимодействия ребенка с окружающими.

Центрирование. Термин введен Жаном Пиаже для обозначения сосредоточения внимания на определенном моменте явления, объекта, события. В центре внимания находится только часть объекта и не является целостным изображением.

Неспособность сосредоточиться на изменении объекта. У детей дошкольного возраста нет возможности увидеть изменения объекта и его переход в другое состояние. В то время как дети могут запоминать только определенные ситуации, не связанные с другими, сам процесс трансформации обходит их.

Необратимость мышления. Этот термин также ввел Ж. Пиаже, который говорил о неспособности детей мысленно вернуться к исходной точке своих мыслей.

Изменения в российском обществе за последние десятилетия повлияли на жизнь дошкольников, особенно в межличностном пространстве. Важность изучения межличностного пространства определяется той ролью, которую оно играет в жизни ребенка в процессе формирования личности. В дошкольном возрасте в межличностном поле ребенка происходят значительные изменения.

В дошкольном возрасте начинают складываться определенные отношения со сверстниками, которые существенно влияют на формирование личности детей [1].

Изучая особенности взаимоотношений со сверстниками в дошкольном возрасте, А.Н. Веракса, Н.В. Куницына, М. Лисина, Е. Смирнова, В. Холмогорова и др. Однако в настоящее время отсутствуют исследования, посвященные изучению гендерных характеристик взаимоотношений со сверстниками в дошкольном возрасте.

Актуальность темы заключается в том, что содержание работы с дошкольниками недостаточно разработано с учетом гендерных особенностей.

Это приводит, по мнению многих исследователей, к отсутствию у детей определенных гендерных характеристик. Важность этого вопроса связана с тем, что дошкольное учреждение, как социальный институт, продолжает воспроизводить строгие стандарты традиционной культуры в отношении женственности и мужественности, что не способствует проявлению индивидуальности студента.

М. Лисин дает следующее определение коммуникации: коммуникация - это взаимодействие двух (или более) людей, которые стремятся координировать и объединять свои усилия для установления отношений и достижения общего результата [3]. Было бы правильно согласиться со всеми, кто подчеркивает, что общение - это не просто действие, а целостное взаимодействие: оно осуществляется между участниками, каждый из которых является равноправным носителем активности и берет ее на себя в своем партнере. Общение можно разделить на несколько типов в зависимости от контекста, целей и инструментов. По содержанию он может быть представлен как материальный (обмен предметами и продуктами деятельности), познавательный (обмен информацией), условный (изменение психических или физиологических состояний), мотивационный (обмен мотивами, целями, интересами, потребностями), активность (изменение действий, операций, навыков, умений).

Коммуникация дошкольника усложняется, этому способствует развитие более высоких уровней мышления, воображения, речи и других мыслительных процессов. В дошкольном детстве происходит переход к внеситуационным формам общения, т.е. выйти за рамки непосредственно воспринимаемой ситуации. Ребенок становится способным сообщать о различных предметах и явлениях, находящихся вне зоны восприятия. В дошкольном возрасте значительно возрастает важность общения со сверстниками, во время которого ребенок осознает нормы и ценности, усвоенные в общении со взрослыми.

Сверстник - это партнер, чья доброжелательная забота, уважение и признание становятся важными для дошкольника. В дошкольном возрасте происходят значительные изменения в содержании, целях и средствах общения со взрослыми и сверстниками; Среди них распространены: переход к неситуативным формам и преобладание средств речи. Все факторы, которые способствуют общению дошкольника со взрослыми и сверстниками в форме совместной деятельности, вербального или просто мысленного общения, являются сильнейшими стимулами умственного развития [2, 3].

Есть некоторые различия в особенностях общения со сверстниками у девочек и мальчиков дошкольного возраста. Имеющиеся данные свидетельствуют о том, что девочки склонны проявлять больше инициативы, чем мальчики, в отношениях со сверстниками. Девочки с большей вероятностью откликнутся на предложения сверстников, чем мальчики. Девочки больше заинтересованы в общении со сверстниками, чем мальчики. Девочки более чувствительны к давлению сверстников, чем мальчики. У девочек более позитивное эмоциональное прошлое, чем у мальчиков. Имеющиеся данные свидетельствуют о том, что девочек больше интересуют действия сверстников, чем мальчиков.

Замечено, что уровень развития коммуникативных навыков у мальчиков значительно ниже, чем у девочек. Это показывает, что они менее общительны. Мальчики более негативно и неадекватно оценивают поведение сверстников, чем девочки. Мальчики реже уступают своим сверстникам, чем девочки.

На современном этапе содержание российского дошкольного образования совершенствуется. Примечательно, что в ФГОС ДО педагогу заданы ориентиры на учёт индивидуальных характеристик ребенка в образовательном процессе, развитие общения ребенка со взрослыми и сверстниками, формирование коммуникативной деятельности детей.

Пол — это индивидуальная характеристика человека.

Общение со сверстниками своего и другого пола рассматривается как условие развития гендерного самосознания, гендерной роли / идентичности. Общество сверстников в группе детского сада выполняет также функцию половой социализации, ускоряя процесс формирования психического пола ребенка разделением детских игр на «девчоночьи» и «мальчишечьи» и развитием — наряду с общими интересами, характерными для всех дошкольников, — специфических интересов и предпочтений для девочек и мальчиков.

Развитие ребенка с первых дней жизни осуществляется не только с помощью организованного воспитания, но и в результате стихийных воздействий природы, семьи, общества, сверстников, средств массовой информации, случайных наблюдений, поэтому учет непреднамеренных воздействий воспитателей, самоизменений дошкольника в организации целенаправленной педагогической деятельности создает реальные предпосылки для полноценного развития девочек и мальчиков в соответствии с их половозрастными, индивидуальными особенностями, социальными условиями, т. е. для эффективного воспитания дошкольников.

Проблеме общения в дошкольном возрасте уделяли большое внимание в своих работах такие исследователи как: Леонтьев А.А., Андреева Г.М., Галигузова Л.И., Горбачева В.А., Лисина М.И., Мухина В.С., Репина Т.А., Рояк А.А., Рузска А.Г., Смирнова Е.О., Калягина Е.А., Холмогорова В.М. В научной литературе раскрытию феномена межгендерного общения в дошкольном возрасте уделено крайне мало внимания. Вместе с тем, изучение особенностей общения со сверстниками своего и противоположного пола в группе детского сада, предпринятое в исследованиях Т.А.

Репиной и её учеников, позволило определить сверстника в качестве важного агента гендерной социализации ребёнка в дошкольном возрасте.

Наиболее полная картина развития ребёнка как представителя пола и условия его гендерной социализации в период дошкольного детства раскрываются в работе Л.В. Коломийченко и О.В. Прозументик.

Общение со сверстниками играет значительную роль в формировании личности ребёнка — это средство познания и самовыражения, источник разнообразных чувств и переживаний, способ установления деловых и личных контактов, средство реализации целей и задач совместной деятельности и т.д.

В процессе взаимодействия в совместной деятельности развиваются способности детей (интеллектуальные, коммуникативные, творческие и др.), они учатся побеждать и проигрывать, оценивать и поддерживать друг друга, усваивают нормы и правила поведения, происходит становление межличностных отношений. Правильная организация общения детей — одна из задач взрослых.

Сначала в семье, позже — в детском саду и школе. И везде главная цель — научить ребенка общаться так, чтобы и ему было полезно и приятно, и другим детям тоже. Воспитатели и родители должны обращать особое внимание на общение мальчиков и девочек старшего дошкольного возраста. Я в своей работе стараюсь создать оптимальные условия для успешного развития гендерного общения дошкольников.

Выделяют следующие условия развития общения: организация специальных занятий и кружков с детьми, моделирование коммуникативных ситуаций, использование дидактических игр, индивидуальная работа, совместное принятие каких — либо решений, различные игры — упражнения, познавательные беседы, сюжетно — ролевые игры, совместная работа и др.

Развитию общения как мальчиков, так и девочек способствуют психологические игры серии «Тёплые круги», в которых дети налаживают контакт и учатся общению.

Например, игра «Приветствие по кругу», в которой дети, встав в круг, здороваются со всеми, стараясь не повторять слов приветствия: «здравствуйте», «доброе утро», «привет», «я приветствую всех» и т.д. В игре «Круг комплиментов» дети своему соседу по кругу говорят что-нибудь приятное: «у тебя красивые бантики», «ты красиво одет», «у тебя добрая улыбка» и т.п.

Значимость таких подобных игр в развитии дружеских взаимоотношений, формировании культуры общения, создания эмоционально — положительной атмосферы в группе очевидна. Поводом к общению могут быть стать внесение новых книг, энциклопедий, журналов.

Энциклопедия объединяет коллектив единомышленников. Возникает коллективное обсуждение самых разнообразных тем. Не обращаясь к взрослому, дети сами устанавливают порядок рассматривания иллюстраций и ведения диалога.

В самом начале года проводятся занятия по обучению детей употреблению различных обращений в зависимости от ситуации общения. Создаётся ситуация знакомства с новым персонажем. Знакомство начинается с фразы «Как тебя зовут?».

Воспитатель спрашивает, как можно называть людей. Предлагает игру «Назови ласково», где дети упражняются в образовании ласковых форм своего имени, как мальчики, так и девочки. Побеждает тот, кто наберёт больше имён (Оля, Оленька, Олюша, Леля; Леша, Лешенька, Лешечка).

Проводится работа детей в паре (мальчик — девочка) для активного продуктивного общения. Самое главное, чтобы это общение было мотивировано, основано на знакомой детям теме. Интересны занятия, построенные на интервьюировании, в форме репортажа. Дети могут собирать материал «Лесной газеты» и брать интервью у обитателей леса.

Редактор определяет объем информации: «Выяснить повадки животного, чем он питается, как защищается от врагов», а дети сами формулируют вопросы, ведут беседу, упражняются в правильном обращении.

Интересные ситуации «Выполни задание по инструкции». Здесь один ребенок выступает в роли заказчика какой — либо инструкции, чертежа, рисунка, а другой исполняет заказ, следуя указаниям. Если исполнителю что — либо не понятно, он задает вопросы, уточняет детали.

Также развитию общения способствует показ различных видов кукольного театра, где дети привлекаются к воспроизведению заученных литературных диалогических текстов, читают стихи по ролям, а также подвижные игры с готовыми текстами. Прекрасным условием воспитания высокой культуры общения является, совместное проведение экскурсий, различных праздников, развлечений.

После проведения мероприятий у детей обязательно возникают разговоры, споры, обсуждения. И разговоры общие, и будущие интересы тоже будут общие. Благотворно влияют на развитие общения методы и приемы народной педагогики, чтение детям народных песенок и потешек, сказок, пение песен, рассказы о былинных героях.

На примере сказок и рассказов дети учатся оценивать поступки героев, начинают различать хорошее поведение от плохого.

Организация детского общения обычно строится на знакомых ситуациях, но опытные воспитатели обязательно вносят в них что-то свежее.

Воспитатель учит ребят вежливо общаться друг с другом и старшими, правильно формулировать свои просьбы и замечания, обходиться без оскорблений в межличностном общении. При таких условиях организации общения детей можно создать полноценную среду для роста и развития доброжелательной, активной, любознательной личности ребенка.

Подводя итог проделанной работе, можно сделать некоторые выводы. Гендер обозначает «социальный пол», социально детерминированные роли.

Наряду с определенными преимуществами современных детей перед их сверстниками прошлых лет, их очевидной технической сноровкой, умением

понимать язык современных технологий, быстрой адаптацией к изменяющимся условиям, нельзя не замечать и тех потерь, которыми они расплатились за достижения научно-технического прогресса. Многочисленными исследованиями показано, что уровень психологической зрелости современных дошкольников, стоящих на пороге школы, заметно ниже того уровня, которого достигали их ровесники 30 лет назад. Значительная часть поступающих в школу детей не дотягивает до требуемого социального норматива первоклассника.

Несмотря на то, что в дошкольном возрасте сфера общения со сверстниками уступает по степени влияния на психическое развитие детей сфере общения с взрослым. Общение дошкольника со сверстником способствует формированию многих качеств психики и личности ребенка:

- познавательной и социальной децентрации;
- речи;
- морально саморегуляции;
- самосознанию и самооценки.

Процессы социализации, происходящие в детстве, рассматривались как в значительной степени предварительные, как подготовка детей к тем ролям, которые они, став взрослыми, вынуждены будут играть. Процесс приобретения и развития гендерных характеристик, а также усвоение культурных образцов гендерного поведения и взаимодействия называется гендерной социализацией. Во многих отношениях дети обоих полов должны научиться одинаковым вещам.

Список литературы:

1. Авдеева Н.Н., Елагина М.Г., Мещерякова С.Ю. Формирование личности ребёнка в дошкольном возрасте // Психологические основы формирования личности. М.: ВЦНИИ "Школа и педагогика" МП СССР и АПН СССР, 1986. №149-861.
2. Гонина О.О. Психология: краткий курс лекций для бакалавров. 2014. М.: ООО "Издательство Спутник+". - 102 с.
3. Косякова О.О. Психология раннего и дошкольного возраста. Ростов-на-Дону: Феникс, 2007. - 414 с.
4. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения / Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. М.: Педагогика, 1986. - 144 с.
5. Выготский Л.С. Собрание сочинений в шести томах, том 4, "Детская психология" — М., "Педагогика", 1984. — 432 с.
6. Доронова Т.Н. Девочки и мальчики 3-4 лет в семье и детском саду: пособие для дошкольных образовательных учреждений. — М.: Линка-Пресс, 2008. — 224 с.
7. Лисина М.И. Общение со взрослыми у детей первых семи лет жизни // Проблемы общей возрастной и педагогической психологии (Под редакцией Давыдова В.В.) М.1978 г.
8. Мухина В.С. Психология дошкольника. — М., 1975. — 239 с.
9. Смирнова Е.О. Особенности общения с дошкольниками: Уч. пос. для студ. сред. пед. учеб. заведений. — М.: Издательский центр "Академия", 2000. — 160 с.

Психолого-педагогические проблемы современного музыкального воспитания

*Дружинина Л.В., музыкальный руководитель
МДОУ № 55 «Полянка», г. Нерюнгри*

По указанию главы республики Саха и при поддержке Правительства Республики, был проведен форум «Музыкальное искусство и музыкальное воспитание подрастающего поколения», где участниками был одобрен проект «Музыка для всех».

Основной лейтмотив проекта «Музыка для всех» основывается на роли музыки, влияющей на нравственное и интеллектуальное развитие воспитанников. Психология музыкального воспитания, является частью музыкальной педагогики, которая направляет природные задатки и одаренность в нужное русло, способствует развитию музыкальных способностей.

«Каждый, кто хоть немного ощутил в какой-либо сфере искусства радость творчества, будет в состоянии воспринимать и ценить все хорошее, что делается в этой сфере, и с большей интенсивностью, чем тот, кто только пассивно воспринимает» (вопросы музыки, Глебова).

Среди психологических работ можно выделить работы С.Н. Беляевой – Экземплярской, посвященные исследованиям особенностей восприятия музыки ребенком. В ее статье «Музыкальное переживание в дошкольном возрасте» дается материал исследований, раскрывающий общий характер музыкального восприятия ребенка, восприятие мелодической стороны и узнавание темы, восприятия мажорного и минорного лада, гармонии, а также характеристика типов музыкальных восприятий.

В современном музыкальном воспитании, сегодня, существует очень много психологических и этических проблем. Можно остановиться хотя бы на нескольких, наиболее распространенных.

Первое: следует отметить проблему мотивации музыкального воспитания. В более ранний период (40-50 годы), необходимость музыкального воспитания не вызвала сомнений. А вот впоследствии (в наше время), роль музыки в воспитательно – образовательном процессе, стала уменьшаться. То, что произошло, свидетельствует о том, что между воспитанием и образованием появилась трещинка. В погоне за объемом информации упущена забота о формировании нравственного мира ребенка. Мы, музыканты, часто сталкиваемся с недооценкой значения предмета «Музыка» на всех уровнях, как среди педагогов, так и среди родителей!

Одним из доказательств необходимости музыкального воспитания, полноправного существования музыки среди других предметов является история возникновения искусства и опыт педагогики, начиная с древних цивилизаций. Если

исходить из положения о преемственности культурных традиций – как основы развития человечества, то необходимо признать всеобщность музыкального воспитания высокого уровня.

Издревле музыкальному воспитанию придавалось общегуманитарное значение, за ним признавалась ведущая роль в нравственном, интеллектуальном совершенствовании личности. С одной стороны, это связано с особенностями средств музыкальной выразительности, их влиянием на психику, с другой – со способностью музыки, как никакого другого вида искусства, моделировать сложнейшие процессы духовного мира человека на уровне сознания и подсознания, наконец, с ее исключительно сильным нравственным воздействием на эмоциональную сферу и духовный мир человека, что приобретает сегодня особую актуальность.

Нельзя забывать и о компенсаторной функции музыки. Большая нравственная и психическая нагрузка в современной жизни, ее стремительные темпы в совокупности с тотальным засильем техники, пагубно влияют на нервную систему детей.

Компенсаторная роль музыки заключается в том, что она дополняет недостаток в удовлетворении базовых потребностей в сфере подсознания. Музыка способна доставлять удовольствие, приносить духовное очищение – и в этом ее главное предназначение.

В философских и педагогических трактатах прошлых веков говорилось о смягчении и облагораживании нравов под воздействием музыки. Но знали и другое, что влияние музыки может быть, как положительным, так и отрицательным, способным будить в подсознании низменные инстинкты. Произведения искусства создавались строго по законам красоты и благотворного влияния на психику. Это лежало в основе художественного метода. Ныне всеобщий для музыки закон гармонии и красоты, о котором писал Моцарт, нередко игнорируется.

Музыка занимает особое, уникальное место в воспитании детей дошкольного возраста. Это объясняется спецификой этого вида искусства и психологическими особенностями дошкольников. Музыка отражает отношение человека ко всему миру, ко всему, что происходит вокруг и в самом человеке. Начальное музыкальное воспитание призвано сыграть в жизни человека очень важную роль. Музыка и детская музыкальная деятельность есть средство и условие вхождения ребёнка в мир социальных отношений. Круг задач музыкального воспитания и развития ребёнка в дошкольном детстве в условиях ФГОС ДО расширились. Музыка выступает как один из возможных языков ознакомления детей с окружающим миром, миром предметов и природы и, самое главное, миром человека, его эмоций, переживаний и чувств. Современная дошкольная педагогика нацелена на поиск инновационных подходов воспитания и обучения детей дошкольного возраста.

Музыка окружает нас повсюду и имеет возможность воздействовать. Недаром ученые провели исследования, где подтвердились священные писания о том, что наш мир создан из звука. Например, музыка Моцарта и Вивальди воздействует благоприятно на человека, а тяжелый рок разрушает клетки организма и приводит к

болезням. Так средства массовой информации обрушивают на детей примитивную, безнравственную, агрессивную музыку. Это приводит к безнравственному, примитивному обществу! Как говорил Конфуций: «Разрушение государства начинается именно с разрушения его музыки. Не имеющий светлой и чистой музыки народ обречен на вырождение».

Поэтому очень важно, чтобы родители уделяли больше внимания музыкальному воспитанию детей, так как музыкальное искусство является одним из богатейших и действенных средств эстетического воспитания, она обладает большой силой эмоционального воздействия, воспитывает чувства человека, формирует вкусы.

Занимаясь музыкальным воспитанием, важно помнить и об общем развитии детей. Дошкольники имеют небольшой опыт представлений о чувствах человека, существующих в реальной жизни. Как говорил Аристотель: «Посредством мелодии и ритма можно вызывать любые чувства. Следовательно, при помощи музыки, человек приучается испытывать правильные чувства, таким образом, музыка обладает силой формировать характер». Слушая музыку, дети получают воспитание и понятие о добре и зле, о героизме и трусости.

Помимо нравственного аспекта, музыкальное воспитание имеет большое значение для формирования у детей эстетических чувств: приобщаясь к культурному музыкальному наследию, ребенок познает эталоны красоты, присваивает ценный культурный опыт поколений.

Создатель модели «идеального детского сада» К.Н. Вентцель предложил свою систему музыкального воспитания, состоящую из разнообразных видов деятельности: пение, слушание, танцев, игры на детских музыкальных инструментах. Основное назначение музыкального воспитания, с его точки зрения, не формирование навыков копирования и механического воспроизведения, а развитие творческих сил ребенка. Поэтому, считал он, надо опираться на свободную активность детей, исходить из природы ребенка, смотреть на него как на «маленького художника».

Отсутствие полноценных музыкальных впечатлений в детстве с трудом восполнить впоследствии. Поэтому музыкальное воспитание нужно начинать в дошкольном возрасте. Музыка имеет сходную с речью интонационную природу. Подобно процессу овладения речью, для которой необходима речевая среда, чтобы полюбить музыку, ребенок должен иметь опыт восприятия музыкальных произведений разных эпох и стилей, привыкнуть к ее интонациям, сопереживать настроения. Известный фольклорист Г.М. Науменко писал: «...у ребенка, попадающего в социальную изоляцию, происходит задержка умственного развития, он усваивает навыки и язык того, кто его воспитывает, общается с ним. И какую звуковую информацию он впитает в себя в раннем детстве, та и будет основным опорным поэтическим и музыкальным языком в его будущем сознательном речевом и музыкальном интонировании. Становится понятным, почему те дети, которых укачивали под колыбельные, воспитывали на пестушках, развлекали прибаутками и

сказками, с которыми играли, исполняя потешки, по многочисленным наблюдениям, наиболее творческие дети, с развитым музыкальным мышлением...».

Таким образом, музыкальное развитие оказывает ничем не заменимое воздействие на общее развитие: формируется эмоциональная сфера, совершенствуется мышление, воспитывается чуткость к красоте в искусстве и жизни. «Только развивая эмоции, интересы, вкусы ребенка, можно приобщить его к музыкальной культуре, заложить ее основы. Дошкольный возраст чрезвычайно важен для дальнейшего овладения музыкальной культурой. Если в процессе музыкальной деятельности будет сформировано музыкально-эстетическое сознание, это не пройдет бесследно для последующего развития человека, его общего духовного становления» (О.П. Радынова).

Список литературы:

1. Ветлугина Н.А. Теория и методика музыкального воспитания в детском саду. Издательство «Просвещение», Москва, 1982. - 270 с.
2. Беляева-Экземплярская С.Н. Музыкальное переживание в дошкольном возрасте М., 1925. 324 с.
3. Вопросы музыки в школе. Сборник статей под редакцией Игоря Глебова Ленинград Издательство Брокгауз-Ефрон 1926г. – 284 с.

Особенности организации учебной деятельности детей с ограниченными возможностями здоровья

*Еремеева И.М., учитель начальных классов
МОУ СОШ № 13, г. Нерюнгри*

Образование детей с особыми потребностями является одной из основных задач для страны. Это необходимое условие создания действительно инклюзивного общества, где каждый сможет чувствовать причастность и востребованность своих действий. Мы обязаны дать возможность каждому ребенку, независимо от его потребностей и других обстоятельств, полностью реализовать свой потенциал, приносить пользу обществу и стать полноценным его членом. Федеральные государственные образовательные стандарты для детей с ОВЗ рассматриваются как неотъемлемая часть федеральных государственных стандартов общего образования. Такой подход согласуется с Декларацией ООН о правах ребёнка и Конституцией РФ, гарантирующей всем детям право на обязательное и бесплатное среднее образование. [1, с.1].

Дети с ограниченными возможностями здоровья, так же, как и все дети, хотят заниматься интересными делами, хотят творить, узнавать что-то новое. Им очень важно чувствовать, что они не одиноки, не брошены, не забыты всеми. К таким детям всегда требовался особенный подход. Ни для кого не секрет, что с каждым годом увеличивается количество детей, пришедших в первый класс – это дети с

ограниченными возможностями здоровья. Это дети с ослабленной памятью, быстрой утомляемостью, замедленным восприятием. Поэтому учебная работа строится с учетом особенностей этих детей. Частая смена видов деятельности, физкультминутки на занятиях, многократное повторение – обязательные элементы в работе с такими детьми.

Задача всех участников образовательного процесса – это реализация качественной работы, как в урочное, так и внеурочное время коррекционно - развивающих занятий с детьми ОВЗ. Для таких детей необходима доступность технологий, разнообразные приёмы, методики для объяснения нового материала. С целью предоставления эффективного обучения, учителю приходится более тщательно разрабатывать алгоритм работы с заданиями и использовать разные формы представления нового материала, опираясь на индивидуальные особенности каждого ребёнка. При обучении детей данной категории, необходимо активное участие друг с другом: например, взять друг друга за руку, обнять, услышать тёплые и добрые слова в свой адрес.

При подготовке к урокам я использую следующие приёмы:

- Поэтапное разъяснение заданий.
- Последовательное выполнение заданий.
- Повторение учащимся инструкции к выполнению задания.
- Обеспечение аудиовизуальными техническими средствами обучения.
- Близость к учащимся во время объяснения задания.
- Перемена видов деятельности.
- Чередование занятий и физкультурных пауз.
- Предоставление дополнительного времени для завершения задания.
- Работа на компьютерном тренажере.
- Использование упражнений с пропущенными словами, предложениями.
- Обеспечение учащихся печатными копиями заданий, написанных на доске.
- Индивидуальное оценивание ответов учащихся с ОВЗ.
- Использование индивидуальной шкалы оценок в соответствии с успехами и затраченными усилиями.
- Разрешение переделать задание, с которым он не справился
- Использование системы оценок достижений учащихся. [1, с.2].

Рассмотрим использование приёмов в различных предметных областях. На уроках русского языка трудности проявляются там, где требуется аналитико-синтетическая деятельность. Таким детям трудно воспринимать текст, сложно овладеть звуко-буквенным анализом, навыком грамотного письма. Категория таких детей может выучить правило правописания, но применить его на практике не могут. Формирование связной устной и письменной речи у этих обучающихся затруднено. Для облегчения усвоения новых знаний необходимо использование методических приемов, которые требуют работы различных анализаторов: слухового, зрительного и тактильного. Поэтому использование наглядных средств обучения (картины, таблицы, схемы, графики, карты, мультимедийные презентации) необходимо на

каждом занятии. Все свои уроки строю по определённым алгоритмам. Например, по теме «Части речи» со всем классом повторяем основные знания, которые в последующем дети будут применять, что обозначает имя существительное, на какие вопросы отвечает, как различать одушевлённые и неодушевлённые предметы, какие имена собственные вы знаете. После актуализации знаний, весь класс, получив самостоятельное задание, работает индивидуально. А я остаюсь в контакте с детьми ОВЗ, в классе у меня их трое. Мы вместе повторяем памятки, используем подсказку, разбираем вопросы, а затем дети начинают выполнять предложенное им задание. На этапе рефлексии учимся навыкам контроля и самоконтроля. После каждого выполненного задания проверяем все свои решения, высказывания, написанные тексты, разбор предложения и другие виды деятельности.

Проводя уроки литературного чтения, я обратила внимание, что у детей с ограниченными возможностями здоровья отсутствует целостное восприятие о прочитанном произведении. Внимание этих детей сосредоточено на отдельных событиях, они не могут устанавливать связи между эпизодами, воображение связано слабо, не умеют обобщать прочитанное, не могут определить авторскую позицию, не обобщают прочитанное. Но есть приёмы, которые способствуют преодолению дефицитов развития детей с ОВЗ. Вот некоторые приёмы, которые я использую при работе с такими детьми на уроках литературного чтения. Например, раздел «Я и мои друзья», я предварительно сообщаю родителям о необходимости заранее прочитать произведение вместе, так как детям данной категории требуется гораздо больше времени для чтения, чтение с отдыхом, дозированное чтение, разбор непонятных слов. В классе, во время урока, основной группе обучающихся я даю задание составить план к рассказу «Живая шляпа», а особым детям нарисовать рисунок к данному произведению. Также на уроках использую игровые моменты, парную работу «сильный и слабый ученик», разгадывание кроссвордов, придумывание загадок, пословиц и поговорок. Основным приоритетом уроков литературного чтения является, чтобы дети на примерах героев произведений умели выделить положительные черты характера, умели анализировать текст, понимали, чему следует научиться у героя, что главное хотел донести автор до читателя.

На уроках математики провожу индивидуальную работу с детьми, готовлю к урокам схемы - подсказки, рисунки, краткие записи к задачам, последовательность алгоритма для решения примеров с переходом через десяток. Перед математическим диктантом заранее даю домашнее задание, повторить понятие «увеличение, уменьшение числа на несколько единиц, последующее и предыдущее число». Также использую презентации с пошаговым объяснением. После фронтального разбора весь класс работает самостоятельно, а дети, которые требуют особого внимания, работают совместно с учителем.

Методика работы учащихся по опорным конспектам, которые определяют четкость изложения, выделение главного в материале, изложении его небольшими порциями, удобными для усвоения и запоминания, обеспечивает ученикам успешность продвижения в усвоении системы знаний. Для того, чтобы

активизировать деятельность учащихся с ограниченными возможностями здоровья, на своих уроках постоянно использую учебные платформы «Учи.ру», «Я класс», где включены все темы урока и имеется материал для закрепления по всем предметам и темам, есть возможность сформировать проверочные работы, проверить знания учащихся по пройденным темам. Большую помощь в организации и проведении уроков оказывает «РЭШ», Российская электронная школа «МЭШ», Московская электронная школа, где в доступной форме излагается весь материал для школьников начальной школы, где учащиеся в любое время могут зайти на сайт самостоятельно и повторить изученный материал, а также выполнить тренировочные задания для закрепления изученных тем по любому предмету. Вся эта совместная работа, современные методы обучения позволяют сформировать у детей комфорт, контакт и хорошее настроение.

Родители данных учеников являются настоящими партнёрами для учителя. Они помогают своим детям выполнять домашнее задание, выходят на учебные платформы, постоянно находятся в контакте с учителем. В наши дни существует огромное количество традиционных и нетрадиционных методов и методик, но мы должны знать, что такие дети нуждаются в особенном индивидуальном подходе, отличном от рамок стандартной общеобразовательной школы, в реализации своих потенциальных возможностей, которые позволяют решать комплекс задач и проблем, стоящих перед учителем, учитывая особенности детей с ограниченными возможностями здоровья для достижения целей и задач на уроках в начальной школе. Для успеха ситуации в учении, получения новых знаний, эта работа даёт положительный заряд эмоции, что благотворно влияет на мотивацию обучения, желание учиться и способствует созданию условий для дальнейшего развития.

Список литературы:

1. Николаева Ю.Г. Консультация для педагогов. «Особенности работы с детьми ОВЗ». Специальные методики обучения «особых» детей / Ю.Г. Николаева. – 2019. – 1-2 с.
2. Специальные методики обучения «особых детей» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: \\ infourok.ru>osobennosti-raboti-s-detmi-s-ovz.

Арт-терапия в коррекционной работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья

*Захарова Ю.В., педагог-психолог
МДОУ № 55 «Полянка», г. Нерюнгри*

Реалиями сегодняшнего дня стали значительные изменения в образовании. Они коснулись каждой образовательной организации, каждого его структурного подразделения. Не обошел этот период преобразований и Службы психолого-педагогического и социального сопровождения в дошкольных образовательных

учреждениях. Особенно явные изменения наблюдаются с введением ФГОС обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Дети с особыми образовательными потребностями являются особой категорией. Понятие «ребенок с особыми образовательными потребностями» используется в современных научных исследованиях и некоторых законодательствах иностранных государств как более современный и точный аналог понятию «ребенок с ОВЗ». В Федеральном законе №273-ФЗ «Об образовании в РФ», ст.2 п.16 написано: «обучающийся с ограниченными возможностями здоровья – физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого – медико – педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий». Поэтому главной целью коррекционной работы становится создание условий для полноценного включения ребенка с психофизическими особенностями развития в социальные отношения, поддержки его индивидуального становления. В связи с этим четко обозначилась недостаточность использования знакомых всем традиционных методов и приемов при проведении коррекционной работы с детьми с ОВЗ. Эта проблема побуждает к поиску новых и эффективных техник, форм, методов компенсации и психолого-педагогической коррекции. Одной из альтернатив традиционному подходу в коррекционной работе по преодолению недостатков развития «особых детей» могут стать методы арт-терапии.

Арт-терапия (от англ. Art — «искусство» + терапия). Арт-терапия – это метод развития и коррекции посредством художественного творчества. Термин «арт-терапия» изначально использовался в сороковые годы двадцатого столетия в западноевропейских странах, представляя собой психотерапевтическое направление, в котором основным методом лечения выступает занятие изобразительным искусством.

Термин «арт-терапия» впервые использовал художник Адриан Хилл в 1938 году, когда описывал свою работу с ранеными на войне солдатами и туберкулезными больными в санатории Мидхарст. Проводя с ними свои занятия, художник заметил, что рисование и сам рисунок оказывают, несомненно, исцеляющий эффект на больных людей.

Методологическую основу арт-терапевтического направления в психологии заложили такие известные психотерапевты и психологи, как Д. Байере, Т. Боронска, Д. Вудз, К. Дрюкер, Т. Дэлли, Д. Калманович, А. Копытин, Э. Крамер, К. Кейз, М. Либманн, Б. Ллойд, П. Лузатто, С. Льюис, М. Мауро, Д. Мерфи, О. Постальчук, К. Тисдейла, Д. Энли.

Сегодня арт-терапевтические методы являются востребованными специалистами самых разных сфер нашей жизни: медицины, психологии, педагогики, социальной области.

Основная цель арт-терапевтического подхода – создание гармоничного психического состояния человека через самопознание и самовыражение.

Арт-терапия решает следующие задачи:

- Пробуждает жизненные силы, активизирует внутренние ресурсы, в том числе память и работоспособность.

- Создает новые мотивы, установки, закрепляя их в реальной жизни с помощью произведений искусства.

- Развивает познавательную и эмоциональную сферы, творческие способности. Компенсирует недостающие возможности.

- Помогает формировать навыки межличностной коммуникации.

- Налаживает внутреннюю целостность и общение с самим собой.

- Оптимизирует личностные качества.

- Обеспечивает социальную адаптацию.

- В целом помогает достойно жить.

Среди основных функций арт – терапии можно выделить следующие:

- Катарсическая – арт – терапия способствует очищению, освобождению от негативных состояний;

- Регулятивная – арт – терапия способствует снятию нервно – психического напряжения, моделированию положительного психоэмоционального состояния, регуляции психосоматических процессов;

- Коммуникативно – рефлексивная – арт – терапия обеспечивает коррекцию нарушений общения, формирования адекватной самооценки, межличностного поведения.

Метод арт-терапии в коррекционной работе позволяет получить позитивные результаты: обеспечивает эффективное эмоциональное реагирование, придает ему (даже в случае агрессивного проявления) социально приемлемые, допустимые формы; облегчает процесс коммуникации для замкнутых, стеснительных или слабоориентированных на общение детей с ограниченными возможностями; дает возможность невербального контакта (опосредованного продуктом арт-терапии), способствует преодолению коммуникативных барьеров и психологических защит; создает благоприятные условия для развития произвольности и способности к саморегуляции; оказывает дополнительное влияние на осознание ребенком своих чувств, переживаний и эмоциональных состояний, создает предпосылки для регуляции эмоциональных состояний и реакций; существенно повышает личностную ценность, содействует формированию позитивной «Я-концепции» и повышению уверенности в себе за счет социального признания ценности продукта, созданного ребенком с ОВЗ.

В целом же можно сказать, что метод арт-терапии базируется на «переключении» активности полушарий головного мозга: левое полушарие – это своеобразный цензор, разум, сознание, которое чаще всего не пропускает наружу искренние чувства, подавляя их. Правое же полушарие, активизирующееся в ходе творческой деятельности, запускает бессознательные процессы, открывающие путь к выражению подлинных переживаний. В результате арт-терапевтических занятий полушария начинают «дружно» работать вместе, и работа эта направлена на

осознание и исправление внутренних, бессознательных проблем: комплексов, страхов «зажимов» и т.п.

Арт-терапевтические технологии с успехом используются при работе с детьми с ОВЗ различных категорий. Так, их можно применять в коррекционных занятиях с умственно отсталыми детьми, которые часто в жизни очень внушаемы и зависимы от других лиц (родителей, воспитателей, учителей и др.). Применение арт-технологий предоставляет таким детям возможность посмотреть на свой собственный внутренний или внешний мир по-другому. Например, простое рисование часто позволяет им выразить свое состояние, которое словами передать сложно или совсем не удается.

Арт-терапия полезна в работе с детьми с расстройством аутистического спектра (РАС). Известно, что у детей с РАС очень обострено чувство восприятия звука при том, что вербальное общение затруднено. И в этом случае арт-терапевтические приемы становятся эффективным помощником в развитии как межличностного общения вообще, так и оказывают помощь в приобретении социальных навыков.

У «особых» детей часто отмечают недостаточность развития эмоционально-волевой сферы, говорят о её незрелости, которая проявляется, в первую очередь, в ситуативности поведения, нестабильности эмоциональных проявлений. И как конечный результат — возникновение нереализованности возрастных возможностей в формировании эмоциональной регуляции поведения, демонстрация агрессивных проявлений и наличие тревожности и страхов. Творческо-выразительный подход, в частности арт-терапия, хорошо помогает при коррекции негативных эмоций, таких, например, как гнев, депрессия и т. д., в том числе тревожность и страхи.

Арт-терапия во многих случаях позволяет обходить «цензуру сознания», поэтому представляет уникальную возможность для исследования бессознательных процессов, выражения и актуализации латентных идей и состояний, тех социальных ролей и форм поведения, которые находятся в «вытесненном» виде, либо слабо проявлены в повседневной жизни. Арт-терапия имеет «инсайт-ориентированный» характер, является средством свободного самовыражения и самопознания. Она предполагает атмосферу доверия, высокой терпимости и внимания к внутреннему миру человека. Арт-терапия работает с продуктами творчества самого клиента (его рисунки, текстовые работы и т.д.) и с готовыми уже произведениями искусства (картины, скульптуры, книги, продукция киноискусства). Продукты изобразительного творчества являются объективным свидетельством настроений и мыслей человека, что позволяет использовать их для ретроспективной, динамической оценки состояния, проведения соответствующих исследований и сопоставлений.

Существует несколько видов арт-терапии для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Изотерапия – терапия изобразительным творчеством, в первую очередь рисованием. В основе изобразительной арт-терапии лежит особая «сигнальная

цветовая система», согласно которой, посредством цвета, участник технологии сигнализирует о своем эмоциональном состоянии. Изобразительная арт-терапия, это с одной стороны - метод художественной рефлексии, с другой стороны - технология, позволяющая раскрыть художественные способности человека в любом возрасте, и чем раньше, тем лучше, а с третьей стороны - арт- педагогический метод, с помощью которого можно корректировать ощущения, которые испытывает каждый от работы: что мешало рисовать, а что помогало, какая из работ особенно нравится и почему, как изменилось ваше внутреннее состояние после рисования и т.д. Изотерапию успешно применяют при различных психосоматических расстройствах, и при личностных нарушениях. Решаются разнообразные проблемы: наличие конфликтных межличностных отношений, переживание чувства одиночества, эмоциональная депривация, повышенная тревожность, страх, низкая, дисгармоническая самооценка.

Музыкотерапия основана на процессе слушания музыки и музицирования. Она основана на способности музыки регулировать и развивать эмоциональную сферу личности. Еще в 19 веке ученые установили, что эмоции вызывают изменения пульса дыхания, скорости реакции, мускульной силы и т. д. Так, мажорная музыка обычно вызывает светлое и радостное настроение, а минорная, как правило, связана с грустью, печалью. Правда, минорная музыка, выражая суровую энергию, драматические переживания, может способствовать активизации физиологических процессов и вызывать активное состояние. Музыкотерапия показана детям, имеющим эмоционально – личностные проблемы, конфликтные межличностные, внутрисемейные отношения, переживающим состояние эмоциональной депривации, отвержения, чувство одиночества, отличающимся повышенной тревожностью, импульсивностью.

Игротерапия - один из наиболее эффективных средств коррекции. Это метод психотерапевтического воздействия на детей и взрослых с использованием игры. В его основе лежит признание того, что игра оказывает сильное влияние на развитие личности. Цель использования игровой терапии – не менять и не переделывать ребенка, не учить его каким-то специальным поведенческим навыкам, а дать возможность «прожить» в игре волнующие его ситуации при полном внимании и сопереживании взрослого.

Сказкотерапия – это процесс образования связи между сказочными событиями и поведением в реальной жизни, процесс переноса сказочных смыслов в реальность. Этот метод особенно эффективен в работе с детьми с задержкой психического развития, так как позволяет ребёнку актуализировать и осознать свои проблемы, а также увидеть пути их решения. Сказкотерапия помогает детям с эмоциональными и поведенческими затруднениями со сложностями в коммуникативно – рефлексивных процессах, в принятии своих чувств.

Имаготерапия – занятия театрализованной деятельностью с детьми с ОВЗ дают положительную динамику в качественном развитии воображения, формировании его творческого компонента. Обеспечивают становление знаково-

символической функции мышления, произвольного внимания, коррекции психоэмоционального состояния, а также способствуют развитию многих компонентов личности. Имаготерапию проводят с детьми, у которых присутствует эмоциональная неуравновешенность, повышенная тревожность, страхи, проблемы в общении, неадекватная оценка себя в ситуации общения.

Фототерапия – этот метод позволяет развивать творческие способности, расширяет кругозор, помогает замечать происходящее вокруг, учит жить «здесь и сейчас», рушит шаблонное мышление, повышает уверенность в себе, позволяет понять свой внутренний мир, устраняет тревожные мысли, страхи, депрессивные состояния, помогает отвлечься, улучшает взаимоотношения с близкими. Фототерапия связана со способностью фотографии оживлять события из прошлого и прорабатывать эмоции от переживания тех событий с педагогом-психологом.

Таким образом, используя различные виды, формы, методы и техники арт-терапии, можно успешно и эффективно проводить коррекционную работу с детьми с ОВЗ, решая задачи развития широкого спектра высших психических функций, а также раскрывать способности и ресурсы «особых» детей.

Список литературы:

1. Борисенко А.А., Федорова О.В. Трудности обучения детей с расстройствами аутистического спектра социально-бытовым навыкам // Проблемы педагогики, 2016. № 3 (14). С. 32-34.
2. Гройсман А.Л. Теория и практика театрализованной и ролевой психокоррекции. – М.: Просвещение, 1993. – 202с.
3. Долгих Н.В., Егорова Г.Я. К вопросу о проблемах формирования и воспитания языковой культуры ребенка с нарушениями развития // Проблемы педагогики, 2016. № 2 (13). С. 51-52.
4. Зинкевич – Евстигнеева Т.Д. Путь к волшебству. Теория и практика сказкотерапии. – СПб.: Златоуст, 1998. – 355с.
5. Копытин А.И. Теория и практика арт – терапии. – СПб.: Питер, 2005. – 368с.
6. Лебедева Л.Д. Практика арт – терапии: подходы, диагностика, система занятий. – СПб.: Речь, 2003. – 256с.
7. <https://rosuchebnik.ru/material/art-terapiya-dlya-detey-s-ovz/>

Социально-психологические предпосылки формирования самостоятельности

*Ильм А.А., студент
Технический институт (филиал) СВФУ им. М.К. Аммосова»,
г. Нерюнгри*

*Научный руководитель:
к.п.н., Кобазова Ю. В.,*

Современное общество постоянно меняется во всех сферах жизни, и семья не исключение: появляются новые нормы поведения, меняется система статусов и ролей, увеличивается разрыв между социальной и половой зрелостью. Все эти и другие изменения социальных норм и правил делают актуальным анализ становления независимости представителями современной молодежи и их отделения от родительской семьи.

Значение самостоятельности в процессе развития личности трудно переоценить. Например, один из общих факторов позитивного общения между детьми и родителями можно рассматривать как субъективную деятельность личности, представленную в форме независимости - качества, которое, несомненно, необходимо для развития личности ребенка.

Мы предполагаем, что самостоятельность как личностный фактор может построить позитивные отношения между детьми и родителями. По этой причине, на наш взгляд, одним из безусловных требований сегодняшней реальности является воспитание самостоятельности, которое подразумевает формирование целеустремленности, самостоятельности, открытости, гибкости разума и действий, предприимчивости и трезвого анализа происходящего в жизни явления и ситуации.

Феномен самостоятельности рассматривали и изучали в своих работах В.Д. Иванов, А.К. Осницкий, С.Н. Теплюк, Т.А. Маркова.

Теплюк С.Н. считает, что «самостоятельность формируется уже в раннем детстве на стыке первого и второго года жизни ребенка. Затем начинают формироваться самостоятельные действия и навыки, которые постепенно усложняются занятиями и играми, восприятием окружающей среды и общением. При поддержке взрослых ребенок закрепляет самостоятельные навыки, проявляет себя в разнообразных занятиях и постепенно приобретает статус личностных качеств» [3, с. 105].

Иванов В.Д. отмечает, что «самостоятельность нужно рассматривать как единое целое с самодеятельностью и самоуправлением» [1, с. 15]. В качестве необходимых критериев достаточной самостоятельности Иванов В.Д. выделяет три качества:

- 1) умение принимать критику, реагировать на нее;

2) ответственность – необходимость и обязанность отвечать за свои действия (она невозможна без правильной самооценки);

3) дисциплина» [1, с. 17].

Самостоятельность – неотъемлемое качество ребенка, она им «запрограммирована». Это проявляется с возрастом. Конечно, следует поощрять независимость. Подготовить ребенка к этому можно, развивая навыки и умения, способные обеспечить успех первых самостоятельных шагов.

Постоянная рефлексия служит подавлению самостоятельности. С другой стороны, это необходимый элемент правильной самооценки. Он поддерживает инициативу, позволяет управлять своими действиями и корректировать их. Самостоятельность также означает готовность преодолевать трудности. Она создает у ребенка чувство ответственности, поэтому особое внимание следует уделять ее развитию с раннего возраста. Трудовая деятельность может дать ребенку возможность заявить о себе. В этом контексте необходимо дать ему возможность выполнять задания самостоятельно. Потребность в самоутверждении тесно связана с уровнем устремления. Уверенность ребенка в себе становится серьезным стимулом для развития внутренних сильных сторон, навыков и расширения сфер деятельности. Однако стремление детей к независимости не всегда коррелирует с их реальными способностями.

Личность ребенка в процессе жизнедеятельности постоянно находится под воздействием внешней среды, взрослых, ближайшего микросоциума.

Постепенно закладывается начало самоорганизации, это выражается в большей самостоятельности, активности и гармонизации отношений между членами семьи. Самоорганизация складывается из самоутверждения, активного поиска личности, осмысленного принятия традиций, норм поведения, ценностей общества. Независимо от отношений в семье, изменения личности являются результатом этих отношений с учетом саморазвития человека.

Из сказанного выше, мы можем сделать вывод что, когда родители стремятся поддержать независимость своих детей, у них появляется больше возможностей для развития адекватной самооценки и высокого уровня саморегулируемого поведения. Для них становится характерным отсутствие симптомов дезадаптации в других социальных институтах. И, прежде всего, такое отношение со стороны родителей приводит к гармонизации взаимоотношений детей как внутри, так и вне семьи.

Список литературы:

1. Иванов В.Д. Молодежь в современном мире: проблемы и суждения: Материалы «Круглого стола» // Вопросы философии. – 2009. – № 5. – С. 12-33.
2. Сорокоумова Е.А. Педагогическая психология. – М.: Юрайт, 2021. – 150 с.
3. Теплюк С.Н. Актуальные проблемы развития и воспитания детей от рождения до трех лет. Пособие для педагогов дошкольных учреждений. - М.: Мозаика-синтез, 2010. – 220 с

Значимость этических бесед в нравственном воспитании детей дошкольного возраста

*Кинёва А.М., воспитатель
МДОУ №10 «Солнышко», г. Нерюнгри*

Этическая беседа является одним из методов нравственного просвещения. Этическая беседа - это разъяснение в диалогической форме принципов и норм общечеловеческой морали.

В детском саду, как и в школе, педагоги проводят этические беседы на различные темы: о дружбе, честности, трудолюбии и т.д. Материалом для бесед служат факты из жизни, поступки детей, произведения художественной литературы и народного творчества.

Большое значение в воспитании детей занимают беседы по художественным произведениям. Ещё В.Г. Белинский, Н.Г. Чернышевский, К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой отмечали огромную значимость детской литературы в воспитании маленьких детей. «Детские книги пишутся для воспитания, а воспитание - великое дело: им решается участь человека,» - писал В.Г. Белинский.

Художественная литература, отражая множество явлений действительности, раскрывает нравственные черты и взаимоотношения, свойственные людям, благодаря чему у детей формируются нравственные представления. Так, слушая произведения А. Барто, С. Маршака, К. Чуковского и других, дети получают представления о доброте и справедливости, скромности и честности, трудолюбии и других лучших нравственных свойствах людей.

Исследования показывают, что дошкольники способны воспринять мораль художественного произведения, понять смысл и мотивы поступков героев, дать им оценку и объяснить свое отношение.

Раскрывая значение литературных произведений отмечу, что художественная литература учит детей различать, «что такое хорошо и что такое плохо» в моральных проявлениях людей, их поступках не в форме сухого дидактизма, навязчивых формул и нравоучений, а в виде ярких художественных образов, эмоционально воздействующих на маленьких читателей. Мораль художественного произведения более глубоко осознаётся детьми в беседах после чтения. В процессе бесед педагог ставит перед ребёнком задачу осмыслить свое отношение к герою, дать ему оценку и обосновать её.

Исследования К.Н. Лещенко, Е.Ф. Лукиной, М.М. Кониной и других свидетельствуют о том, что беседы по рассказам с нравственным содержанием вызывают повторные переживания, вновь возбуждают те чувства, которые захватывали ребёнка, когда он слушал художественное произведение. У ребёнка появляется желание сделать что-нибудь хорошее, стремление подражать положительным героям, что оказывает большое влияние на формирование нравственных привычек.

Известно, что дети дошкольного возраста отличаются большой подражательностью. Благодаря подражанию они овладевают различными видами деятельности, языком, поведением. В процессе развития ребёнка подражание приобретает сложный и осознанный характер. Как показывают исследования, подражание детей старшего дошкольного возраста не является простым автоматическим актом заимствования. Ребёнок, копируя, вносит в свои действия моменты из прежнего опыта или подгоняет действие к своим возможностям.

Обучение и воспитание, формируя у ребёнка моральные представления и понятия, обеспечивают ему правильную ориентировку в действительности, помогают понять, что хорошо и что плохо, чему можно подражать и чему нельзя.

Этические беседы по художественным произведениям и являются одним из таких методов обучения и воспитания, которые формируют у детей избирательное отношение к нравственным образцам.

Помимо бесед по художественным произведениям, в детском саду проводятся и беседы о поступках детей. Беседы о поступках направлены на то, чтобы разъяснить детям смысл их поведения, помочь осознать свой поступок, дать ему оценку и тем самым вызвать чувство удовлетворения или неудовлетворения, что очень важно для формирования нравственных мотивов, для закрепления нужных и устранения нежелательных форм поведения.

Следовательно, беседы о поступках формируют у ребёнка осознанное отношение к своему поведению.

В детском саду проводятся и такие беседы, в которых обсуждение поступков сочетается с обсуждением художественных произведений и фактов окружающей действительности. В этих беседах на основе сопоставления разнообразного материала воспитатель формирует у детей обобщённые представления о нормах и правилах поведения, их значении в жизни, во взаимоотношениях между людьми, о мотивах поступков людей, благодаря чему у детей воспитывается осознанное положительное отношение к хорошим людям и правилам нравственного поведения. Развивающиеся нравственные понятия служат основой для формирования оценочных суждений. У детей развивается способность объективно оценивать свои поступки и поступки других людей, пользуясь адекватной и аргументированной оценкой, что содействует более глубокому осознанию своего поведения и изменяет отношение ребёнка к самому себе. Под влиянием систематически проводимых бесед у детей появляется интерес к нравственным проявлениям людей, стремление правильно оценить поведение окружающих, что выражается в вопросах детей, в тех фактах и примерах, которые они сами предлагают для обсуждения.

Формирующееся в процессе бесед положительное отношение к нравственным примерам, желание следовать им, побуждает детей к моральным поступкам, помогает им самостоятельно организовать своё поведение. Можно привести много случаев, когда сразу же после бесед поведение детей по отношению к окружающим резко менялось. Именно такие факты свидетельствуют о том, что знания, полученные детьми в процессе бесед, помогают им самостоятельно организовать своё поведение.

Таким образом, значение этических бесед в целом состоит в том, что они формируют моральные представления, оценки, развивают положительное отношение к нравственным поступкам героев литературных произведений, нравственным явлениям окружающей действительности и нормам поведения. Беседы вызывают у детей стремления следовать положительному примеру или нормам морали и тем самым влияют на формирование нравственных мотивов, на закрепление нужных норм поведения. Это обуславливает известную нравственную самостоятельность детей, о чем говорилось выше. Однако самостоятельность поведения определяется и необходимым уровнем развития нравственных умений, навыков, привычек. Поэтому этические беседы в детском саду должны сочетаться с разнообразными видами упражнений детей, в нравственных поступках, которые развивают способы нравственного поведения, формируют нравственный опыт.

Следовательно, основными задачами этической беседы в детском саду являются:

1. Формирование обобщённых представлений на основе анализа конкретных поступков и фактов.
2. Выработка осознанного отношения к поступкам людей и способности оценивать свои поступки и поступки других.
3. Формирование осознанного отношения к правилам поведения.
4. Побуждение детей к нравственным поступкам.

Эти задачи обуславливают содержание и методику проведения этических бесед.

Содержанием бесед является обсуждение таких норм поведения, как доброта, дружба, честность, правдивость, скромность, трудолюбие и других.

Этические беседы проводятся преимущественно в старшей и подготовительных группах детского сада. Они включаются в календарное планирование не реже одного-двух раз в месяц. Однако это не исключает проведения внеплановых бесед, которые проводятся в повседневной жизни и деятельности.

Беседы на этические темы могут проводиться со всей группой, с небольшими группами и индивидуально. Индивидуальные беседы и беседы с небольшими группами детей могут проводиться в любое время дня в зависимости от плана воспитателя или по необходимости.

Исходя из всего вышесказанного, можно сделать вывод, что дошкольники начинают реализовывать нравственные нормы в ситуациях игрового и делового взаимодействия на основе сотрудничества по отношению к более широкому кругу взрослых и сверстников. Дети начинают осмысливать поступки сверстников и свои собственные с позиций общепринятых нравственных норм, а совершив ошибку, оценивают её с этих же позиций и стараются исправить. У детей формируется потребность того, что мотивы, с помощью которых детей побуждают к действиям, стали значимы в их глазах, отношение к выполнению действий у детей стало эмоционально - положительным и, наконец, при необходимости дети способны проявить определенные усилия воли для достижения результата.

Как говорил Коменский Я.: «Только то в человеке прочно и надежно, что всосалось в природу его в его первую пору жизни».

Список литературы:

1. Архангельский Н.В. Нравственное воспитание. - М.: Просвещение, 1989 - 123 с.
2. Богданова О.С., Калинина О.Д. Содержание и методика этических бесед. М.: Просвещение, 1985. - 275 с.
3. Болдырев Н.И. Нравственное воспитание дошкольников. - М.: Академия, 1999. - 56 с.
4. Болотина Л.Р., Комарова Т.С., Баранов С.П. Дошкольная педагогика: Учебное пособие для студентов средних педагогических учебных заведений. 2-е изд. - М.: Издательский центр «Академия», 1997. - 240с.

Причины агрессии детей дошкольного возраста

Кознова Н. В., педагог-психолог

МДОУ № 10 «Солнышко», г. Нерюнгри

Почти в каждой группе детского сада, в каждом классе, встречается хотя бы один ребенок с признаками агрессивного поведения. Он нападает на остальных детей, обзывает и бьет их, отбирает и ломает игрушки, намеренно употребляет грубые выражения, одним словом, становится «грозой» всего детского коллектива, источником огорчений воспитателей и родителей.

Агрессия и агрессивность – это разные понятия. Слово «агрессия» произошло от латинского *aggressio*, что означает «нападение», «приступ». Агрессия - это активная форма выражения эмоции гнева, это быстрая реакция на какой-то негативный для ребенка «раздражитель», что может проявляться в причинении ущерба человеку или предмету. Агрессивность же - это ставшее привычным поведение, качество личности.

Чаще всего агрессивное поведение детей и подростков направлено на самых близких людей. Страдают товарищи, родственники, воспитатели. Психологи причисляют такое поведение к феномену «самоотрицания». Агрессивные дети не обязательно воспитываются в неблагополучных семьях. Очень вероятно, что агрессивный ребенок растет в богатой семье и не имеет лишений.

Агрессивное поведение у детей может не иметь реального мотива. Подавлять агрессию у ребенка запрещается. Нельзя запрещать фантазии и игры, в которых есть жестокость. Ребенок начинает подавлять свои мысли о гнев и жестокости. Подавленная агрессия накапливается на бессознательном уровне. Однажды она все-таки найдет выход и это будет взрыв ярости, от которого могут пострадать даже ни в чем неповинные взрослые и дети.

Родители часто просят ребенка вести себя спокойно не потому, что воспитывают его таким образом, а потому, что хотят покоя для себя. В таких случаях взрослые должны в этом признаться себе, а потом объяснить ребенку, почему именно он должен вести себя спокойно («мама должна отдохнуть после работы»). Не выдавайте заботу о себе, за заботу о ребенке. Дети очень тонко чувствуют такой обман.

Если ребенок никогда не проявлял агрессии вследствие подавления такого поведения со стороны взрослых, он не научится находить грань между нормальным поведением в социуме и антисоциальными действиями. У них, так сказать, не будет хватать жизненной практики. Проявляя агрессию определенным поступком, ребенок потом чувствует страх за того, кого он обидел и за себя (боязнь наказания со стороны взрослых или мести со стороны обиженного ребенка и его родителей). Кроме того, он получает наказания. И эти последствия поступка влияют на его оценку необходимости проявлять агрессию в будущем. Так что это очень важный жизненный опыт.

Формированию агрессивности, как устойчивой характеристики поведения, может способствовать: отчуждение матери от ребенка, когда резко отлучают от груди и общение с матерью сводят к минимуму. Кроме того, негативно сказываются: постоянная критика, равнодушие, проявление терпимости к проявлению агрессии других членов семьи, слишком суровая дисциплина и, опять же, индивидуальные особенности ребенка.

Жестокость и безучастность родителей приводит к нарушению детско-родительских отношений и вселяет в душу ребенка уверенность, что его не любят. «Как стать любимым и нужным» — неразрешимая проблема, стоящая перед маленьким человечком. Этот ребенок, как и любой другой, нуждается в ласке и помощи взрослых, потому что его агрессия — это прежде всего отражение внутреннего дискомфорта, неумения адекватно реагировать на происходящие вокруг него события. В процессе воспитания важно не столько подавить такое агрессивное поведение, сколько научить ребенка справляться с этим состоянием.

Как же помочь агрессивному ребенку? Прежде всего надо понять, что такое гнев. Это чувство сильного негодования, которое сопровождается потерей контроля над собой. К сожалению, в нашей культуре принято считать, что проявление гнева — недостойная реакция. Однако психологи не рекомендуют каждый раз сдерживать эту эмоцию, загнав гнев внутрь человек скорее всего рано или поздно все же почувствует необходимость выплеснуть его. Вырвавшиеся на свободу негативные чувства могут «осесть» внутри нас, что приведет к различным соматическим заболеваниям.

Именно поэтому от гнева необходимо освобождаться. Конечно, это не означает, что всем дозволено драться и кусаться. Просто мы должны научиться сами и научить детей выражать гнев приемлемыми способами.

Поскольку чувство гнева, чаще всего, возникает в результате ограничения свободы, то в момент наивысшего «накала страстей» необходимо разрешить ребенку сделать что-то, что может быть обычно и не приветствуется нами. Причем тут многое

зависит от того, в какой форме — вербальной или физической выражает ребенок свой гнев.

Например, в ситуации, когда ребенок рассердился на сверстника и обзывает его можно вместе с ним нарисовать обидчика, изобразить его в том виде и в той ситуации, в которой хочется «оскорбленному». Если ребенок умеет писать, можно позволить ему подписать рисунок так, как он хочет, если не умеет — сделать подпись под его диктовку. Безусловно, подобная работа должна проводиться один на один с ребенком, вне поля зрения соперника.

Самое главное, чтобы ребенок получил возможность приемлемым способом освободиться от переполняющего его гнева. Еще один способ помочь детям выразить вербальную агрессию – поиграть с ними в игру «Обзывалки». Опыт показывает, что у детей, получивших возможность выплеснуть с разрешения педагога негативные эмоции, а вслед за этим услышавших что-то приятное о себе, уменьшается желание действовать агрессивно.

Очень часто импульсивные дети сначала пускают в ход кулаки, а уж потом придумывают обидные слова. В таких случаях, нам также следует научить детей справляться со своей физической агрессией. Можно воспользоваться подручными средствами, которыми необходимо оборудовать каждую группу детского сада. Легкие мячики, которые ребенок может швырять в мишень. Мягкие подушки, которые разгневанный ребенок может пинать, колотить. Резиновые молотки, которыми можно со всей силы бить по стене и по полу, газеты, которые можно комкать и швырять, не боясь что-либо разбить и разрушить.

Если воспитатель видит, что дети могут вступить в драку, надо мгновенно организовать спортивную эстафету, разделив детей на две группы. С детьми можно поиграть в подвижные игры. Кроме подвижных игр применять игры за партами: "Глаза в глаза", "Маленькое привидение", чтобы развивать в детях чувство эмпатии, настроить на спокойный лад и научить детей выплескивать в приемлемой форме накопившийся гнев.

С агрессивными детьми я применяю песочную терапию. Игра с песком очень нравится ребятам, можно заменить песок на крупу. Рассердившись на кого-либо, ребенок может закопать фигурку, символизирующую врага, глубоко в воображаемый «песок», попрыгать на этом месте, налить туда воды, прикрыть кубиками, палками. С этой целью лучше использовать маленькие игрушки. Закапывая-раскапывая игрушки, работая с сыпучим материалом, ребенок постепенно успокаивается, возвращается к играм в группе или приглашает сверстников поиграть вместе с ним, но уже в другие, совсем не агрессивные игры. Таким образом мир восстанавливается.

При работе с агрессивными детьми, плодотворно влияют игры с водой. О психотерапевтических свойствах воды написано много хороших книг и каждый взрослый, вероятно, умеет использовать воду в целях снятия агрессии и излишнего напряжения детей.

Работая с этой категорией детей педагог должен, прежде всего, наладить контакт с семьей. Он может либо сам дать рекомендации родителям, либо в

тактичной форме предложить им обратиться за помощью к психологам. Главная цель — показать родителям, что одной из причин проявления агрессии у детей может быть агрессивное поведение самих родителей. Если в доме постоянные споры и крики трудно ожидать, что ребенок вдруг будет покладистым и спокойным. Кроме того, родители должны осознавать, какие последствия тех или иных дисциплинарных воздействий на ребенка ожидают их в ближайшем будущем и тогда, когда ребенок вступит в подростковый возраст.

Только родители, которые умеют находить разумный компромисс, «золотую середину», могут научить своих детей справляться с агрессией.

Список литературы:

1. Бэрн Р., Ричардсон Д. Агрессия - СПб.: Питер, 1997. - 336 с.
2. Копченова Е.Е. Детская агрессивность как качество личности: Дис. ... канд. психол. наук. - М., 2000. - 193 с.
3. Чижова С.Ю., Калинина О.В. Детская агрессивность. - Ярославль: Академия развития, 2001. - 160 с.

Организация управленческой деятельности по исполнению федерального государственного стандарта дошкольного образования

*Кошева М.С., студент
Технический институт (филиал) СВФУ им. М.К. Аммосова»
г. Нерюнгри*

*Научный руководитель:
к.п.н., Мамедова Л.В.*

В настоящее время в системе образования происходит изменение нормативно-правовой базы. Согласно новому закону об образовании, дошкольное образование стало первой ступенью общего образования. Это значит, что оно, как и все другие уровни образования, должно отвечать определенным требованиям (стандартизации): иметь ФГОС дошкольного образования (ДО), примерные основные общеобразовательные программы, которые по результатам экспертизы включаются в реестр примерных программ, а затем (на основе выбора примерной программы) — образовательную программу дошкольного образования дошкольной образовательной организации.

В этой связи чрезвычайно важными для развития дошкольного образования можно считать:

- 1) Определение дошкольного образования как одного из уровней системы общего образования, не являющегося одновременно подготовительным, признание уникальности этого уровня на основе признания внутренней ценности дошкольного

детства, требование предоставления данному уровню таких же социально-экономических возможностей, как и другим уровням, включая финансирование со стороны государства.

2) Ориентированность стандарта и образовательной программы на психолого-педагогическое сопровождение социализации и позитивной индивидуализации, на развитие личности дошкольников и реализацию индивидуального подхода к каждому ребенку, несмотря на сведение образовательного процесса к образовательной услуге, закрепленное Законом об образовании.

3) Включение терминов «социальная ситуация развития» и «образовательная среда» в условия и содержание программы, особенности организации образовательной деятельности и взаимодействия детского сада и семьи.

4) Отражение в содержании образовательной программы следующих аспектов образовательной среды дошкольника:

- предметно-пространственная развивающая образовательная среда;
- характер взаимодействия с взрослыми;
- характер взаимодействия с другими детьми;
- система отношений ребенка к миру, к другим людям, к себе самому.

5) Формулирование для педагога основных компетенций, необходимых для создания социальной ситуации развития воспитанников, соответствующей специфике дошкольного возраста:

- обеспечение эмоционального благополучия;
- поддержку индивидуальности и инициативы детей;
- установление правил поведения и взаимодействия в разных ситуациях;
- построение развивающего образования, ориентированного на зону ближайшего развития каждого воспитанника;
- взаимодействие с родителями по вопросам образования ребенка, непосредственного вовлечения их в образовательный процесс, в том числе посредством создания образовательных проектов совместно с семьей на основе выявления потребностей и поддержки образовательных инициатив семьи.

6) Обоснование необходимости применения (или внедрения) новых форм организации образовательного процесса, связанных с взаимодействием детей в парах и с родителями. Такие формы будут способствовать социализации детей, формированию положительного микроклимата и дружеских отношений в коллективе сверстников.

7) Большое внимание в ФГОС ДО уделяется поддержке детской инициативы и самостоятельности. При этом самостоятельная деятельность - одно из «потерпевших кораблекрушение» звеньев в нашем образовании, и не только в дошкольном. Основные проблемы здесь связаны со взрослыми - родителями и учителями, которые не имеют такой организации самостоятельной (свободной) деятельности, как сама эта деятельность. Работа по самообучению в этой области огромна. К тому же многие профессионалы даже не представляют, как можно совместить образование самостоятельности и коллективизм у дошкольников.

8) В последней версии стандарта изложены способы интеграции описанных нововведений и классики, а также традиции организации учебного процесса. Это связано с тем, что концепция образовательной услуги иррадировано на понятие образовательного процесса в целом, что подчеркивается финансовыми условиями реализации образовательной программы и предложением об оплате труда педагогов, как реализацию образовательных услуг в течение рабочего дня.

Одним из основополагающих механизмов управления реализацией ФГОС ДО является использование нормативных требований. Нормативная база реализации ФГОС ДО включает документы, отражающие требования современной государственной образовательной политики в сфере образования:

- 1) стратегию инновационного развития Российской Федерации до 2020 года;
- 2) федеральную целевую программу развития образования на период 2016-2020 года (далее ФЦПРО);
- 3) приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. N 1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования;
- 4) примерная основная образовательная программа дошкольного образования (одобрена решением Федерального учебно-методического объединения по общему образованию (протокол от 20 мая 2015 г. N 2/15).

Модернизация системы образования в Российской Федерации является составным фактором преобразований, происходящих в образовании в целом. Изменения обусловлены подходами к определению целей образования и его содержания. Главными ориентирами являются Закон об «Образовании в Российской Федерации» и Федеральный Государственный стандарт дошкольного образования. После вступления в силу этих документов вся система управления дошкольной образовательной организацией и методической работой, как элемент управления этой системой, стала адаптироваться к их содержанию. [7]. Эту работу по введению ФГОС ДО необходимо проводить, не отвергая предыдущий опыт, но инновировать (термин введён С.Г. Молчановым) профессионально-педагогическую компетентность персонала [4, с. 4].

В условиях этих реформ «на первый план выдвигаются требования к личности управленца нового типа. Смысл управления в том, что лидер играет огромную роль в работе команды, в ее способности реагировать на «внешние» вызовы» [3, с. 91]. Проблема управления дошкольной образовательной организацией и содержания управленческой деятельности руководителя рассмотрены в работах: Л.С. Киселевой, Т.А. Лагоды, В.И. Маслова, С.Г. Молчанова, Э.М. Никитина, Е.П. Тонконогой, П.И. Третьякова и др.

Трудно найти более многогранное и сложное явление, чем управленческая деятельность. Управление коллективом называют искусством, в котором успеха добиваются те, кто «от природы» прирожденный управленец, или те, кто постоянно работает над совершенствованием управленческой деятельности, изучая теорию

педагогического менеджмента и социальную психологию. Дошкольное образование рассматривается как система, в которой центральное место занимает процесс взаимодействия педагога с детьми. Учитель для ребенка - значимая фигура, поэтому рядом с дошкольниками должны быть высокопрофессиональные педагоги. «Профессионал – педагог – это человек, хорошо понимающий общие тенденции развития образовательного процесса, своего места в нем, способного к проектированию развивающей педагогической среды и самого себя» [5, с. 123].

Что нужно знать молодому руководителю? Как правильно организовать работу с преподавательским составом для достижения определенных целей и, конечно же, результатов.

Эффективное управление предполагает создание команды единомышленников. Это создание здоровой творческой среды в коллективе с высокими результатами работы и напрямую зависит от стиля управления, выбранного руководителем.

«Роль руководителя – разработать и создать такую методическую модель, которая способствовала взаимодействию педагога и ребёнка и способствовала реализации основной образовательной программы дошкольного образования» [8, с. 163]. Здесь необходимо особо отметить о стиле руководства, выбор которого позволит осуществить поставленные задачи.

Слово «стиль» имеет греческое происхождение. Первоначально оно означало стержень для писания на восковой доске, а позднее употреблялось в значении «почерк». Следовательно, можно предположить, что стиль руководства - это своеобразный «почерк» в действиях руководителя. «Стиль руководства – это почерк руководителя, и выражается он в том, как действует руководитель, какими способами он решает стоящие перед ним задачи» [1, с. 28]. Принятый стиль создает и воспроизводит в коллективе особую атмосферу и порождает свой этикет, определенный тип поведения и взаимоотношений. Не случайно современная управленческая наука много внимания уделяет совершенствованию именно стиля руководства. «Под стилем управления понимается система методов, приемов и форм деятельности всех управленческих работников в связи с осуществлением их функций» [2, с. 173]. Стиль управления выражается в методах, с помощью которых руководитель побуждает коллектив проявлять инициативу и творчески выполнять возложенные на него обязанности, как он контролирует результаты деятельности подчиненных. Первое экспериментальное психологическое исследование стилей лидерства было проведено в 1938 году немецким психологом Куртом Левином. В исследовании была введена «классификация стилей лидерства», которая до сих пор широко используется сегодня:

- 1) авторитарный;
- 2) демократический;
- 3) либеральный [6, с. 159].

Авторитарный (директивный) стиль руководства. Для этого стиля характерны сильная централизация власти, жесткий диктат воли и доминирование над властью

одного человека. Позиция лидера вне группы, он отдает короткие, четкие и коммерческие приказы, его тон враждебный, его голос, решающий. Действия подчиненных строго контролируются, руководитель не дает им проявлять инициативу. Авторитарный стиль управления считается оправданным в кризисной ситуации (война, стихийное бедствие, кризисная ситуация в компании), где решения должны выполняться быстро. Необходим жесткий диктат, чтобы гарантировать быстрое выполнение решений и их надежный контроль.

Демократический (коллегиальный) стиль руководства характеризуется распределением полномочий, ответственности и инициативы между лидером и подчиненными. Позиция лидера внутри группы, он всегда спрашивает мнение коллектива по важным производственным вопросам, принимает коллегиальные решения. Лидер сознательно децентрализует свою власть, не навязывает свою волю и чаще всего максимально делегирует свои полномочия подчиненным. Общение происходит в доброжелательном, вежливом, товарищеском тоне, в виде просьб, советов и пожеланий. Только при необходимости руководитель может подавать приказы. Эффективность демократического стиля управления зависит от коммуникативной компетентности менеджера, от временных ресурсов для решения проблемы, от сочетания знаний и опыта.

Либеральный (попустительский) стиль руководства. Для этого стиля характерно отсутствие активного участия лидера в управлении командой, поэтому позиция лидера находится вне группы. Сотрудники предоставлены сами себе, они имеют полную свободу принимать самостоятельные решения по основной производственной деятельности. Такой стиль руководства оправдан, если в команде работают высококвалифицированные специалисты, выполняющие творческую или индивидуальную работу. Лидер с либеральным стилем полностью доверяет (делегирует) развитие и принятие решений подчиненным, давая им полную свободу, оставляя только представительскую функцию.

Основными факторами, определяющими стиль руководства, можно считать:

- 1) требования, сформированные в квалификационной характеристике руководителя;
- 2) специфика педагогической системы ее цели и задачи, управленческие структуры и технология управления, а также функциональное содержание деятельности руководителя;
- 3) окружающая среда формы организации труда, обеспеченность материальными и кадровыми ресурсами и т.п.;
- 4) особенности руководимого коллектива – его структура и уровень подготовленности, характер сложившихся в нем формальных и неформальных взаимоотношений, его традиций и ценностных ориентаций.

В целях реализации методологической модели внедрения ФГОС ДО особое внимание следует уделить стилю управления. Работа в режиме разработки заставляет переосмыслить и построить новую систему управления. Может быть смешение стилей управления. При выполнении заказа он авторитарен, при выполнении

творческого задания-демократичен, а на определенном этапе, когда сотрудники принимают самостоятельное решение, - либерален. Искусство управления предполагает гибкое применение того или иного стиля руководства, и принятие одного из них менеджером должно быть связано с групповой эффективностью применения того или иного стиля.

Эффективность процесса управления является одним из направлений работы руководителя ДОУ, это непрерывный процесс повышения квалификации персонала через реализацию кадровой политики, способствующей профессиональному росту педагогов и организацию разнообразной методической работы, стимулирующей их к творчеству и самообразованию.

Таким образом, изучение педагогического коллектива, индивидуальный подход к каждому учителю, предоставление возможностей для самообразования учителя, выбор разных стилей лидерства в определенных ситуациях поможет достичь целей и решения задач, поставленных перед руководителем, Федеральным государственным стандартом.

Список литературы:

1. Белая К.Ю. Методическое пособие. Инновационная деятельность в ДОУ / К.Ю. Белая – М.: Сфера, 2004. – 63 с.
2. Веснин В.Р. Пособие по кадровой работе. Управление персоналом. / В.Р. Веснин – М.: Юристъ, 2009 – 220 с.
3. Карташова Л.В. Учебник. Организационное поведение / Л.В. Карташова, Т.В. Никонова, Т.О. Соломанидина. – М.: ИНФРА-М, 2001. – 220 с.
4. Молчанов С.Г. Как исполнить IV раздел нового ФГОС ДО? / С.Г. Молчанов // Детский сад от А до Я. – 2014. – № 5. – С. 21.
5. Молчанов С.Г. Проектирование инновационной методической работы в современном ДОУ / С.Г. Молчанов, Г.В. Яковлева // Челябинский гуманитарий. – 2007. – № 3. – С. 130.
6. Реан А.А. Психология педагогической деятельности: учеб. пособие. – Ижевск, 1994. – 212 с.
7. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 21.07.2014) «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://www.pravo.gov.ru>
8. Шарова С.Ф. Система методической работы в дошкольной образовательной организации в условиях введения ФГОС ДО / С.Ф. Шарова // Челябинский гуманитарий. – 2015. – № 2. – С. 166.

Принципы управления образованием

*Кудренко Л.В., студент
Технический институт (филиал) СВФУ им. М.К. Аммосова»
г. Нерюнгри*

*Научный руководитель:
к.п.н., доцент Мамедова Л.В.*

Педагогическая теория и практика выработали определенный набор собственных принципов управления образованием как особым видом социальной деятельности. Содержание этих принципов определяется стратегическими целями общества и государства, его общей социально-экономической политикой и политикой в области культуры и образования, в частности. Кроме того, эти принципы формируются на основе учета определяющих мировых тенденций развития системы образования. Принципы управления образованием, как правило, законодательно закреплены в конституции страны, ее законах и иных нормативных правовых документах и конкретизируются при определении целей, методов и средств управления и его практической реализации в процессе организации управления отдельными отраслями и направлениями системы образования, образовательными учреждениями, их подразделениями или различными компонентами образовательного процесса.

Так, по мнению крупнейшего современного специалиста в области менеджмента Р. Акоффа, «образование системной эпохи должно основываться не на распределении учебного материала в рамках строго регламентированных уроков, а на развитии у учащихся желания учиться и способности его удовлетворять». Он убежден, что «образование системной эпохи должно индивидуально подходить к каждому ученику, полностью сохраняя его личностные начала и адаптируясь к нему» [2, с. 193].

В настоящее время в системе образования России, в зависимости от формы собственности, выделяют два основных типа – государственные и негосударственные. Естественно, что принципы управления образованием в вузах каждого из этих типов отличаются. Однако все они действуют в соответствии с Конституцией России, Законами России “Об образовании” и “О высшем образовании”, а также нормативными актами Министерства образования и науки России. В частности, каждый вуз должен иметь государственную лицензию на подготовку специалистов определенного профиля. В лицензии указывается структура специальностей и максимальное количество студентов, допустимое для каждой из них.

Кроме того, каждый вуз самостоятельно разрабатывает и принимает Устав и Концепцию образовательной деятельности, в которых определяются цели, задачи и основные направления его деятельности, а также принципы управления этой

деятельностью. Что касается образовательной деятельности, то эти принципы можно разделить на общие и специальные.

К общим принципам управления образованием относятся «принципы государственности, демократии, прозрачности, открытости и регионального управления. Давайте рассмотрим их более подробно.

1. Принцип государственности означает, что развитие образования в целом, и каждого вуза в частности, осуществляется на плановой основе, а финансирование их деятельности осуществляется за счет средств государственного бюджета. При этом допускается использование иных источников, в том числе платного оказания образовательных услуг, спонсорских доходов и др. Принцип государственности также предусматривает обеспечение качества подготовки специалистов в соответствии с государственными стандартами образования по каждой специальности. К ним относятся учебно-профессиональная программа (ОПП) и учебно-квалификационная характеристика (ОКХ). ОПП устанавливает наиболее целесообразные направления профессиональной деятельности будущего специалиста, а ОКХ определяет перечень тех требований к профессиональной компетентности специалиста, которые обеспечивают возможность успешной реализации соответствующей деятельности. На основе ОПП и ОКХ разрабатывается учебный план специальности.

2. Принцип демократии означает, что управление образованием и каждым высшим учебным заведением осуществляется на основе сочетания общественного самоуправления с властной вертикалью и единоличной властью ректора, обладающего всей полнотой власти, предусмотренной законами Украины и Уставом университета. На основании этого принципа назначение ректора производится Министерством образования и науки Украины путем заключения с ним договора с учетом рекомендации Совета университета. При организации управления учебной и иной деятельностью университета ректор обязан согласовывать основные вопросы с Ученым советом и Советом Трудового коллектива, перед которым он ежегодно отчитывается.

3. Принцип прозрачности управления означает, что вопросы, вынесенные на заседания Ученого совета, предварительно выносятся на общественное рассмотрение, и в их обсуждении может участвовать любой преподаватель или иной сотрудник университета.

Кроме того, решения, принятые Ученым советом университета по основным направлениям его деятельности, доводятся до сведения преподавателей и сотрудников на заседаниях кафедр и факультетских советов. Они также доводятся до сведения сотрудников университета через большой тираж, объявления и другие средства.

4. Принцип открытого управления означает, что обсуждение всех вопросов, связанных с распределением учебной нагрузки и другими видами учебных заданий, с приемом на работу, прохождением конкурса и увольнением, с представлением к ученым званиям, обсуждением диссертаций и т. д., осуществляется открыто на

заседаниях кафедр и факультетских советов. Это помогает предотвратить формирование неблагоприятной психологической атмосферы, возможность интриг и конфликтных ситуаций.

5. Принцип регионализма означает, во-первых, что управление всей образовательной деятельностью вуза основывается на приоритете кадрового обеспечения потребностей региона. Во-вторых, при организации образовательного процесса, других видов деятельности и управлении ими учитываются решения и рекомендации органов местного самоуправления и местного самоуправления, в частности главного управления образования и науки облгосадминистрации». [5, с. 56-57]

К особым принципам управления образованием «относятся его общественно-государственный характер, децентрализация, демократизация, гуманизация, интеграция, инновационная направленность, компетентность и профессионализм менеджмента. Рассмотрим подробнее сущность этих принципов.

1. Государственно-общественный характер управления заключается в том, что в соответствии со своим конституционным правом в нем могут принимать участие лица, заинтересованные в обеспечении надлежащего образования и воспитания подрастающего поколения, в качественной подготовке конкурентоспособных специалистов для народного хозяйства, науки и культуры. Иными словами, это люди, которые искренне заинтересованы в развитии национальной системы образования. Их интерес реализуется через участие в работе школьных советов, органов управления образованием при местных советах, в попечительских советах, фондах и товариществах, в благотворительных и других общественных организациях. Государственный характер управления осуществляет Министерство образования и науки Украины, которое реализует государственную политику в области образования, общую стратегию его развития и научно-методическое обеспечение.

Высшим государственным органом управления образованием является Всеукраинский съезд работников образования, который созывается Советом образования, избираемым съездом.

2. Децентрализация управления образованием предполагает преодоление командно-административного стиля руководства, широкое делегирование полномочий по вертикали вниз, расширение академической автономии высших учебных заведений и прав их кафедр. В то же время принцип децентрализации заключается в повышении роли и расширении прав общественных советов школ и других общественных организаций, ученых советов вузов и факультетов, а также их участия в управлении образовательными учреждениями.

3. Демократизация управления образованием заключается в том, что каждый орган системы управления образованием, руководители каждого вуза или его подразделений должны исходить в своей деятельности из нового, демократического стиля руководства. Этот стиль основан на глубоком уважении к личности учителя и личности ученика, доверии и ориентации на самоорганизацию и самоуправление личности и коллектива.

Этот принцип является прямым отражением общих процессов демократизации общественной жизни в нашей стране и направлен на повышение роли педагогических кадров и широкой общественности в управлении системой образования, в выборе стратегических направлений ее развития. Она предполагает расширение коллегиальности обучения и принятия решений, прозрачность управления, изучение и учет общественного мнения, объективность и справедливость оценки каждого работника и его деятельности с точки зрения реального вклада в общее дело, что обеспечивает эффективное участие в управлении образовательным учреждением.

4. Гуманизация управления образованием заключается в обеспечении личностной направленности образовательного процесса, в формировании понимания человеческой личности как высшей ценности и неповторимой индивидуальности. Этот принцип основан на уважительном отношении руководителей к подчиненным, строгом соблюдении норм педагогической этики и этики делового общения. Она также предполагает распределение обязанностей с учетом способностей и возможностей каждого человека и создание максимально благоприятных условий для возможности раскрытия его творческого потенциала на благо личности, учебного заведения и учащихся, а также всей отечественной системы образования.

5. Интеграция управления образованием направлена на преодоление кризиса отечественной системы образования, на ее вхождение в европейское и мировое образовательное пространство. Целью интеграции является, во-первых, обеспечение мобильности студентов и преподавателей и высокой конкурентоспособности выпускников на международном рынке труда. Поэтому Министерство образования и науки России и сами вузы активно развивают международное сотрудничество с ведущими мировыми университетами на основе совместной научно-исследовательской, научно-методической работы, разработки и внедрения передовых педагогических технологий. Эта деятельность позволяет, во-первых, улучшить материальную базу образовательных учреждений и содержание образования за счет использования передового опыта.

Во-вторых, целью интегрирующего управления образованием, как и всем образовательным процессом, является преодоление определенной фрагментарности и формирование целостного представления о мире и своем месте в нем, привитие студентам эколого-антропоцентрического мировоззрения и чувства личной ответственности за возможные последствия своей профессиональной деятельности.

6. Инновационная направленность управления образованием базируется на быстром увеличении объема информации и ускорении научно-технического прогресса. Она предполагает, что руководители промышленности, учебных заведений и их подразделений обладают развитыми прогностическими способностями, позволяющими им своевременно выявлять перспективные направления и тенденции развития науки и техники, появления новых отраслей общественного производства. Это способствует их готовности организовать повышение квалификации по новым специальностям, которые смогли бы

разрабатывать и успешно применять перспективные высокие технологии, а также способствовать дальнейшему развитию научно-технического прогресса. В то же время данный принцип призван обеспечить формирование инновационной направленности мышления студентов.

7. Компетентность и профессионализм управления образованием - это высокая профессиональная, педагогическая и управленческая компетентность руководителей и управленческих кадров отрасли, вузов и других организаций, и учреждений системы образования. В то же время этот принцип предполагает их высокую общую, профессиональную и управленческую культуру, наличие четких мировоззренческих позиций, нравственных принципов и убеждений, высокий уровень личностного развития. В условиях рыночной экономики профессионализм также требует от менеджеров постоянного самообучения, самообразования и самосовершенствования, умения системно оценивать сложные проблемные ситуации и находить оптимальные пути их разрешения. Современный менеджер должен уметь ориентироваться в условиях информационной неопределенности, риска и временных ограничений. Он должен уметь быстро принимать решения и быть готовым взять на себя личную ответственность за их возможные последствия» [4, с 179].

Организация и практическая реализация управления образованием на основе рассмотренных принципов являются важнейшей предпосылкой успешного функционирования и развития отечественных вузов и отрасли в целом в соответствии со стратегическими целями государства и общества. Это означает, что наша страна получит возможность готовить высококвалифицированных специалистов нового поколения, способных обеспечить ее реальное социально-экономическое и духовное возрождение и успешное вхождение на основные пути развития человеческой цивилизации.

Список литературы:

1. Борытко Н.М. Управление образовательными системами: учебник для студентов педагогических вузов [Электронный ресурс] / Н.М. Борытко – Режим доступа: https://studopedia.su/14_154715_boritko-n-m.html
2. Воробьева С.В. Основы управления образовательными системами: учебное пособие. – М.: Academia, 2013. – 208 с.
3. Гусарова Н.С. Инновационные аспекты в управлении. Педагогика: традиции и инновации: материалы межд. заоч. науч. конф. Т. I. - Челябинск: Два комсомольца, 2011. – С. 72-74.
4. Демина Г.А. Реализация теоретических аспектов педагогического менеджмента в системе образования – 2013. – № 1 – С. 44-47.
5. Деркач В.И. Оптимизация управления деятельностью персонала образовательных систем: моногр. – М.: Итар-Тасс, 2015. – 152 с.
6. Дивногорцева С.Ю. Теоретическая педагогика. В 2-х т. Т.2. Теория обучения. Управление образовательными системами – М.: ПСТГУ, 2012. – 262 с.

7. Огорокова А.В. Управление муниципальными бюджетными дошкольными образовательными учреждениями. Современные проблемы науки и образования. – 2013. – №6. – С. 42.

Факторы, влияющие на проявление агрессии детей подросткового возраста с низкой самооценкой

*Куфтерина А.С., студент
Технический институт (филиал) СВФУ им. М.К. Аммосова»
г. Нерюнгри*

*Научный руководитель:
к.пс.н., Кобазова Ю.В.*

Напряжения, социально-экономическая и политическая обстановка, влияние отечественных и зарубежных средств массовой информации, современный кинематограф, легкая доступность интернета и социальных сетей и многое другое – обуславливают рост различных отклонений в личностном развитии и поведении подрастающего поколения.

Среди них особую тревогу вызывает не только прогрессирующая отчужденность, повышенная тревожность, духовная опустошенность детей, но и проявление агрессии в их поведении. Агрессивное поведение подростков и влияющие на него факторы, становятся предметом исследований и обсуждений многих психологов и педагогов. Слово агрессия происходит от латинского «aggredi» и обозначает – нападение.

Проблема проявления агрессии затрагивает все общество и вызывает глубокое беспокойство среди родителей, психологов и педагогов. Подростковый возраст (11-15 лет) характеризуется важным периодом в жизни и развитии каждого подростка, так как сопровождается внутренними конфликтами ребенка с самим собой и с другими, а также развитием самооценки. Агрессивное поведение подростков может быть вызвано заболеваниями или нарушениями в организме, может выступать в качестве протеста на ограничения или обязанности в школе, или дома, желание самоутвердиться среди сверстников посредством конфликта с педагогом.

Многочисленные взаимосвязанные факторы, обуславливающие проявление агрессивного поведения, можно классифицировать по следующему характеру возникновения:

1. Индивидуальный фактор – психобиологические предпосылки асоциального поведения.
2. Психолого-педагогический фактор – дефекты школьного и семейного воспитания.
3. Социально-психологический фактор – особенности взаимодействия ребенка с ближайшим окружением.

4. Личностный фактор – активно-избирательное отношение ребенка к предпочитаемой среде общения, к нормам и ценностям своего окружения.

5. Социальный фактор – определяется социально-экономическими условиями.

Кроме этого, причинами агрессивного поведения могут быть: социально-экономическое неравенство, влияние плохой компании, конфликты в семье. Зачастую на проявление агрессии подростка влияет уровень его самооценки, которая характеризуется представлением человека о важности своей личности и деятельности среди других людей, личностная оценка себя, своей внешности, своих качеств, своего положения в обществе и так далее.

Проблемам, связанным с изучением самооценки подростка и влияния агрессивного поведения на ее формирование, посвящено множество научных исследований и работ. В трудах Б.Г. Ананьева, Л.И. Божович, И.С. Кона рассматривается важность развития здоровой самооценки подростка для сохранения целостности структуры личности [1, с.38-44].

Многофункциональность самооценки раскрыта в работах Р. Бериса и Е.И. Исаева [3, с.154]. По их мнению, на самооценку влияют личные качества, темперамент, особенности характера, взаимоотношения с людьми, в связи с чем, отношение к самому себе может меняться в положительную или отрицательную сторону. В свою очередь, факторы, влияющие на формирование низкой самооценки, которые способны привести к проявлению агрессивного поведения они выделяют следующие:

- насилие (сексуальное, эмоциональное, психологическое, физическое);
- уровень ожидания у родителей, учителей, знакомых;
- дискриминация личности в любой форме;
- буллинг и травля;
- социальная изоляция, проживание в замкнутом пространстве;
- потеря близкого человека;
- неудачи, нестабильная жизненная ситуация;
- низкая материальная обеспеченность;
- жесткий контроль со стороны родителей;
- детские неудачи, неправильное окружение;
- особенности внешности и здоровья.

Изучив работы современных исследователей, можно сделать вывод, что самооценку, в настоящее время, рассматривают как важнейшее личностное образование, которое принимает непосредственное участие в регуляции человеком своего поведения и деятельности, как автономную характеристику индивида, ее центральный компонент, который направлен на формирование личности подростка, отражая качественное своеобразие его внутреннего мира. Самооценка выступает регулятором взаимодействия личности с окружающей ее реальностью. В психологической литературе можно выделить ряд методик, которые направлены на выявление агрессивности подростков, среди которых [2, с.97]:

1. Методика для изучения самооценки личности Дембо-Рубинштейна (модификация А.М. Прихожан).

2. Методика самооценки личности С.А. Будасси.

3. Опросник уровня агрессии Басса-Дарки.

4. Методика «Агрессивное поведение» (Е.П. Ильин, П.А. Ковалев).

Агрессия подросткового возраста может проявляться в трех видах:

- физическая агрессия (применение физической силы);

- словесная агрессия (выражение негативных чувств через речь);

- косвенная агрессия (агрессия, выраженная окольными путями).

Таким образом, низкое самоуважение способствует порождению целого ряда трудностей в сфере общения и межличностных отношений и могут быть связаны с различными эмоциональными расстройствами: депрессиями, отрицательными эмоциональными состояниями, болезненными симптомами и агрессивным поведением.

Существует множество факторов, которые влияют на проявление агрессивного поведения у детей подросткового возраста с низкой самооценкой. Современные исследователи утверждают, что агрессивный ребенок – это обычный ребенок, которому свойственна нормальная наследственность. Черты агрессивности он приобретает под воздействием упущений, ошибок, недоработок в воспитательной работе взрослых, сложностей в окружающей среде. Многие авторы выделяют прямую зависимость между агрессивным поведением и низкой самооценкой, указывая на то, что психические процессы подростка взаимосвязаны и на проявление агрессивного поведения в обществе также влияют природные особенности индивида – темперамент, например, возбудимость и сила эмоций, которые способствуют формированию таких черт характера, как вспыльчивость, раздражительность, агрессия.

В заключении необходимо отметить важность своевременного выявления агрессивности подростка и обращения к психологам для помощи в коррекции его самооценки.

Список литературы:

1. Батюта М.Б., Князева Т.Н. Возрастная психология. Учебное пособие. – М.: Деком. 2018. 240 с.

2. Владимир Ковалевский Оптимальная модель мышления и логика объективной самооценки / Ковалевский Владимир. – Москва: Огни, 2015. – 233 с.

3. Исаев Е.И. Психология образования человека: Становление субъективности в образовательных процессах: Учебное пособие / Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков. – М.: ПСТГУ, 2013. – 432 с.

Детско-родительские отношения в начальной школе

*Латыпова И.Г., студент
Технический институт (филиал) СВФУ им. М.К. Аммосова»
г. Нерюнгри*

*Научный руководитель:
к.пс.н., Кобазова Ю. В.*

Семья для каждого ребенка – это место рождения и основная среда обитания. В семье у него близкие люди, которые понимают и принимают его таким, какой он есть. Именно в семье ребенок получает основу знаний об окружающем мире, а при высоком культурном и образовательном потенциале родителей - продолжает получать не только азы, но и саму культуру всю жизнь. Семья – это определенный морально-психологический климат, для ребенка это первая школа отношений с людьми. Именно в семье складываются представления ребенка о добре и зле, о порядочности, об уважительном отношении к материальным и духовным ценностям. С близкими людьми в семье он переживает чувства любви, дружбы, долга, ответственности, справедливости. По природе своей семейное воспитание основано на чувстве. Семейное воспитание более эмоционально по своему характеру, чем любое другое воспитание, т.к. «проводником» его является родительская любовь к детям, вызывающая ответные чувства детей к родителям [4, с.48].

Семейное воспитание имеет также широкий временной диапазон воздействия: оно продолжается всю жизнь человека, происходит в любое время суток, в любое время года. Отношения привязанности, возникающие в семье, составляют не только основу его будущих взаимоотношений с людьми, но и способствуют снижению чувства тревоги, возникающего у ребенка в новых или в стрессогенных ситуациях.

Подрастая, ребенок начинает идентифицировать себя со взрослыми, копировать модели родительского поведения и перенимать специфику взаимоотношений между родителями. Дети заражаются теми или иными привычками (эксперименты Бандуры), с легкостью перенимают у родителей или других близких людей особенности жестикуляции, походки, манеры говорить [8, с.175].

Тем не менее, ряд авторов считает, что роль моделей родительского поведения важна не только в процессе приобретения привычек, но и как способ преодоления стресса. Если родители реагируют на трудности путем пассивного ухода или неадекватной агрессией, то и ребенок с большой вероятностью будет вести себя в аналогичной ситуации точно также.

Аналогичное влияние испытывают и межличностные отношения. Так, для мальчиков отношение отца к матери в значительной мере определяет характер их собственного отношения к девочкам. Если модель отношений в семье включает в себя теплоту, взаимную заботу и уважение, то, вероятно, этими же чертами будет

характеризоваться и поведение сына. Презрительное же отношение отца к матери может оказать соответствующее влияние на отношение сына к девочкам.

Дети учатся у родителей определенным способам поведения, усваивая непосредственно сообщаемые им правила и наблюдая существующие во взаимоотношениях родителей модели [3, с.261].

Начало младшего школьного возраста определяется с момента поступления ребенка в школу. Соответственно границы младшего школьного возраста, совпадающие с периодом обучения в начальной школе, устанавливаются в настоящее время с 6-7 до 9-10 лет.

Именно в этот период происходит дальнейшее физическое и психофизиологическое развитие ребенка, обеспечивающее возможность обучения в школе. Прежде всего, совершенствуется работа головного мозга и нервной системы. По данным физиологов, к 7 годам кора больших полушарий является уже в значительной степени зрелой. Несовершенство регулирующей функции коры проявляется в свойственных детям данного возраста особенностях поведения, организации деятельности и эмоциональной сферы: младшие школьники очень легко отвлекаются на уроках, не способны к длительному сосредоточению, возбудимы и эмоциональны. Начало школьного обучения практически совпадает с периодом второго физиологического криза, приходящегося на возраст 7 лет (в организме ребенка происходит резкий эндокринный сдвиг, сопровождаемый бурным ростом тела, увеличением внутренних органов, вегетативной перестройкой). Это значит, что такое кардинальное изменение в системе социальных отношений и деятельности ребенка совпадает с периодом перестройки всех систем и функций организма, что требует большого напряжения и мобилизации его резервов [1, с.132].

Младший школьный возраст является для ребенка периодом интенсивного развития и качественного преобразования познавательных процессов: они начинают приобретать опосредствованный характер и становятся осознанными и произвольными. Ребенок постепенно овладевает своими психическими процессами, учится управлять вниманием, памятью и мышлением.

Основные виды деятельности, которыми большей частью занят ребенок данного возраста в школе и дома: учение, общение, игра и труд. И каждый из четырех видов деятельности выполняет специфические функции в его развитии [7, с.93].

Способности детей не обязательно должны быть сформированными к началу обучения в школе, особенно те из них, которые в процессе обучения продолжают еще активно развиваться. Когда мы говорим о мотивационной готовности детей к обучению, следует иметь в виду потребность в достижении успехов, соответствующие уровень притязаний и самооценку.

Детско-родительские отношения становятся иными сразу после того, как их ребенок становится младшим школьником, они приобретают некоторые нюансы. Как только у него появляются новые возможности и обязанности, родители начинают вести с ним общение уже не только как со своим ребенком, а как со взрослым человеком, который также, как и они, взял на себя новые обязанности. Родители,

принимая во внимание необходимость своего ребенка учиться в школе, начинают несколько иначе контролировать своего школьника, помогать с домашним заданием и в распорядке дня. В такой непростой переходный для ребенка период, родители должны всячески поддержать его в этом нелегком пути.

Родительская поддержка должна выражать искренний интерес к новым занятиям школьника. У ребенка пропадет всяческое желание обратиться за помощью к родителю когда-либо еще, если он помогает с неохотой или неприязнью.

Также, основная задача родителей - привить своему ребенку любовь к школе, обучению и дисциплине. Существует очень много семей, где родители очень чуткие и слишком обеспокоенные. Если эти опасения произносятся не между собой, а в присутствии ребенка, это может вызвать не просто не любовь к школе у ученика, но и страх. Лучше всего под видом обыкновенной беседы, задавая ребенку вопросы, узнавать, как идут его школьные дела.

Потребность достижения успехов у ребенка безусловно должна доминировать над боязнью неудачи. В учении, общении и практической деятельности, связанной с испытаниями способностей, в ситуациях, предполагающих соревнование с другими людьми, дети должны проявлять как можно меньше тревожности. Важно, чтобы их самооценка была адекватной, а уровень притязаний был соответствующим реальным возможностям, имеющимся у ребенка [5, с.142].

Таким образом, младший школьный возраст является этапом существенных изменений в психическом развитии и полноценное проживание ребенком данного возрастного периода возможно лишь при определяющей и активной роли взрослых (учителей, родителей, воспитателей, психологов). Их основной задачей является создание оптимальных условий для раскрытия и реализации потенциальных возможностей младших школьников с учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка [6, с.245].

Семье отводится решающая роль в определении направленности поведения ребенка, именно в ней в процессе межличностных отношений между супругами, родителями и детьми формируется самосознание, личностные особенности, закладываются основы норм и правил нравственности, ценностные ориентации и т.д. В зависимости от того, как складываются эти взаимоотношения и общение, каков потенциал семьи (структура семьи, образовательный, культурный уровень родителей, социально-бытовые условия жизни семьи, психологический микроклимат, распределение функциональных обязанностей между членами семьи и др.), формируется личность ребенка. В настоящее время психологическая наука обладает данными о тех психологических параметрах семьи, которые являются детерминантами индивидуального развития детей, формирования их личностных качеств в данной среде (А.А. Бодалев, А.И. Захаров, А.Е. Личко, А.С. Спиваковская, В.В. Столин). Рассматривая проблему отношений личности, Б.Г. Ананьев показал важность категории общения среди других детерминант, определяющих развитие психики человека. Он подчеркивал, что в своем повседневном бытии человек связан с другими людьми, среди которых наиболее значимыми являются родители и близкие

родственники ребенка, то есть его семья. В этот период у детей младшего школьного возраста происходит дальнейшее физическое и психофизиологическое развитие ребенка, обеспечивающее возможность систематического обучения в школе.

Список литературы:

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте - М. Просвещение. - 2000 - 482 с.
2. Волокитина М.Н. Очерки психологии младших школьников. - М.: 2000.
3. Земска М. Семья и личность. - М.: 1999 - 477 с.
4. Кулик Л.А., Берестов Н.И. Семейное воспитание. - М.: 1990 - 458 с.
5. Матюхина М.В. Психология младшего школьника. - М.: Просвещение, 2002 - 366 с.
6. Мухина В.С. Возрастная психология. - М.: 1998 – 394 с.
7. Особенности психологического развития детей 6-7 летнего возраста / Под ред. Д.Б. Эльконина. - М.: Педагогика. - 1998 - 448 с.
8. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. - СПб.: Питер. - 1999 - 357 с.

**Интерактивные формы работы педагогов с детьми с ОВЗ:
макетирование объектов**

*Леонова Э.Н., воспитатель,
Гиль Т.Л., педагог-дефектолог,
Шульц Ю.В., учитель-логопед,
МДОУ № 18 «Улыбка», г. Нерюнгри*

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования направлен на создание оптимальных условий для развития детей дошкольного возраста в современных условиях, реализации права ребенка на доступное, качественное образование. Основопологающим требованием общества к современному дошкольному учреждению является формирование личности, которая умела бы самостоятельно, творчески решать различные задачи, критически мыслить, вырабатывать и защищать свою точку зрения, свои убеждения, систематически и непрерывно пополнять и обновлять свои знания путем самообразования, совершенствовать умения, творчески применять их в действительности.

При реализации регионального компонента ООП ДО выяснилось, что дошкольники недостаточно владеют знаниями об обитателях и растительном мире водоемов, их специфике и закономерностях жизни, а также, чем отличается озеро от реки, а речка от ручья, и, наконец, какую пользу приносит человеку вода. Идея поиска эффективных методов, способствующих расширению знаний о водных объектах родного края и формированию экосознания участников образовательного процесса,

способствовала разработке информационно-практико-ориентированного проекта, учитывающего региональный компонент «Путешествие в Страну тысячи рек».

Таким образом, целью использования технологии проектной деятельности и макетирования стало формирование экосознания воспитанников с учетом специфики национальных, социокультурных, демографических и климатических условий, в которых осуществляется образовательный процесс, учитывая образовательные потребности, способности и состояние здоровья воспитанников.

При реализации регионального компонента нами решались следующие задачи:

- приобщение к традиционным ценностям в процессе знакомства с природой родного края, с историей, культурой, традициями народов Республики Саха (Якутия);

- создание условий для разнообразия и обогащения детских впечатлений и практического опыта действий в различных социальных ситуациях и формах детской деятельности;

- развитие ребенка в разнообразных видах и формах детской деятельности – двигательной, познавательно-исследовательской, коммуникативной, игровой, изобразительной, музыкальной;

- поддержка инициативы и творческих проявлений детей в разных видах самостоятельной и совместной с взрослыми, видах деятельности;

- развитие познавательных интересов и познавательных действий в различных видах детской деятельности;

- включение детей с ограниченными возможностями здоровья в единое образовательное пространство ДОУ.

На начальном этапе реализации проекта нами были организованы наблюдения в природе, игры-экспериментирования с водой, работа с художественно-иллюстративным материалом, рассматривание глобуса, физической карты Республики Саха, интерактивные путешествия по родному краю. Для расширения представлений о водных объектах, были использованы авторские дидактические игры «Назови отличия водных объектов», «Разрезные картинки», «Четвертый лишний», «Найди по описанию» и т.д.

Для описания водных объектов нами был составлен алгоритм с использованием картинок и знаковая система описания, доступных пониманию детей.

В процессе работы с алгоритмами описания водных объектов дошкольники стали задавать вопросы: почему тот или иной объект имеет такое название. Чтобы ответить на все детские «Почему?», с детьми была организована экскурсия в Нерюнгринский музей истории освоения Южной Якутии им. И.И. Пьянкова, посещение городской библиотеки, поиск информации в сети Интернет. Также были организованы встречи с людьми, знающими о существовании легенд, связанных с названиями рек, озер, ручьев родного края. Систематизировав весь материал, нами была составлена картотека легенд о реках, ручьях и озерах Якутии.

В результате совместной работы воспитателя, педагога-дефектолога и учителя-логопеда оформляются тематические макеты, посредством которых решаются коррекционно-образовательные задачи.

Поскольку дети с задержкой психического развития имеют низкую работоспособность, неустойчивость внимания, плохую память, отсутствие познавательных интересов и низкую учебную мотивацию, то необходимо использовать максимальное количество анализаторов при усвоении нового материала, и конечно применять красивую, яркую наглядность. Поэтому в своей работе мы решили применить метод макетирования объектов. Макеты насыщают жизнь ребенка новыми впечатлениями и стимулируют детское творчество, развивают психические процессы. Играя с макетами, дошкольники создают воображаемую ситуацию, играют одну или несколько ролей, моделируют разные ситуации или социальные отношения в игровой форме. Дети познают окружающий мир, узнают о природе родного края, знакомятся с сообществами животных и растений. Данные макеты используются в ходе реализации многих тематических недель как на занятиях, так в свободной деятельности детей.

Предлагаем вашему вниманию пример использования макета в рамках проекта «Путешествие в Страну тысячи рек» по лексической теме «Пресноводные рыбы родного края».

Алгоритм деятельности воспитателя и специалистов:

1. Воспитатели в рамках проекта предварительно знакомят воспитанников с легендой об Алгаме, животный мир знаком детям в рамках предыдущих лексических тем «Животный мир родного края» и «Дикие животные леса».

2. На занятии дети беседуют о рыбах и составляют кластер, стимулирующий интеллектуальное развитие дошкольников и активизирующий, систематизирующий и обобщающий номинативный словарь. Дети вспоминают, что они знают о рыбах, строении их тела, местах обитания, образе жизни в летний период и ранее рассказанную легенду Алгама и рыб, живущих в ней: таймень, голец, ленок и хариус.

Один из пунктов кластера «Что мы знаем об образе жизни рыб зимой». Выясняем известно ли нам что-то о том, как дышат рыбы, что они едят. На занятии зачитывается письмо из экологического цикла рассказов «Жалобная книга природы» о том, как рыбаки косвенно помогают рыбам наполнять воду кислородом, просверливая лунки для зимней рыбалки. Подводим детей к традиционному зимнему рыболовству якутов, эвенков, проживающих на побережье реки Алгамы. Беседа и раскрытие проблемного вопроса проходит с использованием макета «Замерзание реки», в котором моделируется толщина льда, снежный слой, подводные рыбы. В конце занятия проводится дидактическая игра-развлечение «Подводная рыбалка».

3. В рамках лексической темы «Пресноводные рыбы родного края» учитель-логопед предлагает цифровой интерактивный макет, выполненный с помощью программ Paint, Power Point, Alma (конструктор), Unity 3D. Интерактивный макет «Обитатели северной реки Алгамы», отличается полифункциональностью, тематической многозначностью, возможностью трансформироваться в зависимости от задач, которые ставит педагог. Активно используется специальное оборудование в кабинете логопеда: стол компьютерный интерактивный «ALMA EDU», компьютер с

сенсорным экраном и возможностями моделирования интерактивного игрового пространства.

Компьютерные варианты игрового пространства – это один из любимых видов деятельности дошкольников. Учитывая разнообразие игр, упражнений, различных заданий, используемых в цифровых макетах, дети овладевают различными речевыми навыками. Совершенствуют грамматический строй речи, развивают согласовательные умения преобразования слов («Посчитай рыб», «Кто там спрятался, в траве?», «О ком мечтает рыбак?»), практикуются в составлении описательных рассказов. Реализуют свои возможности свободно рассказывать о жизни пресноводных рыб в условиях северной среды. Дети совершенствуют навык послогового чтения, проводят звукобуквенный анализ. Выполняют квестовые задания с персонажами родного края. В интерактивном макете легко преобразовать игровое пространство от графического задания к упражнениям на слухоречевое внимание или мелкомоторные упражнения. С удовольствием дети используют наушники и микрофон, выполняя различные дыхательные упражнения.

Содержание заключительного этапа проекта направлено на формирование системы правил поведения дошкольников в природе. Игры «Движения в природе», «Веселая палитра экологии» научили наблюдать детей за экологическим состоянием гидронимов. На данном этапе была проведена экологическая олимпиада «Мы - друзья природы», среди воспитанников 5-6 лет, которая позволила систематизировать представления о водных объектах родного края. Организована акция «Чистые берега», которая способствовала формированию у дошкольников опыта практического участия в улучшении и охране природы: дети рисовали листовки, с целью пропаганды их активной жизненной позиции и ответственности за судьбу водных объектов, которые затем распространяли между сверстниками, родителями и педагогами.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что использование метода макетирования объектов при ознакомлении дошкольников с родным краем положительно влияет на познавательное развитие детей, имеющих проблемы в развитии. Макеты изготавливаются не только педагогами, но и педагогами совместно с детьми, с привлечением родителей в этот процесс. Дети могут самостоятельно добавлять материал в макеты, придумывать его, использовать предметы-заместители для игр, изготавливать макеты из разного материала.

Дополнительный материал к макетам мы используем не только в познавательной деятельности. Так, организовав выставку работ по продуктивной деятельности (в соответствии с тематикой макетов) мы оформляем её с помощью иллюстративного материала макета.

Благодаря успешной реализации проекта, с применением метода макетирования, дошкольники не только познакомились с представителями животного мира родного края, но у них сформировались предпосылки экосознания, появилось стремление к активному познанию объектов природы. Они стали проявлять больше инициативности в поиске ответов на вопросы, сбора информации и применении полученных знаний в играх и практической деятельности.

Список литературы:

1. Короткова Н.А. Образовательный процесс в группах детей старшего дошкольного возраста. – М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 2007. 208 с.
2. Морозова И.А., Пушкарева М.А. Развитие элементарных математических представлений. Для работы с детьми 6-7 лет с ЗПР. - М; «Мозаика-Синтез», 2007. – 216 с.
3. Михайленко Н.Я., Короткова Н.А. Как играть с ребенком. М.: Академический проект, 2015. – 176 с.
4. Михайленко Н.Я., Короткова Н.А. Организация сюжетной игры в детском саду. М.: «Гном и Д», 1997. – 96 с.
5. Платонова Т.В., Хохолова Е.Е. Люби и знай родной край: программа ознакомления детей ст. дошк. возраста с родным краем и метод. рекомендации к программе / ГОУ ВПО Моск. гос. ун-т им. М.А. Шолохова, ГОУ СПО Якут. пед. колледж №2, МДОУ Центр развития ребенка №105 «Умка». – Якутск, 2009. – 84 с.
6. Шевченко С.Г. Ознакомление с окружающим миром и развитие речи дошкольников с ЗПР. Пособие для дефектологов и воспитателей дошкольных учреждений. - М.: Школьная пресса, 2005. - 80с.

Психологическое консультирование, как направление оказания психолого-педагогической помощи

*Нечухрай Т.А., студент
Технический институт (филиал) СВФУ им. М.К. Аммосова»
г. Нерюнгри*

*Научный руководитель:
к.п.н., Шахмалова И.Ж.*

Психологическая помощь в общем виде, во всех словарях, трактуется, как профессиональная помощь психолога в разрешении психологических проблем клиента.

В одном из других справочников по психологии существует более детальная трактовка психологической помощи: «Психологическая помощь - вид помощи, который оказывает квалифицированный психолог человеку или группе людей в оптимизации психофизиологических состояний, познавательных процессов, поведения, общения, реализации индивидуальной и особенно групповой деятельности» [5].

За основу можно взять определение Британской ассоциации консультирующих психологов, так как, оно является более точным отражением самой сути данного вида психологической помощи: «Психологическое консультирование есть специфические отношения между двумя людьми, при

которых один человек (консультант) помогает другому человеку (клиенту) помочь самому себе» [4]. Этот способ общения, позволяет человеку (клиенту) изучать свои чувства, мысли и поведение, чтобы прийти к более ясному пониманию самого себя, а затем открыть и использовать свои сильные стороны, опираясь на внутренние ресурсы для более эффективного распоряжения своей жизнью через принятие адекватных решений и совершение целенаправленных действий.

Помимо этого, определение «психологической помощи» почти полностью зависит от используемого психологического подхода, от количества времени, затрачиваемого на предполагаемое консультирование, от его уровня и количества участников процесса, а также от множества других факторов необходимых при консультировании. Благодаря этому можно прийти к выводу, что во время консультирования происходит наиболее полный учет и отражение факторов во всей полноте и многообразии, об их систематизации, то есть, - к необходимости создания классификации видов психологической помощи [2].

«При оказании психологической помощи в психологической парадигме требуется переход от классификации, основой которой является феномен болезни (медицинская парадигма), к собственно психологической классификации человеческих проблем» [3]. Изучение основных видов психологической помощи, а также методов работы приводит нас к выводу, что как сейчас, так и в ближайшем будущем, единое основание для классификации вряд ли будет найдено. Это происходит из-за многообразия существующих видов, типов и форм, уровней, а также школ психологической помощи. Сложность состоит в том, что их невозможно объединить в какое-либо ограниченное количество групп. Следует принимать во внимание несколько «факторов:

1. Первым фактором является некоторая путаница пониманий, а также смешение понятий «вид», «форма», «уровень» и т. п. Это происходит, опять же, из-за различного определения и понимания психологической помощи разными авторами. Отнесения ими того или иного понятия к «виду», «типу» или «форме» помощи. Кроме того, придается различный объем и содержание одному и тому же конкретному понятию, различной значимости, удельный вес, воздействие на психическую сферу пациента.

2. Вторым фактором является невозможность выделить все основания для классификации, так как спектр оказываемой психологической услуг в настоящее время очень широк, и продолжает формироваться, углубляться и расширяться. Происходит как интеграция, так и разделение методов, выявление одних методов из других. Появляются и совсем новые методы, техники и методики, производятся практические исследования и теоретические разработки. Поэтому возникают большие проблемы с оперативной систематизацией, и, собственно, с созданием какой-либо систематизации, претендующей на полный охват всех видов психологической помощи.

3. Третий фактор - это один и тот же вид психологической помощи может быть по разным основаниям отнесен либо в различные группы, либо может попасть в два

и более класса одновременно, а может вообще не войти ни в один их них. Так, например, экстренная психологическая помощь может оказываться в рамках различных школ, но вряд ли применима, в таком подходе, как арт-терапия. Осуществлять экстренную помощь можно, как в форме индивидуальной консультации (очно, по телефону доверия и т.д.), так и в групповой форме (обычно при оказании помощи жертвам катастроф, террористических актов и др. массовых психотравмирующих событий), но трудно представить себе (хотя теоретически и возможно) экстренную помощь в форме психологической помощи семье, в связи с краткосрочностью воздействия и направленности этого вида помощи на снятие последствий конкретного стрессового воздействия. Проблематика обратившихся к экстренной помощи клиентов является проблемой, возникшей воздействия стрессовой ситуации, а не проблемой взаимоотношений» [1].

По этой причине приходится сделать общий вывод, что в настоящее время найти исчерпывающую классификацию видов психологической помощи не представляется возможным. Во-первых, нет единого критерия выделения вида, и, по всей видимости, он не может быть найден в ближайшей перспективе, из этого следует, что, следовательно, нет и исчерпывающего перечня видов - даже если включить в понятие «вид» также и понятия «тип», «форма», «уровень».

По этой причине имеется необходимость исследовать и разрабатывать дальше эту тему, так как это не только интересно, но и важно, и нужно для понимания теоретических аспектов психологической помощи, для ее определения, понимания ее содержания, основных отличий и специфики каждого конкретного вида. А это служит одной из главных целей и задач психологической помощи и психологии как науки в целом - более качественного оказания помощи человеку, лучшего понимания запроса клиента.

Все виды и формы психологической помощи имеют как общие черты, так и свои отличия и характерные для них особенности. Но у них есть общая цель - помощь и поддержка личности в процессе ее становления и развития, избавление человека от того, что мешает ему быть счастливым и гармоничным в окружающем мире.

Помощь клиентам в освобождении от мифов и стереотипов - очень важный аспект консультирования.

Таким образом, цель психологического консультирования помочь людям в решении их проблемы. Осознать и изменить малоэффективные модели поведения, для того, чтобы принимать важные решения, разрешать возникающие проблемы, достигать поставленные цели, жить в гармонии с собой и окружающим миром.

Список литературы:

1. Алешина Ю.Е. Специфика психологического консультирования: Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 1994 - №1.
2. Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию. Курс лекций. - М.: Изд-во Моск ун-та, 1988. – 143 с.

3. Р. Кочюнас Психологическое консультирование и групповая психотерапия М.: Академический Проспект, 2002. – 454 с.

4. Психология: Учебник для студентов высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. Кн.1. общие основы психологии. - 3-е издание. М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 1997. – 640 с.

5. Современная психология: справочное руководство. М.: ИНФРА - М, 1999. – 688 с.

Цели психологического консультирования в гештальт-подходе

*Никольская Н.И., студент
Технический институт (филиал) СВФУ им. М.К. Аммосова»
г. Нерюнгри*

*Научный руководитель:
к.п.н., Шахмалова И. Ж*

Психологическое консультирование как профессия - относительно новая область психологической практики, возникшая в результате психотерапии. Данная профессиональная деятельность возникла в ответ на потребности людей, не имеющих клинических нарушений, но обращающихся за психологической помощью. Поэтому в психологическом консультировании практические психологи в первую очередь сталкиваются с людьми, которые испытывают трудности в повседневной жизни. Спектр проблем действительно широк: трудности на работе, неразрешенная личная жизнь и семейные проблемы, низкая успеваемость в образовательном учреждении, неуверенность в себе, трудности в построении и поддержании межличностных отношений. С другой стороны, психологическое консультирование, как молодая область психологической практики, еще не имеет четко определенных границ, в его поле зрения попадает большое количество проблем.

Елизаров А.Н. «выделяет цели психологического консультирования в зависимости от того подхода, в рамках которого психолог предпочитает работать» [1, с. 126]. Таким образом цель психологического консультирования определяется как оказание психологической помощи.

Консультации любого типа не могут быть лишены теоретической модели желаемых или возможных изменений, которые претерпевает клиент во время работы с консультантом. Каждая модель предполагает наличие и постулирование ряда возможных конструктивных целей в процессе оказания психотерапевтической, психологической и других видов поддержки.

Гештальт-терапия в настоящее время является одним из наиболее динамичных и эффективных направлений психотерапии. Его можно представить, как синтез идей экзистенциализма, гештальт-психологии, психоанализа и телесной терапии, но на

самом деле это полностью независимая и целостная система идей и практических методов, завоевавшая множество сторонников по всему миру.

Перлз Ф., Гудман П. и Хефферлин Р. разработали психотерапевтический подход под названием «гештальт-терапия», в котором важная роль отводилась применению гештальт-психологии в психотерапии. Внимание было уделено проблемам сознания, существованию целостной личности в творческом контакте со своим окружением и перестройке сенсорных способностей индивида. Система психотерапии Ф. Перлза была разработана с целью объединения принципов гештальт-психологии, взглядов В. Райха и принципов общей семантики.

Сторонники гештальт-психологии внесли два важных вклада в теорию консультирования. Это принципы организации восприятия и феномен проницательного обучения. Гештальт-психологи утверждают, что психологическая структура личности имеет тенденцию сдвигаться в сторону целостности. Это означает, что человек пытается представить свое восприятие простой и полной формой организации, чтобы избежать напряженности, вызванной дезорганизацией.

Одним из аспектов влияния теории консультирования К. Левина является «ценность помощи клиенту в повышении проницаемости его внутриличностных барьеров». Еще одна задача консультанта - помочь клиенту поставить цели в разумных пределах. Это необходимо для того, чтобы уменьшить его разочарование, вызванное препятствиями на пути к цели, то есть развить реалистичный «уровень устремления». Основываясь на теории К. Левина, основными целями консультанта могут быть: расширение жизненного пространства человека, чтобы он мог жить более гибко, помощь в устранении препятствий, влияющих на достижение его целей, и уменьшение жесткости внутриличностных барьеров, чтобы он мог чувствовать свободу и непринужденность [3, с. 253].

Перлз Ф., Гудман П. верили в то, что «задача терапии - не только избавить людей от подавляющих чувств и настроений, таких как низкая самооценка и чувство вины, но и помочь им достичь более широкий круг устремлений. Конечная цель для них - научить не только удовлетворению потребностей, но и проявлению активности в мире, движению в нем» [5, с. 64].

В результате этого базовая модель фоновой фигуры была расширена, чтобы охватить весь спектр отношений между человеком и его окружением. Сознание рассматривалось как основа процесса развития, и гештальт-терапию можно было так же легко описать как «изучение человека на основе модели гештальт-фигуры».

По мнению Осиповой А.А. «целью гештальт-терапии является устранение блокировок, пробуждение потенциальных природных ресурсов человека, содействие его личностному росту, достижению ценности и зрелости, а также полной интеграции личности клиента. Основная цель - помочь человеку полностью раскрыть свой потенциал. Эта цель разделена на вспомогательные:

- 1) обеспечение полноценной работы актуальной уверенности в себе;
- 2) смещение места управления внутрь;
- 3) содействие независимости и самодостаточности;

4) распознавание и устранение психологических блоков, препятствующих росту» [4, с. 109].

Глэддинг С. говорит о том, что цели гештальт-терапии четко определены. Они включает в себя сосредоточение внимания на настоящем моменте и осознание непосредственного опыта. Гештальт-подход видит свою цель в том, чтобы помочь клиенту завершить задачи прошлого, чтобы он мог достичь внутренней интеграции личности. Эта цель связана с достижением духовного роста. Духовный рост включает в себя интеграцию эмоциональных, когнитивных и поведенческих аспектов человека. Основная задача - примирить полярности в людях. В целом гештальт-терапевты подчеркивают важность действия, побуждая своих клиентов полностью испытать свои чувства и действия» [2, с. 289].

Знание целей психологического консультирования позволяет реализовать широкий спектр применения гештальт-подхода в работе психолога - индивидуальное, групповое и организационное консультирование. Гештальт-терапия предлагает консультанту больше спонтанности и свободы действий, чем в других терапевтических системах. Эта непосредственность со стороны консультанта предполагает большую свободу осознанного выбора клиентом. Основное предположение гештальт-терапии состоит в том, что человек может самостоятельно справляться со своими жизненными проблемами, особенно если он полностью осознает, что происходит с ним и его окружением. Поскольку человека окружает множество конкретных проблем, он находит множество способов избежать их решения и тем самым препятствует своему личностному росту. Гештальт-терапия оказывается наиболее полезной для клиентов, которые открыты для самосознания и стремятся к естественному преобладанию этого процесса в своей жизни.

Список литературы:

1. Елизаров А.Н. Основы индивидуального и семейного психологического консультирования. – М.: Ось-89, 2003. – 336 с.
2. Глэддинг С. Психологическое консультирование. 4-е изд. – СПб.: Питер, 2002. – 736 с.
3. Левин К. Динамическая психология. – М.: Смысл, 2001. – 576 с.
4. Осипова А.А. Общая психокоррекция. – М.: Творческий центр «Сфера», 2007. – 232 с.
5. Перлз Ф., Гудман П., Хефферлин Р. Практикум по гештальт-терапии. – М.: Институт психотерапии, 2007. – 240 с.

Психолого-педагогическое сопровождение семьи, воспитывающей ребенка с особыми образовательными потребностями

*Осинцева И.А., педагог-психолог,
МДОУ № 5 «Аленький цветочек»
г. Нерюнгри*

Важной проблемой современного специального образования в России является своевременное оказание ранней психолого-педагогической помощи детям и семьям группы риска, так как с каждым годом учащаются случаи рождения детей с ограниченными возможностями здоровья. Согласно медицинской статистике растет количество детей с нарушениями в развитии, которые получают помощь в системе здравоохранения, при этом практически не осуществляется психолого-педагогическая и социальная помощь. Дети с органическим поражением ЦНС составляют основную группу среди детей с нарушением в развитии. У них выражена интеллектуальная недостаточность, нарушены все стороны развития: социально-эмоциональная, моторно-двигательная, мотивационно-потребностная, а также познавательная деятельность (восприятие, память, мышление и речь).

Появление на свет ребенка с такими отклонениями всегда является стрессом для семьи. Дети с отклонениями в развитии и нарушением двигательных функций ограничены навыки взаимодействия в социуме и свобода действий, в связи с этим у них проявляется очень высокая зависимость от семьи. Проблемы воспитания и развития «особых» детей ставят перед семьей сложную задачу. Оказываясь в сложной психологической ситуации, родители чувствуют свою вину, боль, горе, часто впадают в отчаяние. Они не знают что делать, как вести себя. Такие семьи в большей степени нуждаются в комплексном психолого-педагогическом сопровождении. В работе с семьей, которая воспитывает ребенка-инвалида, следует направлять родителей на опережающую подготовку ребенка к жизни, формировать позитивные перспективы его развития, вырабатывать у него умение мыслить категориями будущего.

Оказание психологической поддержки ребенку с ОВЗ и его семье для отечественной науки не стала новшеством. Еще в XIX веке отечественные психологи (В.М. Бехтерев, С.С. Корсаков, И.В. Маляревский и др.) убедились, что положительное влияние родителей благотворно сказывается на самочувствии больного ребенка и его выздоровлении [10]. Для родителей специалисты проводили консультации, а также мероприятия разъяснительного характера, в том числе лекций о природе возникновения дефекта и недостатках семейного воспитания, оказанию им специальной помощи.

Большой вклад в понимание необходимости организации такого вида помощи внес Г.Я. Трошин. Автором была разработана антрополого-гуманистическая концепция, которая рассматривает личность больного ребенка как наивысшую ценность, нуждающуюся в развитии, опеке, родительской любви и защите. Трошин

считал, что социум и педагогическое влияние семьи играет важную роль в процессе воспитания аномального ребенка. Свои идеи о понимании сущности развития аномального ребенка и условий, ее обеспечивающих, ученый изложил в известном труде «Антропологические основы воспитания. Сравнительная психология нормальных и ненормальных детей» [11]. Таким образом, лучшие представители отечественной медицинской, психологической и педагогической наук еще в XIX в. заложили традиции благотворного влияния семьи для разрешения лечебных и воспитательных проблем ребенка с отклонениями в развитии.

Развитие этого опыта было продолжено в России и в советскую эпоху в работах ведущих отечественных психологов, педагогов, психиатров: Н.Л. Белопольской, Л.С. Выготского, С.Д. Забрамной, М.В. Ипполитовой, И.Ю. Левченко, Э.И. Леонгард, А.Р. Маллера, Е.М. Мастюковой, М.С. Певзнер, Л.И. Солнцевой, Е.А. Стребелевой, Г.В. Цикото и др. Также советскими учеными (Т.А. Власова, А.П. Гозова, А.И. Дьячков, Б.Д. Корсунская, Н.А. Рау, Ф.А. Рау, Е.Ф. Рау) в большей степени были освещены вопросы о включении семьи в процесс трудовой адаптации ребенка. Родителям были даны подробные рекомендации как сформировать у «особых» детей навыки самообслуживания, ознакомить с окружающим миром, развивать познавательную деятельность, и т. д.

В своих работах авторы предлагали некоторые формы и методы взаимодействия семьи и образовательного учреждения в воспитании «особого» ребенка: собрания для родителей, различные конференции, совместные мероприятия, дни открытых дверей и индивидуальные беседы, и т.д. [6]. Но, к сожалению, к середине XX столетия эти гуманистические традиции были в значительной степени утрачены.

В 90-е годы XX столетия ситуация в корне поменялась. Сложное демографическое и социально-экономическое положение и необходимость соответствовать мировым тенденциям в развитии цивилизации, сложившееся в России в последние десятилетия, а также требует изучения новых направлений, создания оптимальных условий профилактики и успешной коррекции развития, воспитания и обучения детей с ОВЗ. Поэтому в современных подходах к воспитанию и адаптации детей с ОВЗ в социуме, начали активно привлекать семьи к участию в процессе развития и обучения. Таким образом, значительно возросли потребность общества и спрос на инклюзивное образование.

На сегодняшний день происходят большие изменения в подходах к обучению и воспитанию детей с ограниченными возможностями здоровья. Они направлены на формирование и развитие социально-активной личности, которая должна обладать навыками социально-адаптивного поведения применительно к мобильной экономике. Одним из решений реализации этой задач стала образовательная инклюзия, которая рассматривается, прежде всего, как средство социальной реабилитации, не только самого ребенка, но и всей семьи в целом. Помимо этого, развитие инклюзивного образования обеспечивает не только равные права, а также это возможность выбора подходящего образовательного направления и доступность

для любого ребенка, вне зависимости от его физических и умственных возможностей.

Существует множество теоретических концепций и моделей инклюзивного обучения детей с ОВЗ, но попыток создания оптимальных условий на практике в настоящее время мало. Для эффективной реализации инклюзивного подхода в образовании необходимо опираться на четкие цели и принципы, создавая под них адекватные управленческие и образовательные модели и технологии. На сегодняшний день актуальным является опыт использования современных технологий и авторских дидактических средств, способов работы по формированию универсальных учебных действий. Таким образом, обеспечивается удовлетворение особых образовательных потребностей детей с ОВЗ в разных формах обучения. Наряду с этим выходит из поля зрения психологов проблема адаптации подобных детей в социум, в среду их сверстников и психологическое сопровождение этого процесса [4,5]. Необходимо учесть тот факт, что современная психология не имеет экспериментальных разработок, которые позволили бы в полной мере раскрыть специфику психологического сопровождения детей-инвалидов в социуме.

Одно из важнейших направлений деятельности инклюзивного образования – взаимодействие родителей с детьми с ОВЗ и инвалидностью, которые посещают образовательное учреждение, и реализующее инклюзивную практику. Эффективность этого направления определяется многими факторами:

- знанием особенностей семьи;
- включением родителей и педагога в междисциплинарную команду специалистов;
- личной мотивацией и готовностью педагога к конструктивному взаимодействию и др.

Такой подход позволяет повысить квалификацию и профессиональную компетентность педагогов и родителей, достичь высокой результативности процесса сопровождения ребенка с ОВЗ и его семьи, сформировать образовательное учреждение как открытое социальное пространство. Еще одним важным показателем изменения образовательной системы – изменение роли семьи в данном процессе [5]. Современный подход к семье, воспитывающей ребенка с ОВЗ, рассматривается учеными (С.Д. Забрамная, И.Ю. Левченко, Э.И. Леонгард, Н.В. Мазурова, Г.А. Мишина, Е.М. Мастюкова, Л.И. Солнцева, В.В. Ткачёва и др.) как структуру реабилитации, изначально обладающую всеми возможностями, чтобы создать максимально благоприятные условия для развития и воспитания ребенка. По их мнению, семья как системообразующая детерминанта, как в социальном, так и культурном статусе ребенка, которая предопределяет его дальнейшее психофизическое и социальное развитие. Комплексное изучение личностных особенностей семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ, и разработка конкретных методов психологической, педагогической и психокоррекционной помощи этим лицам позволяют оказать им существенное содействие в преодолении сложностей социального приспособления и нахождения «социальной ниши» как для себя, так и

для своих детей [8]. Сложности, заботы, которые испытывает семья «особого» ребенка на данном этапе, значительно отличаются от тех, которые возникают в семье, воспитывающей нормально развивающегося ребенка. На основе анализа научной литературы по вопросам семьи, мы выделили основные функции, которые часто приписывают обычной семье:

- рождение детей и их дальнейшее воспитание;
- сохранение и передача семейных традиций и ценностей следующему поколению;
- создание комфортной психологической среды и удовлетворение потребности в эмоциональной поддержке, тепле и любви;
- создание условий, способствующих развитию личности всех членов семьи;
- удовлетворение потребности в общении с близкими людьми;
- удовлетворение индивидуальной потребности в отцовстве или материнстве, в контактах с детьми, их воспитании, самореализации в детях;
- охрана здоровья членов семьи, организация отдыха, снятие стрессовых ситуаций.

Согласно статистике, в семьях, воспитывающих детей с отклонениями в развитии, реализуются не все функции в семьях. Наши наблюдения за развитием межличностных отношений в некоторых семьях, свидетельствуют о том, что в результате рождения больного ребенка меняются отношения между родителями, общение с окружающим миром становится более избирательным. Семейные проблемы, связанные с воспитанием, обеспечением хозяйственной, бытовой деятельности семьи, а также обучение ребенка с ОВЗ ложатся на маму. В связи с этим увеличивается эмоциональное воздействие стресса. Повседневные заботы, связанные с ребенком, приводят к повышенной физической утомляемости и моральной нагрузке.

Возникают вопросы: Что же делать? Как помочь семье и ребенку в такой ситуации? Специалисты выделяют 3 основные этапа процесса психологического сопровождения:

1 этап: Диагностическая и консультативная работа с семьей, воспитывающей ребенка с ОВЗ. На этом этапе предполагают системный подход, включающий определение как основных целей, задач, принципов изучения семьи ребенка с ОВЗ, так и направлений ее психологической диагностики. Основной целью диагностической и консультативной работы является выявление причин, которые препятствуют нормальному развитию ребенка с ОВЗ и нарушают гармоничную внутрисемейный уклад и гармонию.

При проведении психологической диагностики и консультативной работы с семьями решаются следующие задачи:

- определение необходимого уровня условий, в которых растет и воспитывается ребенок дома;
- выявление факторов, которые препятствуют или наоборот способствуют, благополучному развитию ребенка с ОВЗ в семье;

- определение причин, дестабилизирующих внутрисемейную атмосферу и межличностные отношения;
- определение неадекватных моделей воспитания и деструктивных форм общения в семье;
- определение путей гармонизации внутрисемейного климата;
- определение направлений социализации как детей с ОВЗ, так и их семей [0].

В процессе психологической диагностики детей с ДЦП специалисты должны руководствоваться следующими принципами:

1. *Деятельностный принцип*, направленный на проведение психологического обследования в контексте деятельности доступной ребенку с ДЦП: предметно практической, игровой, учебной деятельности.

2. *Принцип качественного анализа полученных данных психологического обследования*. Это принцип, построенный на концепции Л.С. Выготского об опережающей роли обучения в процессе развития ребенка, имеет огромное значение при психологической диагностике аномального развития. Для психолога важен не только способ работы выполнения тестового задания, но и его умение применять усвоенные навыки в работе, отношение ребенка к заданию, конечный результат, а также собственная оценка достигнутых результатов.

3. *Принцип личностного подхода*. В процессе психологической диагностики психолог должен интересоваться не отдельный симптом, а личность ребенка в целом.

4. *Принцип сравнительного подхода*. При изучении аномального развития психолог должен правильно ориентироваться в особенностях психического развития здорового ребенка.

5. *Принцип комплексного подхода к диагностике психического развития аномального ребенка*. В нем учитывается множество факторов, которые лежат в основе аномального развития ребенка с ДЦП: клинические, педагогические, психологические, социально-психологические.

6. *Принцип конфиденциальности и профессиональной этики психолога*. Этот принцип позволяет создать доверительные отношения между психологом и членами семьи. Информация личного характера, которую сообщают психологу близкие ребенка, не может быть разглашена или использована против членов семьи и ребенка с ОВЗ.

2 этап: Реализация индивидуальной программы психолого-педагогического сопровождения, а также другой необходимой помощи ребенку с ОВЗ и его семье.

3 этап: Анализ эффективности процесса и результатов психолого-педагогического сопровождения семьям, воспитывающим детей с ОВЗ.

После окончания диагностических занятий необходимо перейти к коррекционным занятиям. Психологическая коррекция является важным звеном в системе психологической помощи детям с различной степенью тяжести ДЦП, интеллектуального и физического нарушения. В своей работе педагоги-психологи используют различные методы и формы работы с детьми: психогимнастика,

игротерапия, сказкотерапия, релаксация, песочная терапия, арт-терапия. К родителям применяют несколько иные формы и методы работы: консультирование, дни открытых дверей, семинары-практикумы, деловые игры, проведение совместных праздников [7,8].

Психолого-педагогическая поддержка и сопровождение родителей, воспитывающих «особых» детей в определенной степени снижает трудности ребенка и способствует оказанию помощи семье: воспринимать своего ребенка таким, какой есть, любить и окружить его заботой, лаской теплом и помочь ребенку приобрести уверенность в себе, ощутить свою значимость в этом мире и социальной среде. Сегодня возможности родителей расширяются, что позволяет им участвовать в процессе психолого-педагогического сопровождения ребенка, научиться развивать его познавательную деятельность и эмоционально-волевую сферу. Необходимо признать, что именно родители способны собственным поведением, теплотой, своей любовью и доброжелательностью помочь адаптироваться ему в социуме. Для этого им необходимо осознать всю ситуацию, а также активизировать свои личностные, социальные, информационные ресурсы, которые позволят им принять равноправное участие в процессе психолого-педагогического сопровождения ребенка. Самое важное, что должны понять психологи и педагоги, включенные в систему сопровождения, это то, что их деятельность направлена на развитие учебной мотивации и успешности во владении знаниями, на обеспечение учебных достижений ученика. Без этого все остальные результаты становятся сопутствующими и не определяют достижения основной цели – качественного образования ребенка.

Теоретический анализ специальной литературы и наш собственный практический опыт показывают, что основная цель психологической коррекции детей с нарушениями в развитии — это гармонизация их личностного и интеллектуального потенциала, исправление имеющихся нарушений в психическом развитии, профилактика возможных отклонений в развитии.

Основные задачи, стоящие перед специалистами:

- изучить индивидуальность и личность ребенка, его родителей, систему их внутрисемейных отношений;
- проанализировать мотивационно-потребностную сферу ребенка и его семьи;
- сформировать у детей в процессе совместной деятельности со сверстниками навыки общения;
- развивать и совершенствовать коммуникативные функции, эмоционально-волевую регуляцию поведения;
- формировать и стимулировать сенсорно-перцептивные, интеллектуальные процессы у детей;
- формировать адекватное родительское отношение к заболеванию и на социально-психологические проблемы ребенка путем активного вовлечения родителей в психо-коррекционный и образовательный процесс;

- развивать коммуникативные навыки в процессе совместной деятельности детей и взрослых, актуальных форм сотрудничества взаимодействия с семьей.

Считается, что психологическое сопровождение должно содержать в себе:

- 1) удовлетворение базовых первичных потребностей ребенка-инвалида;
- 2) обеспечение социальной и психологической безопасности;
- 3) оперативная помощь в решении личностных проблем;
- 4) формирование готовности как субъекта собственной деятельности.

Система психолого-педагогической поддержки детей-инвалидов предусматривает не только индивидуальное, но и системное сопровождение образовательного процесса. Таким образом, проведенный анализ литературы показал:

1. Проблема психолого-педагогического сопровождения детей группы риска и их семей в настоящее время весьма актуальна, в силу того, что с каждым годом число детей с ОВЗ увеличивается.

2. В специальной психолого-педагогической литературе рассмотрены основные принципы, формы, этапы работы с семьями, имеющими детей с ограниченными возможностями.

3. Подчеркивается необходимость создания комплексной модели психолого-педагогического сопровождения, удовлетворяющей базовые первичные потребности ребенка-инвалида.

4. Возрастает потребность в становлении и развитии системы инклюзивного образования в нашей стране.

Список литературы:

1. Выготский Л.С. Психология развития человека. - М.: Изд-во Смысл, Изд-во Эксмо, 2005. – 36 с.

2. Клинико-психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья и их семей в условиях общего (инклюзивного и интегрированного) и специального образования: учебник / О.Р. Ворошнина, А.А. Наумов, Т.Э. Токаева; М-во образования и науки РФ, ФГБОУ ВПО «Перм. гос. гуманит.-пед. ун-т», каф. спец. педагогики и психологии. – Пермь, 2005. – 204 с.

3. Мамайчук И.И «Помощь психолога ребенку с задержкой психического развития» - С-Петербург, «Речь», 2008. - 236 с.

4. Мизина О.А. Теоретические аспекты психологического сопровождения детей-инвалидов. Статья. Журнал «Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки». Выпуск № (30) / 2005

5. Обеспечение доступности качественных образовательных услуг общего образования для детей с ограниченными возможностями здоровья. Методические рекомендации для руководителей образовательных учреждений. Серия «Инклюзивное образование». Москва 2012 / Алехина С.В., Кутепова Е.Н и др.

6. Психолого-педагогическое сопровождение семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья: учебник для студ. учреждений высш. образования / [В.В. Ткачева, Е.Ф. Архипова, Г.А. Бутко и др.]; под ред. В.В. Ткачевой. — М.: Издательский центр «Академия», 2014. — 272 с. — (Сер. Бакалавриат)

7. Социально-психологическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья и их родителей. Педагогический портал «О детстве» / Для педагогов / Раздел «Детский сад» / Рубрика «Методическая работа в ДОУ» автор Г.М. Бакаева

8. Ткачёва В.В. Семья ребенка с ограниченными возможностями здоровья: диагностика и консультирование. — М.: Национальный книжный центр, 2014. — 52 с. (Специальная психология.)

9. Ученые записки Орловского государственного университета. №4 (60), 2004 г. Е.А. Мишина, Л.М. Семенова с. 293-295.

10. Ткачева В.В. Учебное пособие «Технологии психологического изучения семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии» адресовано студентам факультетов специальной психологии и коррекционной педагогики (дефектологических факультетов) педагогических вузов и колледжей.

11. Трошин Г.Я. Антропологические основы воспитания. Сравнительная психология нормальных и ненормальных детей: В 2 т. Пг, 95.

Использование визуальной поддержки для развития познавательной сферы детей с РАС

*Панченко А. В., студент
Технический институт (филиал) СВФУ им. М.К. Аммосова»
г. Нерюнгри*

*Научный руководитель:
к.п.н., Кобазова Ю. В.*

Термин «Аутизм» впервые был предложен психиатром Eugen Bleuler в 1911 году, в качестве описания основного симптома шизофрении, которая характеризуется уходом человека в свой внутренний мир, отреченностью, изоляции от окружающего мира. Сегодня понятие РАС включает в себя расстройство нервной системы, характеризующееся дефицитом в социальных взаимодействиях и коммуникацией с наличием примитивных, повторяющихся действий [2, с. 47-51].

Расстройство аутистического спектра – это нарушение развития, симптомы которого проявляются в течение первых двух-трех лет жизни. Большинство детей с аутизмом выглядят как другие дети, но их действия и взаимодействия по ощущениям отличаются: они могут реагировать неожиданным образом или вообще не взаимодействовать. Ребенок с РАС требует особого внимания и поддержки со

стороны родителей, а также постоянного взаимодействия с психотерапевтом и логопедом.

Ребенок с рассматриваемым заболеванием, как правило, имеет сильную сторону, которая проявляется в способности хорошо понимать визуальную информацию. Под визуальной поддержкой принято понимать любые наглядные предметы, которые помогают развивать коммуникативные способности или предоставляют информацию в упрощенной быстрой форме [1, с.14-18]. Начиная с 70-х годов, специалисты все больше склоняются к единому мнению о том, что главное лечение ребенка с РАС – лечение обучением. Стоит добавить, что развитие таких детей не просто задержано, оно искажено, то есть, нарушена система смыслов, которые поддерживают активность ребенка. Поэтому им сложно использовать в жизни имеющиеся знания и нуждаются в понимании и поддержке со стороны окружающих в больше степени.

Визуальная поддержка для развития ребенка с РАС помогает [3, с. 54]:

- лучше запоминать и усваивать информацию;
- выделять важную информацию;
- снижать тревогу и чувство неопределенности;
- понимать правила, как в социуме, так и в обучении;
- прояснять абстрактные концепции, к примеру – время;
- лучше понимать происходящие вокруг изменения.

Таким образом, визуальная поддержка необходима для развития познавательной сферы у детей с РАС, так как они лучше воспринимают информацию, представленную именно в таком формате. Рассмотрим основные виды анализируемого метода:

1. Визуальное расписание занятий, дня, игры и так далее, представленное в форме визуально показанных последовательностей действий.
2. Визуальные таймеры – песочные часы, плакат с напоминанием о том, какие действия необходимо выполнить до или после определенного задания.
3. Создание визуальных табличек, с целью ориентирования ребенка в пространстве – маршрут до класса, столовой или других мест.
4. Наглядное представление правил поведения, запрет на определенные действия.
5. Социальная история, проиллюстрированная в картинках.
6. Видео моделирование – отснятый на видео сюжет, демонстрирующий определенные правила.

Способов и методов визуальной помощи детям с РАС достаточно много. При выборе метода необходимо учитывать индивидуальные особенности ребенка, его возраст, умения и навыки.

Подводя итог вышесказанному, необходимо отметить, что визуальная поддержка помогает ребенку с РАС справляться с задачами самостоятельно, что значительным образом влияет на повышение самооценки и развития коммуникативных навыков. Визуальная часть программы по воспитанию и развитию

ребенка проясняет конкретные ситуации, что помогает справиться с тревогой и чувством неопределенности. Помимо этого, она способствует развитию памяти, помогает ребенку заранее подготовиться к непредвиденным изменениям, а также лучше понимать правила.

Список литературы:

1. Карсакова Н.Д. Сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра. Сборник методических материалов / Н.Д. Карсакова, Н.Е. Гайдушенко. – 2018 . – Нижневартовск. – С. 58.
2. Коротких В.М. Проблема аутизма в современном мире / В.М. Коротких, М.М. Магамедэминова, С.Р. Полякова // Молодой ученый. – 2020. - №7 (297). – С. 300.
3. Морозова С.А. Воспитание и обучение детей с аутизмом: учебно-методическое пособие / С.А. Морозова, Т.И. Морозова – Самара: ООО «Книжное издательство», 2017. – С. 324 .

Проблемы самооценки в подростковом возрасте

*Педько А.В., студент
Технический институт (филиал) СВФУ им. М.К. Аммосова»
г. Нерюнгри*

*Научный руководитель
к.п.н., Кобазова Ю. В.*

Подростковый возраст – один из самых важных в становлении личности. В этом возрасте происходит формирование мировоззрения и картины мира, становление важнейших механизмов регуляции полноценной жизнедеятельности человека, и, прежде всего – самооценки, самоидентификация, становление самосознания, восприятие нравственных норм и ценностей. В школьные годы идет активный поиск смысла жизни – формируются новообразования, обеспечивающие психологическую готовность к самоопределению. Однако часто школьное обучение стоит как бы в стороне от решения этих задач, так как образование школьников в традиционной школе, в основном, направлено на овладение определенным объемом знаний по отдельным дисциплинам, мало связанными друг с другом и с жизненными задачами подростка [3].

Подростковый возраст (отрочество, переходный возраст) - это переходный период от детства к юности, переломный момент физического, умственного, нравственного и социального развития человека.

В современной психологии нет единого мнения о возрастных границах и психологических особенностях подросткового возраста. Согласно периодизации

Л.С. Выготского и Д.Б. Эльконина этот возрастной период имеет следующие основные характеристики:

- возрастные границы от 10-11 до 14-15 лет;
- ведущая деятельность - интимно-личностное общение в учебной и других видах деятельности;
- новообразование - чувство взрослости, возникновение представления о себе не как о ребенке;
- социальная ситуация развития - освоение норм и отношений между людьми.

По мнению Л.С. Выготского, в подростковом возрасте за сравнительно небольшой срок происходят интенсивные и глубокие изменения в мотивации. Подросток начинает интересоваться рядом совершенно новых для него вещей. Мотивы приобретают устойчивость и иерархическую структуру, становятся непосредственно функционирующими, а возникающими на основе сознательно поставленной цели. То есть на первое место выдвигаются мотивы, связанные с жизненными планами, мировоззрением и самоопределением [1].

Первостепенную важность для подростка приобретают отношения со сверстниками (по сравнению с отношениями с родителями и учителями). Само общение становится более глубоким и содержательным, расширяется область духовного и интеллектуального общения, появляются такие эмоционально насыщенные формы взаимодействия как дружба и любовь.

Чрезвычайно сильно проявляется потребность в принадлежности группе. При этом сначала подростки предпочитают общество сверстников того же пола, а вместе с процессом полового созревания возникает потребность в общении с представителями обоих полов. Такое развитие процесса общения решает задачи социальной адаптации: освоение половых ролей, моделей взаимодействия с противоположным полом, социальных норм и т. п.

Принадлежность группе позволяет подростку разделить с друзьями общие интересы и увлечения, почувствовать понимание и сопереживание их чувствам, мыслям, идеям, эмоциональную поддержку в преодолении различных проблем. Кроме того, желание выделиться, добиться уважения, признания и таким образом подкрепить свою самооценку во многом определяет стремление к групповому общению. В тоже время общение в группе требует от подростков и определенной конформности [2].

Со вступлением в пубертатный период резко возрастает интерес подростков к вопросам полового развития и к сексуальной сфере. Сначала этот интерес в большей степени направлен на изучение собственного тела, наблюдение за его изменениями и степенью соответствия общепринятым стандартам мужественности и женственности. Постепенно подростки начинают интересоваться и развитием сверстников, особенно противоположного пола. Они начинают осознавать свои развивающиеся сексуальные чувства и влечения, и строить на их основе межполовые отношения.

В большинстве случаев младшие подростки отмечают свои недостатки, но их самооценка завышена. С возрастом представления о себе расширяются и углубляются, возрастает их самостоятельность и адекватность. Самооценка старших подростков относительно устойчива, высока, сравнительно бесконфликтна, преобладает оптимистичный взгляд на себя и свои возможности.

К выпуску из школы, ввиду ситуации жизненного выбора, часть старшеклассников сохраняет оптимистичную и гармоничную самооценку, часть обладает высокой самооценкой, в которой смешивается желаемое и реально достижимое, и часть отличается низкой и конфликтной самооценкой, неуверенностью в себе и повышенной тревожностью.

Однако, несмотря на различия в уровнях самооценки, в целом можно говорить о ее общей стабилизации в этот период [2].

Подростковый возраст долгое время привлекает пристальное внимание психологов. У истоков многообразных теорий этого возрастного периода стояли такие крупные ученые как С. Холл, З. Фрейд, К. Левин, Ж. Пиаже, Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин. К настоящему времени исследователями получен большой фактический материал о психологических особенностях подростков, о проблемах их самооценки и поведения, о специфике их интересов, нравственных представлений и мотивов деятельности, что создало базу для многопланового изучения этого важнейшего этапа психического развития. В системе психологических научных знаний постоянно расширяется комплекс проблем, связанных с изучением данного периода развития личности, самого разного уровня, характера и содержания.

Список литературы:

1. Гамезо М.В., Петрова Е.А., Орлова Л.М. Возрастная и педагогическая психология: Учеб. пособие для студентов всех специальностей педагогических вузов. - М.: Педагогическое общество России, 2003
2. Кулагина И.Ю., Колюцкий В.Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. - М.: ТЦ «Сфера», 2001. – 512 с.
3. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов. - 4-е изд., стереотип. - М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 456 с.
4. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. Учебное пособие - М.: Педагогическое общество России. – 1999. – 442 с.

Развитие творческих способностей у детей с ОВЗ посредством метода правополушарного рисования

*Петранцова Г.Н., воспитатель,
МБОУ «С(К) НШ – Д/С №2», г. Нерюнгри*

Большинство людей считают, что умение рисовать присуще далеко не каждому. Обязательно должны быть какие-либо врожденные задатки, талант, способность видеть по-другому. Но оказывается все не так. Существуют разнообразные интереснейшие методики по обучению рисованию, которые помогают детям не просто правильно держать кисть в руке, но и создавать настоящие картины. Одна из таких методик – правополушарное рисование.

Основоположницей метода правополушарного рисования принято считать доктора наук Бетти Эдвардс, которая в 70-х годах XX века описала основные принципы рисования с задействованием функций правого полушария мозга. Концепция метода основана на выводах ученого, нобелевского лауреата Роджера Сперри, который утверждал, что правое и левое полушария мозга используют контрастные способы обработки информации и действуют самостоятельно, хотя и дополняют друг друга.

Смысл правополушарного рисования состоит в том, чтобы с помощью определенных приемов выключить критику левого полушария и растормозить работу правого. Ну, конечно, не совсем выключить, а снизить контроль левого полушария на время рисования. При правильной организации занятий овладеть навыками рисования не составляет особого труда. Иногда даже кажется, что вы уже давно умеете рисовать, просто не осознаете этого. Самое сложное при обучении рисованию — помочь новичку преодолеть сопротивление левого полушария [1, с.44].

В дошкольном детстве изобразительная деятельность, как одна из многих, лежит в основе возникновения всех психологических новообразований и становления личности ребенка в целом. Однако у детей с ЗПР эта деятельность формируется с опозданием и с отклонениями на всех этапах развития, и это является одной из самых актуальных проблем в работе с такими детьми, что меня и подтолкнуло к использованию этого метода. В технике правополушарного рисования больше внимания уделяется восприятию образов, а не технике рисования как таковой. Это быстрый интуитивный метод: быстро повторяя за педагогом приемы, не успевая логически мыслить и анализировать, дети, в итоге, получают удивительный для себя результат – настоящие произведения искусств на бумаге.

Цель методики правополушарного рисования: развивать творческий потенциал детей с ОВЗ.

Главная задача: развить у детей уверенность в своих силах, побороть страх «непохожести», воспитать любовь к окружающему миру, к близким.

Теоретическое обоснование метода

Занятия интуитивным рисованием позволяют раскрыть творческий потенциал ребенка с ОВЗ. Эта нетрадиционная методика позволяет «переключиться» в режим творческой активности. В методике правополушарной живописи только одна инструкция, которой нужно придерживаться – следует отключить логику. Можно начинать картину с любого элемента, выходить за пределы листа бумаги, использовать любые кисточки, краски, рисовать пальцами. Если дети получают от процесса удовольствие, значит, все правила соблюдены.

Рисуй быстро

Взять лист бумаги и попробовать изобразить буквально за 15 минут, очень быстро, яркую абстрактную картину. Дайте волю внутреннему художнику ребенка, не ограничивайте ни в чём. Пусть смело и быстро наносит краску на бумагу. Если ребёнок выходит за границы листа, не страшно, не нужно его ругать.

Начинающие обычно много времени уделяют деталям. Вначале надо научиться заполнять весь холст большими цветовыми массами. Упражнение нужно, чтобы ребенок перестал бояться, научился смешивать краски и создавать оттенки, понял, в чем красота живописи.

Рисунок "вниз головой"

Такая форма рисования никого из детей в моей группе не оставила равнодушным. Переворачиваем рисунок и рисуем «вверх ногами» или («вниз головой»).

Некоторым детям даже легче рисовать «вниз головой». И рисунки при этом получаются лучше. Из личного опыта: ветки дерева, траву проще рисовать на перевёрнутом рисунке.

Данную методику я использую на занятиях с детьми с ОВЗ от 6 до 7 лет. Работа проводится индивидуально и в подгруппах по 7 человек. Занятие длится 30 минут. Необходимые материалы: краски гуашевые 12 цветов, набор кисточек, бумага для работ с гуашью и акварелью, тканевые салфетки (для вытирания кисточек). На занятиях фоном звучит музыка. В начале занятия я спрашиваю детей, какое у них настроение, что сегодня хотелось бы им нарисовать. Затем мы начинаем "пробуждать" краски, для этого смачиваем в воде большую кисточку и отжимаем ее в краску, затем шпатель перемешиваем каждую краску, доводя ее до консистенции сметаны. Размешивание краски успокаивает, расслабляет ребенка. Далее убираем воду (так как рисуем сухой кистью) и начинаем рисовать фон будущей картины. Сначала рисуем по границе, затем выходим за границу листа, рисуем фон большой кистью, кто хочет, тот рисует руками, пальчиками. На этапе рисования фона картины включаю динамическую музыку, а затем спокойную. Также музыка дает меньше возможности разговаривать детям друг с другом. Задача правополушарного рисования - меньше слов, больше практики. В конце занятия я беру рисунки детей и показываю их всем детям, при этом говорю, что все работы хороши по-своему – они уникальны.

На начальном этапе работы я слышала от своих ребят: «Я не смогу», «У меня не получится». Однако с каждым разом дети все больше влюблялись в процесс

рисования, сами спрашивали меня: «Мы будем еще так рисовать?», а когда видели свои произведения на бумаге, то удивлялись и говорили: «Да это же искусство!», «Я просто художник», «Как красиво я нарисовал(а)!», «Я даже не думал(а), что так умею!»

В результате использования правополушарного рисования были отмечены следующие изменения:

- Уменьшение или полное снятие «комплекса художественной неполноценности».
- Повышение мотивации не только к занятиям изобразительной деятельностью, но и к другим видам деятельности.
- Формирование нового видения, свежего восприятия окружающего мира.
- Положительная динамика в развитии невербального интеллекта: образного мышления, пространственного воображения, зрительно-моторной координации.

Методика правополушарного рисования помогает стать более раскрепощенными и эмоциональными. Занятия оказывают прекрасный психотерапевтический эффект. Специалисты считают, что правополушарное рисование является новым методом лечения депрессии, гиперактивности, повышенной тревожности без лекарственных препаратов. Я считаю, что эта методика помогает детям с ЗПР. Гармонизация работы правого и левого полушарий не только раскроет истинный потенциал ребенка, поможет ему в дальнейшем легче усваивать учебный материал в школе, но и сэкономит от перегрузок и стрессов. Люди, у которых развиты оба полушария, меньше устают и имеют более высокую работоспособность.

Список литературы:

1. Бетти Эдвардс. Правополушарное рисование. «Откройте в себе художника» Попурри, 2019. – 368 с..

Интернет-ресурсы:

1. Фестиваль педагогических идей. – Режим доступа: <https://urok.1sept.ru>

Интеллектуальное развитие в раннем детстве

***Райлян Т. А., студент
Технический институт (филиал) СВФУ им. М.К. Аммосова»
г. Нерюнгри***

***Научный руководитель:
к.п.н., доцент, Мамедова Л. В.***

Детство - теоретическое понятие, раскрывающее ранний этап человеческой жизни, когда ребенок начинает изучать окружающий его мир, культуру, вырабатывает необходимые навыки.

О детстве человек начинает задумываться на определенном этапе социального и индивидуального развития, неся в себе наследие того времени, от которого нельзя освободиться так же, как и ребенок не может обойтись без помощи взрослых, как физически, так и психологически.

Исследования зарубежных и отечественных учёных по интеллектуальному развитию (М.И. Бобнева, А.Л. Южанинова, Дж. Гилфорд, М. Салливэн, И.И. Юдина Н. Кэнтон, А.И. Савенков, В.Н. Куницына) в раннем детстве позволили раскрыть содержание, совокупность познавательных способностей, позволяющих понять окружающих людей и ситуации их взаимодействия; индивидуальные личностные и ментальные особенности, проявляющиеся во взаимодействии с социумом.

В числе первых с призывом заняться исследованием общего умственного развития, общего интеллекта выступили С.Л. Рубинштейн и Б.Г. Ананьев. Так, Ананьев говорил об этих категориях, как о такой сложной психической особенности человека, от которой зависит успех учения и труда.

Указанная проблема исследовалась в самых различных направлениях. Среди этих исследований следует отметить исследования Н.С. Лейтеса, отмечающего, что общие умственные способности, к которым относится прежде всего качество ума, хотя они могут существенно зависеть также от волевых и эмоциональных особенностей, характеризует возможность теоретического познания и практической деятельности человека. Самое существенное для человеческого интеллекта состоит в том, что он позволяет отражать связи и отношения предметов и явлений окружающего мира и тем самым дает возможность творчески преобразовать действительность. Как показал Н.С. Лейтес, в свойствах высшей нервной деятельности коренятся некоторые активности и саморегуляции, что влечет за собой существенные внутренние условия формирования общих умственных способностей.

Психологи пытаются раскрыть структуру общих умственных способностей. Например, Н.Д. Левитов считает, что общие умственные способности прежде всего включают в себя те качества, которые обозначаются как сообразительность (быстрота умственной ориентировки, вдумчивость, критичность).

Плодотворно исследовала проблему умственного развития Н.А. Менчинская с группой своих сотрудников. Эти исследования исходят из положения, сформированного Д.Н. Богоявленским и Н.А. Менчинской.

В самом раннем возрасте человек нуждается в идеях, чувствах, переживаниях взрослого. Так, при общении с родителями у ребенка начинает формироваться мышление. Конечно, существует более ранняя форма мышления, перед постижением динамичной речи, которая также очень важна. Сталкиваясь с тем, что создано руками человека, ребенок вступает в предметно-практическое общение с другими людьми и получает обобщенные знания о способах применения предметов. В возрасте от двух до семи лет у ребенка начинают формироваться знания о закономерностях, ассоциациях. В основном, дети изучают окружающее не на практике, а с помощью наглядных образов. Они не могут абстрагироваться от внешних свойств предмета, их мышление абсолютно подчинено восприятию [1, с. 27].

Более обширный процесс познавательной деятельности достигается уже в школе, когда даются понятийные системы в разных направлениях. Ребенок начинает получать конкретные знания, применяет логическое мышление, которое проявляется, поначалу, в словесной форме. Неотъемлемой частью развития является игра, ведь на этом этапе это сложная и важная деятельность.

Таким образом, немного повзрослев, ребенок может применять некоторые знания самостоятельно, без учета родителей.

Переходя в стадию «переходного возраста» у ребенка начинает формироваться собственное Я. Юность - теоретическое понятие, раскрывающее период в развитии человека, характеризующий переход от подросткового возраста к самостоятельной взрослой жизни. Интеллектуальное развитие совершенствуется, мышление переходит в форму взаимосвязанных систем, так, дети могут переходить к более сложным задачам, что сопровождается расширением кругозора и применением ранее полученных знаний в различных ситуациях. Способность к комбинаторному мышлению означает, что ребенок может абстрагироваться от действительности и придумать всевозможные образы и ситуации. Совершается переход к высшему типу мышления, который заключается в суждениях и умозаключениях. После знакомства с элементами письма, литературы, музыки переходит на новый уровень словесно-образное мышление [4, с. 145].

Культура в обществе, где растет ребенок, оказывает значительное влияние на развитие интеллекта. Опыт, накопленный в обществе, усваивается ребенком через такие социальные институты, как детский сад, школа. Окружающая среда значима для установки направленности хода умственного развития. Конечно же, ключевым фактором развития является обучение, оно предоставляет ученику возможность самому форсировать свое развитие, ставит задачи, подталкивающие к переходу на следующую стадию.

Стадии развития интеллекта по Жану Пиаже:

1. Сенсомоторная стадия (от рождения до двух лет). Познание с помощью органов чувств и взаимодействия с предметами; осознание того, что люди и предметы не исчезают.

2. Дооперационная стадия (от двух до семи лет). Стадия эгоцентрического мышления; дети не могут воспринять точку зрения других людей, у них есть только своя.

3. Стадия конкретных операций (от семи до одиннадцати лет). Накопление знаний, начало логического осмысления конкретных событий.

4. Стадия формальных операций (от одиннадцати лет и старше). Развитие способности манипулировать мыслями в голове (абстрактное мышление); дедуктивное и логическое мышление, системное планирование [3, с. 123].

Пиаже считал, что эти стадии свойственны всем детям непосредственно, однако, последние стадии проходят не все дети.

Интеллектуальное развитие представляется лестницей, каждая ступень которой поднимает ребенка на новый уровень, обесценивая предыдущий. Дж. Брунер

пересмотрел эту теорию и утверждает, что все сферы важны, ведь наличие развитых представлений – действенных, образных и символических определяет богатство интеллекта.

Интеллектуальное развитие в раннем детстве – многогранный процесс, связанный с развитием всех сторон личности ребёнка, оно является важнейшей составной частью общего психического развития, подготовки к учебной деятельности и ко всей будущей жизни. Осуществляется в результате воздействия на ребенка обстоятельств жизни и среды. Ведущая роль в интеллектуальном развитии принадлежит систематическому интеллектуальному воспитанию.

Список литературы:

1. Белоконов Г.П., Федосеев А.В. Педагогическая культура в высшей школе. Ростов н/Д: Рост. гос. строит. ун-т, 2005. - 60 с.
2. Борцов Ю.С., Веселая Т.В., Драч Г.В., Запрудский Ю.Г., Коновалов В.Н., Королев В.К., Коротец И.Д., Лубский А.В., Фомина С.И., Федосеев А.В., Чичина Е.А., Штомпель Л.А., Штомпель О.М. Человек и общество (культурология). Словарь-справочник / Ростов-на-Дону, 1996.
3. Баттерворт Д., Харрис М. Принципы психологии развития / Д. Баттерворт, М. Харрис. – М.: Когито-Центр, 2000. – 350 с.
4. Шаповаленко И.В. Возрастная психология / И.В. Шаповаленко. – М.: Гардарики, 2005 – 349 с.

**Технологии социально-педагогической работы с одаренными детьми
дошкольного возраста**

*Ройбу Е. А., студент
Технический институт (филиал) СВФУ им. М.К. Аммосова»
г. Нерюнгри*

*Научный руководитель:
к.п.н., доцент, Мамедова Л. В.*

Понятие «социально-педагогическая технология» появилось в конце XX века в результате интеграции (слияния) двух понятий: социально-педагогическая технология и педагогическая технология, поэтому для выявления сущности и специфики социально-педагогических технологий необходимо раскрыть содержание понятий – «педагогические технологии» и «социальные технологии».

Напомним, что педагогическая технология – это упорядоченная и систематизированная совокупность действий педагога, обеспечивающая диагностируемый и предсказуемый результат в изменяющихся условиях педагогического процесса.

Под социальными технологиями понимается совокупность приемов, методов и форм работы, которые используются в определенной последовательности для достижения целей в процессе решения тех или иных социальных проблем.

Рассмотрев понятия педагогической и социальной технологии, перейдем к определению понятия «социально-педагогическая технология» – это технология помощи ребенку, находящемуся в сложной жизненной ситуации, в разрешении его социальных проблем, в процессе обучения и воспитания.

Одним из актуальных направлений в настоящее время является исследование технологий социально-педагогической работы. Данная проблематика остается малоизученной в современном научном обществе. Технологии социально-педагогической работы изучали: М.А. Галагузова, В.И. Загвязинский, Л.В. Мардахаев, А.В. Мудрик, Л.Е. Никитина, О.А. Селиванова, М.В. Шакурова и др.

«В.И. Загвязинским и О.А. Селивановой выделены признаки социально-педагогических технологий: концептуальность, системность, экономичность, алгоритмизируемость, корректируемость, воспроизводимость.

М.А. Галагузова, Л.В. Мардахаев, А.В. Мудрик выделили критерии, основания, уровни классификации социально-педагогических технологий» [5].

Следует отметить, что в социально-педагогических технологиях возможность четкого детального разделения деятельностного процесса на его части крайне ограничена. Там, где главным объектом является человек, просто невозможно жестко разбить технологию на последовательный ряд операций или алгоритмов воздействия и взаимодействия с ней. Поэтому, имея определенную последовательность действий, педагог, работающий с воспитанником, наполняет этапы технологии различным содержанием, подходящим для работы с конкретным учеником, его проблемой, условиями сложной жизненной ситуации, в которой он оказался.

По мнению Л.Е. Никитиной, «если содержание деятельности специалиста имеет цель, определенный алгоритм, стандарт или норматив действий, объективные критерии оценки результатов деятельности, то можно говорить о технологичности его работы» [3, с. 15].

М.В. Шакурова отмечает, что, «будучи, по сути, технологиями социального типа, социально-педагогические технологии подразделяются на субъектные, деятельностные и средовые виды технологий» [7, с. 43 – 44].

Можно выделить одну, к сожалению, отрицательную тенденцию в развитии социально-педагогических технологий. Ее суть состоит в том, что элементы технологии представляются преимущественно в назывном плане. Серьезные исследования элементов, потенциально составляющих структуру той или иной социально-педагогической технологии или технологии социальной работы, очевидно, еще впереди. Однако их отсутствие не означает отсутствия самих технологий, реализуемых специалистами социально-педагогической или социальной работы на интуитивном или не до конца осознанном уровне. Эти технологии существуют, внедряются и являются эффективными инструментальными структурами в деятельности соответствующих специалистов, тем более что в

практике накоплено значительное количество таких технологий. Предпринимаются попытки их анализа, классификации по целям, задачам, функциям, реализуемому содержанию деятельности, степени общности и т. д. Логично предположить, что такая работа также может быть отнесена к приоритетам в научных исследованиях.

«Социально-педагогическая технология – это:

1) совокупность приемов и методов, используемых социальными службами, отдельными учреждениями и социальными педагогами в процессе взаимодействия с клиентами для обеспечения эффективности процесса социализации подрастающего поколения;

2) метод осуществления социально-педагогической деятельности конкретным социальным педагогом, на основе ее рационального разделения на процедуры и операции с последующей их координацией и синхронизацией, с целью выбора оптимальных средств и методов их осуществления» [6].

Социально-педагогическая деятельность, как вид педагогической деятельности, имеет общие черты и отличительные черты. Большинство исследователей относят к общим характеристикам личности основные функции, которые выполняет как педагогическая, так и социально-педагогическая деятельность в обществе – социальное наследование, социокультурное воспроизводство и развитие человека.

«М.А. Галагузова отмечает, что если педагогическая деятельность носит нормативно-программный характер, то социально-педагогическая всегда является адресной, направленной на конкретного ребенка и решение его индивидуальных проблем.

Л.А. Беляева и М.А. Беляева считают, что ключевым, в определении социально-педагогической деятельности, является понятие «адаптация». По их мнению, главной отличительной чертой социально-педагогической деятельности является то, что потребность в ней возникает, если у человека (группы людей) складывается проблемная ситуация во взаимоотношениях с окружающей средой» [4].

Известно множество социально-педагогических технологий, однако их классификация пока не разработана. Рассмотрим классификацию, предлагаемую Мардахаевым Л.В. и Галагузовой М.А. Ими были выделены следующие «основания и критерии для проведения классификации:

1. Тип технологии – это главный критерий.

Общие технологии ориентированы на общий цикл социально-педагогической работы с клиентом, с целью выявления его социально-педагогических проблем и их решения.

Частные технологии – для решения конкретной частной цели, задачи.

2. Назначение технологии - в зависимости от основного назначения:

1) направленная цель – технологии развития, воспитания; педагогическая коррекция; профориентация и др.;

2) комплексная цель - технологии, предполагающие достижение нескольких целей одновременно.

3. Предмет применения – в зависимости от индивидуальных возможностей специалиста:

1) уровень профессионализма – начинающий, опытный, высококвалифицированный специалист;

2) специализация социального педагога – в области деятельности, работы с определенной возрастной группой и т. д.

4. Объект применения – в зависимости от особенностей объекта деятельности:

1) социальные – студент, студент, семья, родитель и т. д.;

2) возраст – ребенок, подросток, молодой и т. д.;

3) личностные (то, что характерно для объекта, что вызывает необходимость социально-педагогической работы с ним), характер социальной девиантности, психологическое или эмоциональное состояние и др.;

4) количественные – индивидуальные, групповые, командные.

5. Место применения - в зависимости от условий, в которых наиболее целесообразно их использовать: учебное заведение; специализированный центр и др.

6. Метод продажи – критерий, на основе которого осуществляется основной способ достижения цели – ведущий метод (игры, мероприятия, психодрамы, консультации и т. д.); совокупность основных методов (выстроенных в последовательности, взаимосвязи между группами методов); авторские методы (коллективное воспитание Макаренко А.С.).

Приведенные основания и критерии классификации позволяют выделить основные социально-педагогические технологии, которые подразделяются на два типа – технологии общие и технологии частные» [2].

Изучением одаренности детей дошкольного возраста занимались отечественные и зарубежные ученые такие как: Л.А. Венгер, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, Л.В. Поддьяков и др. Благодаря им, можно сделать вывод что *одаренность* – это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности, по сравнению с другими людьми.

Чаще всего для диагностики используют следующие методики:

1. «Методика экспертных оценок по определению одарённых детей» (А.А. Лосева).

2. Методика «Карта одарённости» (А.И. Савенков).

3. Методика «Оценка общей одарённости» (А.И. Савенков).

Итак, в социально-педагогической деятельности важно выявить явную и скрытую одаренность, провести соответствующую коррекционную работу, которая будет заключаться в специально созданных условиях для приспособления одаренного ребенка к жизни в среде, преодолении или ослаблении недостатков, или дефектов социализации. Основные трудности заключаются в неоднозначности всех методик и тестов на выявление особых умений и одаренности в целом, поэтому

основной задачей министерства образования и ученых в данной области можно считать изучение данного вопроса и нахождение оптимального решения.

В рамках социально-педагогической работы с одаренными детьми дошкольного возраста используются следующие технологии:

1. «Координационные технологии. Осуществляется организация работы по созданию и управлению экспериментальными площадками для работы с одаренными детьми, организация и проведение массовых мероприятий, олимпиад и научно-практических конференций. Совершенствуется нормативная база, контролируется соблюдение действующего законодательства» [1, с. 368].

2. «Информационные технологии. Она обеспечивает формирование информационных баз данных о талантливых и одаренных детях школьного возраста, банков методических материалов по работе с одаренными детьми. Введена консультационная поддержка, которая предусматривает информирование родителей и воспитателей, педагогов по вопросам, связанным с выявлением, развитием и поддержкой одаренных детей. Предусмотрена подготовка специалистов в области работы с семьей одаренного ребенка» [1, с. 369].

3. «Диагностические технологии. Создаются научно-исследовательские кружки по различным учебным дисциплинам (математика, окружающий мир, английский язык), также проводятся олимпиады, конкурсы» [1, с. 371].

4. «Развивающие технологии. Осуществляется создание, развитие и поддержка образовательных учреждений, обеспечивающих целенаправленную работу с одаренными детьми: где акцент образовательного процесса делается не только на усвоение знаний, но и на развитие мыслительных способностей, усвоение универсальных способов получения знаний, овладение методами научного исследования, осознание дошкольником своей индивидуальности» [1, с. 374].

Используя и правильно применяя социально-педагогические технологии в работе с одаренными дошкольниками, дети становятся интеллектуально активнее, решительнее; им не стыдно, когда у них что-то не получается или они не могут или не знают; они умеют искать информацию, задавать вопросы, формулировать гипотезы; они чувствуют себя равноправными партнерами взрослых в совместном творчестве; дети верят в силу своего интеллекта и не стесняются перед нестандартными заданиями; они умеют изобретать, экспериментировать - пусть даже только с игрушками, пластилином и с карандашами.

В общем социально-педагогическая деятельность с одаренным ребенком должна направляться на удовлетворение потребностей ребенка в познавательных запросах и обучении, помощи воспитателям, учителям в создании методики обучения и разработки модели компетентности педагогических работников, работающих с одаренным ребенком.

Список литературы:

1. Виды социально-педагогических технологий: (официальная статья). [режим доступа: <https://studfile.net/preview/2277021/page:19/>].3

2. Никитина Л.Е. Технология социально-педагогической работы: Краткий анализ // Воспитание школьников. – 2000. – № 10. – С. 14-15.

3. Общая характеристика социально-педагогической деятельности: (официальная статья). [режим доступа: <https://student2.ru/pedagogika/562205-obshhaya-kharakteristika-socialno-pedagogicheskoy-deyatelnosti/>].

4. Социально-педагогические технологии: (официальная статья). [режим доступа: <https://poisk-ru.ru/s23789t11.html>].

5. Социально-педагогические технологии: (официальная статья). [режим доступа: https://studme.org/47320/pedagogika/sotsialno-pedagogicheskie_tehnologii].

6. Шакурова М.В. Методика и технология работы социального педагога. – М.: Академия, 2007. – 272 с.

Формирование финансово-экономической грамотности детей старшего дошкольного возраста через проектную деятельность

*Савельева М.В., воспитатель,
ДОУ «Красная шапочка», г. Нерюнгри*

Экономическое воспитание и образование детей - чрезвычайно важная проблема настоящего времени: социальная действительность требует от нас нового уровня экономических знаний. Ребенок с раннего возраста соприкасается с такими понятиями, как деньги, товар, труд, стоимость, именно поэтому вопросы экономического воспитания стали актуальными уже применительно к дошкольному возрасту. В процессе формирования позитивных установок к различным видам труда, закладывания основ экономической и финансовой грамотности у детей дошкольного возраста вырабатываются навыки самообслуживания, элементарного бытового труда в помещении и на улице, а также складываются первичные представления о труде взрослых, его роли в обществе и жизни каждого человека [2, с.9].

Воспитание финансовой грамотности детей дошкольного возраста в настоящее время актуально и востребовано. Ведь финансовая грамотность является глобальной социальной проблемой, неотделимой от ребенка с ранних лет его жизни.

Цель проекта - помочь детям старшего дошкольного возраста войти в социально-экономическую жизнь, способствовать формированию основ финансовой грамотности у детей старшего дошкольного возраста.

Основные задачи:

1. **Образовательные:** познакомить детей с теоретической основой экономических наук (через ознакомление с наиболее доступными экономическими понятиями, знакомство с современными рыночными отношениями; объяснить взаимосвязь между экономическими и этическими категориями: труд, товар, деньги, стоимость, цена, с одной стороны, и нравственными - «бережливость, честность, экономность, достоинство, щедрость» - с другой;

2. **Развивающие:** развивать экономическое сознание и экономическую грамотность; развивать интеллектуальные и творческие способности детей через овладение действием наглядного моделирования;

3. **Воспитывающие:** воспитывать навыки бережного отношения ко всем видам собственности, уважения интересов отдельной личности и других членов общества, привитие уважения к труду и людям труда.

Проектная деятельность рассчитана на два года и включает в себя три блока:

1. «Труд и продукт труда (Товар). Потребности»
2. «Деньги и цена. Стоимость»
3. «Реклама: желания и возможности»

Формы, способы, методы реализации:

Чтение художественной литературы, демонстрация фрагмента мультфильмов, беседа, ситуативный разговор, игровые упражнения, сюжетно-ролевые игры, проблемные диалоги, решение арифметических задач, экскурсии и т.д.

Таким образом, проанализировав календарно-тематическое планирование по данной работе, мы пришли к решению выделить несколько больших мероприятий, которые должны обязательно реализовываться в течение учебного года.

п/п	Тема	Кол-во часов	Содержание темы, педагогические средства
1	Входная диагностика	1	Чтение и анализ сказки Ш. Перро «Золушка», беседа, упражнения, работа с карточками, игровое упражнение.
Блок «Труд и продукт труда (Товар). Потребности»			
Раздел 1. Потребности			
2	Что такое потребности?	1	Дидактическая игра «Заветные желания», демонстрация фрагмента мультфильма «Телефон», беседа, чтение и анализ сказки
3	Что необходимо человеку?	1	Демонстрация фрагмента мультфильма «Уроки тетушки Совы», беседа, дидактическая игра «Кому что нужно?», упражнение
4	Путешествие по Финансовой азбуке	1	Экономическая игра – КВН
Раздел 2. Труд			
5	Мир профессий транспорта	1	Чтение художественной литературы, демонстрация фрагмента мультфильма по мотивам произведения Э. Успенского, беседа, ситуативный разговор, игровые упражнения
6	Почему все взрослые работают?	1	Беседа, соревнование, дидактическая игра, упражнение
7	Путешествие в Страну профессий	1	Сюжетно-ролевая игра, беседа, отгадывание загадок, игровое упражнение

Раздел 3. Товар			
8	Как девочка Таня узнала, что такое товар	1	Беседа, дидактическая игра, упражнение
9	Прогулка в магазин. Что такое стоимость товара?	1	Беседа, дидактическая игра, упражнение. экскурсия
10	Что такое цена?	1	Чтение Л.Н. Толстого «Золотой ключик или приключения Буратино», беседа, просмотр мультфильма, решение экономических задач
11	Ярмарка	1	Беседа, ролевая игра, организация ярмарки
12	Как мы узнали, откуда берутся товары в магазине	1	Чтение художественной литературы, беседа, изобразительная деятельность
Блок «Деньги и цена. Стоимость»			
Раздел.1. Деньги и цена.			
13	Деньги. Монета. Банкнота.	1	Заочная экскурсия, просмотр мультфильма
14	Для чего родители ходят на работу	1	Рассказ, дидактическая игра, подвижная игра, изобразительная деятельность
15	Как правильно делать покупки	1	Виртуальная экскурсия, беседа, дидактическая игра
16	Раз не найден КЛАД – беги в банке делать ВКЛАД	1	Сказка с элементами театрализации, ее обсуждение, обучающая наглядная демонстрация
Раздел 2. Бюджет. Семейный бюджет.			
17	Как приходят деньги в семью или азбука доходов	1	Психологическая разминка, моделирование, проблемный диалог, составление рассказов, дидактическая игра «Семейный бюджет»
18	Семейные доходы и расходы	1	Моделирование, объяснение, проблемный диалог, мозговой штурм, дидактическая игра «Семейные расходы», составление экономического словаря.
19	Копилка -полезная игрушка	1	Ситуация проектирования, обобщение полученных знаний, показ, объяснение, закрепление знаний посредством практических действий, выставка
20	Карманные деньги	1	Просмотр мультфильма, беседа, дидактическая игра, проблемный диалог
Блок «Реклама: правда и ложь, желания и возможности»			
21	Формула успешной рекламы	1	Ситуация проектирования, чтение художественной литературы, обобщение полученных знаний, показ, объяснение, упражнения, выставка

22	Как правильно выбирать товары в магазине	1	Рассказ, сюжетно-ролевая игра, дидактическая игра, подвижная игра
23	Создаю свою рекламу	1	Ситуация проектирования, чтение художественной литературы, обобщение полученных знаний, показ
24	Экономическая игра «Что? Где? Когда?»	1	Игра-викторина
25	Диагностика по итогам изучения образовательного курса	1	Беседа, упражнения, работа с карточками, загадки, игры, проблемные ситуации, творческие задания

Ожидаемый результат:

Ребёнок при освоении проектной деятельности знает российские деньги, знаком с понятием «банк», знает несколько новых профессий;

- имеет представления о деньгах; сформированы понятия «деньги», «дорого», «дёшево», «покупать», «продавать», «деньги зарабатывают»; представления о том, что деньги можно зарабатывать, копить, расходовать на покупки товаров (вещей, продуктов) для себя и других;

- ориентируется в понятиях «выгодно — невыгодно», «торговаться», «дорого - дёшево», «брак». Осознаёт, откуда берутся деньги, зачем они нужны людям.

- имеет представление о рекламе, её назначении, видах рекламы; сформировано правильное отношение к рекламе.

Грамотность в сфере финансов, воспитывается в течение продолжительного периода времени на основе принципа «от простого к сложному», в процессе многократного повторения и закрепления, направленного на практическое применение знаний и навыков [3, с. 146]. Формирование полезных привычек в сфере финансов, начиная с раннего возраста, поможет избежать детям многих ошибок по мере взросления и приобретения финансовой самостоятельности, а также заложит основу финансовой безопасности и благополучия на протяжении жизни.

Список литературы:

1. Люнфин О.Е. Экономическое воспитание дошкольников // Молодой ученый, 2017. № 8. С. 349–351.

2. Михайленко Н.Я., Короткова Н.А. Модель организации образовательного процесса в старших группах детского сада // Дошкольное воспитание, 1995. № 9. Занятий с детьми 5–7 лет. М.: «Вентана-Граф», 2015. 176 с.

3. Шатова А.Д. Экономическое воспитание дошкольников. М.: Педагогическое общество России, 2005. 256 с.

Беседа в психологическом консультировании

*Савтюк К.А., студент
Технический институт (филиал) СВФУ им. М.К. Аммосова»
г. Нерюнгри*

*Научный руководитель:
к.п.н., Шахмалова И. Ж.*

Беседа - основная форма осуществления психологического консультирования, характеризующаяся прямым взаимодействием психолога и клиента при помощи устного обмена информацией. Главное отличие консультативной беседы от обычного разговора в том, что беседа имеет заранее определенную направленность и цели; проводится в соответствии с планом, разделенным на технические этапы. В процессе беседы психолог выступает в роли исследователя, направляя явно или скрыто разговор, в ходе которого решаются определенные задачи. [3, с. 517].

Различают два вида беседы:

- 1) управляемая, где психолог активно контролирует развитие разговора, поддерживает его, устанавливает эмоциональный контакт с клиентом;
- 2) неуправляемая беседа, ориентирована на большую отдачу инициативы ведения разговора психолога клиенту.

В ходе проведения управляемой, или неуправляемой, беседы психологу необходим навык вербальной и невербальной коммуникации. Так как любая беседа начинается с установления контакта между психологом и клиентом, при этом психолог - наблюдатель, анализирующий внешние проявления психической деятельности клиента, с целью осуществления и корректировки выбранной стратегии проведения беседы.

Обеспечение эффективного контакта с клиентом во время беседы осуществляется через:

1. Вербальный, то есть словесный контакт.

К формам сохранения вербального контакта относят прямые и косвенные. Прямые формы обращения ориентированы на установление доверительных и искренних отношений – подбадривания, похвала, выражение чувства поддержки, можно использовать: в начале беседы, с целью установить контакт и снять напряжение; когда обсуждают слишком важные или щепетильные вопросы; когда клиент расстроен или плачет.

К косвенным формам поддержания контакта, относят использование имени клиента. Само упоминание имени способствует созданию у клиента ощущения того, что консультант ориентируется на него, с уважением и пониманием его слушает. В наиболее затруднительные моменты беседы, когда клиента необходимо прервать или остановить, помочь сформулировать мысль, обращение по имени способствует выражению внимательного отношения к словам клиента, созданию более доверительного и откровенного уровня беседы.

2. Невербальный, то есть несловесный контакт – через контакт глаз, выражения лица, позу, тон и громкость голоса, использование пауз. В процессе беседы выражение лица должно проявлять доброжелательное внимание, не выдавая растерянность и смтение. Поза психолога-консультанта не должна быть напряженной или закрытой. Также не следует слишком близко придвигаться к клиенту – может вызвать чувство давления или нарушение личного пространства. Тон голоса должен быть доброжелательным, соответствовать тому, что говорится. Громкость голоса необходимо регулировать в зависимости от стоящих перед консультантом задач. Наличие пауз в беседе создает ощущение неторопливости, продуманности происходящего, подчеркивая значимость и понимание сказанного [2, с. 41].

Ю.Е. Алешина определяет психологическое консультирование как непосредственную работу с людьми, направленную на решение различного рода проблем, связанных с трудностями в межличностных отношениях, где основным средством воздействия является беседа, построенная на ряде принципов:

1) Ограничение речи консультанта в диалоге способствует усиливать понимание клиентом сути собственных проблем и принятию необходимых решений. Для этого клиенту необходимо помочь снизить внимание обращать на то, как именно собеседник относится к рассказу и насколько сам рассказ социально значим. Поэтому необходимо, чтобы речь психолога была краткой, немногословной и точной.

2) Приближение речи консультанта к языку клиента. Для этого рекомендуется: исключить из речи слова и выражения, которые могут быть неправильно поняты и интерпретированы клиентом; использовать те слова и обороты, которые употребляет клиент; следить за тем, какие слова и выражения используешь.

3) Анализ эмоциональных переживаний клиента в связи с излагаемыми им событиями и поступками для лучшего понимания клиентом того, что действительно с ним происходит. Для этого используется техники работы на уровне чувств:

– предложить клиенту несколько возможных альтернатив ответа относительно вариантов чувств, которые клиент испытывает, цель формулирования альтернатив которых, не поиск правильного ответа, а стимулирование клиента, демонстрация образцов, где легче описать свои чувства;

– акцентировать эмоциональные переживания клиента посредством пристального внимания к эмоционально окрашенным словам и выражениям. Знаками эмоций в речи являются наречия, прилагательные, глаголы, обозначающие отношения к чему – либо, а также качество действий;

– использование парадоксальных вопросов с целью поставить под сомнение то, что клиент считает очевидным или известным. Например, общеизвестная истина типа «родители всегда знают лучше, что нужно ребенку», обычно служит надежным прикрытием для истинных чувств и переживаний клиента. Когда консультант ставит их под сомнение, то заставляет клиента задуматься о том, что скрыто для него лично за этим выражением;

– уточняющие и углубляющие формулировки, то есть постепенно переводить рассказ клиента от поверхностного к более глубокому уровню переживаний. Главное

условие – не выходить за пределы очевидного, каждый шаг должен логично следовать из предыдущего;

– использование интерпретации - позволяющее клиенту по-новому увидеть и понять собственное поведение и поведение других людей, понять себя и этих других, осознать человеческую природу эмоций. Например, психолог спрашивает клиента, почему она молчит, когда на нее кричат, клиентка отвечает: «Не могу же я унижаться!». Интерпретация психолога: «То есть Ваше молчание в отношении со свекровью – попытка не унижаться, а так или иначе, возвыситься над ней»;

– перефразирование – переформулирование того, что было основанием для беспокойства и переживаний, должно стать основой положительных эмоций, способных если не полностью снять негатив, то по крайней мере, существенно уменьшить его значимость и интенсивность [1, с. 108].

Установить хороший контакт с клиентом, правильно организовав беседу с самого начала – это значит, во многом обеспечить гарантию эффективности психологического консультирования.

Не сложившийся контакт с клиентом или вопросы не решенные в начале беседы, могут стать препятствием в развитии беседы как раз тогда, когда это будет особенно нежелательно. Чаще всего именно они служат благоприятной почвой для формирования сопротивления клиента психологическому воздействию, которое может проявиться, как нежелание продолжать беседу, претензии к консультанту, ощущение бессмысленности разговора.

Список литературы:

1. Алешина Ю.Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование. — Изд. 2-е. — М.: Независимая фирма «Класс», 1999. — 208 с.
2. Дубровина И.В. и др. Психология: Учебник для студ. сред. пед. учеб. заведений / И.В. Дубровина, Е.Е. Данилова, А.М. Прихожан; под ред. И.В. Дубровиной — М.: Издательский центр «Академия», 1999. — 464 с.
3. Карвасарский Б.Д. Клиническая психология: Учебник 3-е издание / Под ред. Б.Д. Карвасарского — СПб.: Питер, 2008. — 960 с.

Психологическое консультирование в условиях школы-интерната

***Семенцова Е. В., студент
Технический институт (филиал) СВФУ им. М.К. Аммосова»
г. Нерюнгри***

***Научный руководитель:
к.п.н., Шахмалова И. Ж.***

Психологическое консультирование в школе-интернате является одним из ведущих направлений работы педагога-психолога. Психологические консультации проводятся для учителей, учащихся, родителей, администрации школы-интерната, то

есть для всех участников образовательного процесса, каждого из воспитанников. Психологические консультации могут быть индивидуальными или групповыми [2, с. 57].

Задача педагога-психолога - помочь участнику образовательного процесса решить его проблему. Самое трудное - определить истинную проблему и определить причины, которые ее породили. Очень часто на практике возникает следующая ситуация: учитель приходит к педагогу-психологу и просит его помочь ему работать с ребенком, который обычно характеризуется им негативно с точки зрения успеваемости, поведения или отношений с одноклассниками и с самим учителем. Проблема в этом случае, как показывает практика, возникает в результате неправильных действий или установок самого учителя, следовательно, проблема, прежде всего, в самом учителе, а затем и в ребенке [10].

В этом случае на консультации педагог-психолог совместно с педагогом отрабатывает причины, мешающие вам установить контакт с ребенком, и так далее. Педагог-психолог найдет причину низкой учебной мотивации и других проблем ученика уже на индивидуальных занятиях.

Педагог-психолог и педагог должны рассматриваться как специалисты в своих областях. Их совместная работа над проблемами со студентами позволяет им объединять свои знания и открывает богатые творческие возможности для решения проблем. В этом и заключается главная ценность психологической консультационной работы.

Если педагог во время психологической консультации понял причину своей неспособности выстроить отношения с ребенком, значит, он решил свою проблему. Поэтому он будет искать индивидуальные подходы к каждому ученику в классе [7].

У студентов, особенно подростков, много проблем, с которыми они обращаются непосредственно к педагогу-психологу. Это отношения в классе, конфликтные ситуации со сверстниками, отношения с противоположным полом, отношения с родителями, отношения с учителями, неумение найти выход в любой сложной ситуации, трудности в обучении [1, с. 158].

Так, психологическая консультация проводится педагогом-психологом в школе-интернате, когда к нему пришли с проблемой. При этом проблема сначала выясняется и осмысливается, средства для ее решения находятся, и только после этого педагог-психолог предупреждает возникновение подобных проблем в будущем.

Опыт показывает, что учителя, независимо от их педагогического опыта, квалификации или наличия дефектологического образования, чаще всего обращаются к педагогу-психологу по поводу «неуправляемости» отдельных учащихся, которые рассматриваются как виновники сложных взаимоотношений на уроке. Они часто чувствуют себя бессильными перед решением проблем, связанных с индивидуальными особенностями воспитания, обучения, общения тех или иных детей. Они стремятся найти причину этих проблем и трудностей в недостатках семейного воспитания, особенностях диагностики ребенка, личностных и

индивидуальных особенностях, не подвергая сомнению свои профессиональные навыки и личностные качества. Но в большинстве случаев оказывается, что педагоги не знают основных психологических особенностей этого ребенка, поэтому не могут найти к нему правильного подхода.

Такие педагоги во время психологического консультирования сопротивляются активному вовлечению себя в продуктивный процесс решения той или иной проблемы, предпочитая занимать пассивную позицию человека, который перекладывает решение вопроса на другого: родителей, специалистов и администрацию школы. Педагог-психолог не должен в таких случаях идти на поводу у учителя. Его задача - привести учителя к самостоятельному "озарению", к пониманию источников возникших проблем [6, с. 74].

Не менее трудно давать советы родителям. Чаще всего они обращаются к педагогу-психологу по настоятельной рекомендации администрации или классного руководителя и воспитателя, и, в большинстве случаев, им трудно принять версии психологических причин отклонений в поведении и воспитании своих детей с особыми образовательными потребностями. Родители довольно часто пытаются отвлечь разговор от поиска причин того или иного психологического качества ребенка в сфере семейных отношений, повседневной жизни. Педагог-психолог должен всегда держать интересы ребенка в центре внимания и стараться проработать весь спектр проблем родителей ребенка с ограниченными возможностями.

Для организации психологического консультирования родителей на базе школы-интерната должны быть выполнены следующие условия [9, с. 163]:

- Психологическое консультирование должно быть не краткосрочным, а долгосрочным, так как накопившиеся за долгое время проблемы родителей не могут быть решены за одну встречу.

- Процесс коррекции фокусируется на важности активной позиции родителя. Он не должен действовать как пассивный наблюдатель. Коррекционная работа с ребенком становится эффективной только в том случае, если родители высоко мотивированы, ориентированы на успех и глубокую внутреннюю работу, направленную на переосмысление собственных взглядов, убеждений, установок и сформированных стереотипов. Мотивация родителей занять активную и эффективную позицию - одна из важных задач педагога-психолога в школе-интернате;

- По возможности вовлечение всех членов семьи (бабушек, дедушек и т. д.) в коррекционно-развивающий процесс ребенка. Это связано с тем, что проблема данной категории семей - это не личная проблема одного из родителей, а всей семьи в целом. Следовательно, коррекционно-развивающая работа с ребенком становится эффективной в рамках разрешения кризисных проблем всеми членами семьи, иначе возможен обратимый процесс, и эффективность работы будет очень низкой.

Взаимодействие педагога-психолога осуществляется в педагогическом и психологическом направлении. Психологическое направление направлено на перестройку иерархии жизненных ценностей родителей, прежде всего, матери. Она

направлена на оптимизацию самосознания и позволяет сформировать адекватные способы ее взаимодействия с ребенком. Этот процесс становится возможным в случае нейтрализации или снижения степени выраженности фрустрирующего воздействия эмоционального стресса, в котором находятся родители ребенка-инвалида. Однако следует признать, что психологическая коррекция личностной и межличностной сфер чаще проводится с матерями ребенка-инвалида, поскольку консультации проводятся в конце учебных занятий и, в большинстве случаев, отцы в это время заняты на работе [11, с. 212].

Для нормализации адекватного взаимодействия родителей с детьми-инвалидами педагог-психолог включает в свою деятельность [8, с. 72]:

- коррекция неэффективных форм поведения: агрессия, предвзятость в оценке поведения как своего, так и ребенка, отстраненность, неприятие и др.;
- обучение наиболее продуктивным формам взаимодействия с микросоциумом: с ребенком, родственниками, специалистами, а также с близким окружением;
- повышение способности любить и уважать ребенка;
- развитие навыков эмоционального управления: контроль гнева, раздражения, возникающего в ответ на отсутствие у ребенка навыка;
- научить родителей понимать проблемы своего ребенка, переходя от позиции «защищая и противостоя» к позиции «взаимодействуя»;
- снижение гиперболизации проблем ребенка с ограниченными возможностями здоровья, незаинтересованности в их развитии;
- коррекция отношений с ребенком: переход от гипер- или гипозаботы к оптимальному взаимодействию, уважение к его личности и обеспечение ему достаточной самостоятельности;
- расширение сферы творческого сотрудничества с ребенком.

С целью повышения рейтинга жизненных ценностей родителей, имеющих ребенка с ограниченными возможностями здоровья, обучающегося в школе-интернате, проводится работа педагога-психолога [8, с. 79]:

- коррекция их эндогенного психологического состояния;
- переориентирует мышление на ценность быть ребенком, независимо от его психических и физических индивидуальных особенностей, и ценность общения с ним;
- способствует личностному росту родителей в процессе взаимодействия с ребенком в процессе обучения и воспитания;
- способствует переводу отношения родителей с позиции переживания, связанного с дефектом, на позицию творческого поиска путей реализации имеющихся потенциалов ребенка;
- проводит мероприятия, способствующие повышению самооценки родителей, исходя из результатов их огромного труда и успехов ребенка;
- превращает процессы воспитания и образования, осуществляемые членами семьи в направлении ребенка, в процесс психокоррекции по отношению к себе.

В школе-интернате психологическое консультирование в работе с родителями, имеющими ребенка-инвалида, является одним из ведущих. Педагог-психолог вовлекает родителей в образовательный процесс, помогает им увидеть, что именно в их помощи нуждается ребенок, что именно родители могут оказать ему самую необходимую поддержку. Кроме того, педагог-психолог формирует интерес родственников ребенка к процессу его развития, демонстрирует достижимость «маленьких», но значимых для него результатов. Педагог-психолог развивает чувство успешности у членов семьи, а также компетентность в психолого-педагогической сфере, раскрывает потенциал личностной самоактуализации, стимулирует поиск творческих подходов к воспитанию ребенка и желание участвовать в изучении его возможностей, реализации творческих идей в работе с ним [4, с. 113].

Педагог-психолог также консультирует администрацию школы, способствует повышению психологической компетентности педагогов и родителей путем проведения индивидуальных и групповых консультаций, участия в педагогических советах, методических объединениях, общешкольных и классных родительских собраниях.

По требованию народных судов, органов опеки и попечительства, комиссий и инспекций по делам несовершеннолетних, а также других организаций педагог-психолог совместно с социальным педагогом проводит психологическое обследование состояния ребенка, условий семейного воспитания с целью принятия обоснованных решений о судьбе ребенка и дальнейшей работе с ним [5, с. 88].

Таким образом, психологическое консультирование в школе-интернате является важным видом работы педагога-психолога. Специфика психологического консультирования заключается в том, что в процессе консультирования рассматривается только то, что имеет отношение к решению основной задачи школьной психологической службы - максимально способствовать психическому и личностному развитию каждого учащегося, исходя из индивидуальных особенностей. Администрация школы, учителя, родители и другие люди получают психологическую консультацию от педагога-психолога, так как они относятся к ребенку и являются основными участниками образовательного процесса.

Список литературы:

1. Белозерова Л.А., Брагина Е.А. Стилевые особенности воспитания и родительское отношение матерей гиперактивных детей // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2018. Т. 9. № 4. - С. 157-171.
2. Истомина И.П., Мехдиева И.Д. Современные тенденции семейного воспитания в развитии личности детей 7-11 лет // Православие. Наука. Образование. - 2016. № 1. - С. 57-60.
3. Куфтык Е.В. Психология семейного совладения / Е.В. Куфтык. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2010. – 320 с.

4. Левченко И.Ю. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии: методическое пособие / И.Ю. Левченко, В.В Ткачева. – М.: Просвещение, 2008. – 239 с.
5. Меновщиков В.У. Психологическое консультирование: работа с кризисными и проблемными ситуациями. – 3-е изд., испр. – М.: Смысл, 2019. – 191 с.
6. Панкратова Т.М. Стили отношения родителей детей дошкольного и младшего школьного возраста // Человеческий фактор: Социальный психолог. 2017. № 2 (34). - С. 71-76.
7. Половинкина О.Б. Педагогическая поддержка семьи в процессе комплексной реабилитации ребенка с органическими поражениями центральной нервной системы в условиях стационара / О.Б. Половинкина // Дефектология. – 2005. - №1.
8. Сафонова Л.В. Содержание и методика психосоциальной работы /Л.В. Сафонова – М.: Академия, 2006. – 224 с.
9. Специальная семейная педагогика. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии: учеб. пособие для студ. вузов / под ред. В.И. Селиверстова, О.А. Денисовой, Л.М. Кобриной. – М.: ВЛАДОС, 2009. – 358 с.
10. Стребелева Е.А. Современные формы помощи семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии / Е.А. Стребелева, А.В. Закрепина // Дефектология. – 2005. - №1.
11. Ткачева В.В. Технологии психологической помощи семьям детей с отклонениями в развитии: учебное пособие / В.В. Ткачева. – М.: АСТ: Астрель, 2007. – 318 с.

Методы и приемы развития эмоционально-волевой сферы у детей с умственной отсталостью

*Сердюкова А.С., студент
Технический институт (филиал) СВФУ им. М.К. Аммосова»
г. Нерюнгри*

*Научный руководитель:
к.п.с.н., Кобазова Ю. В.*

Одна из важных характеристик личности ребенка с задержкой умственного развития - незрелость его эмоционального поля. Эмоции играют важную роль в развитии личности.

У умственно отсталого ребенка наличие серьезных первичных изменений эмоциональной сферы способствует формированию своеобразного психопатологического характера с новыми отрицательными качествами, что резко

затрудняет исправление основного психического дефекта. Вот почему так важно открывать, формировать и развивать эмоции и чувства умственно отсталого ребенка.

Как и все другие дети, умственно отсталые дети развиваются на протяжении всей жизни. С.Л. Рубинштейн считает, что душа развивается даже в глубочайших степенях умственной отсталости. «Развитие души - это специфика детства, ломающая любую, самую тяжелую патологию тела» [5].

При определенном развитии души происходит некоторое улучшение эмоциональной сферы умственно отсталого ребенка и это проявляется, прежде всего, в незрелости. Незрелость эмоций и чувств умственно отсталого ребенка проистекает в первую очередь из особенностей развития его потребностей, мотивов и интеллекта. Дефицит личности у школьников - олигофренов наиболее ярко проявляется в игре.

Н.Л. Коломинский: «Умственно отсталый ребенок в игре пассивен, для нормального школьника это не будет примером социального опыта. Неудивительно, что неспособность активно играть рассматривается как важный диагностический показатель умственной отсталости» [4].

Это связано с тем, что ребенку - олигофрену требуется небольшая или недостаточно выраженная мотивация для выполнения новых впечатлений, любопытства, познавательных интересов и новых действий. На их деятельность и поведение напрямую влияют ситуативные мотивы внешних воздействий.

Признаки дискомфорта в эмоциональной сфере, раздражительность, повышенная возбудимость, двигательное возбуждение, возбуждение, вызванное отсутствием мотивации. В отличие от обычного школьника, ребенок - олигофрен не развивает социальных эмоций.

В школьном возрасте незрелость в эмоциональной сфере еще более остро проявляется, в школе, когда перед ребенком стоят задачи, требующие сложных и косвенных форм деятельности. Школьный возраст отличается рядом особенностей, которые не участвуют в равных этапах развития детей и требуют от ребенка совершенно новых видов умственной деятельности. Если в дошкольном возрасте ребенок развивался в процессе игры и общения с другими людьми, то в школе он оказывается в условиях обучения по установленной программе. Тип лидерской деятельности варьируется от игры к обучению, меняются мотивы. Инструкции учителя становятся главной причиной.

Эмоциональная сфера умственно отсталого ребенка отличается дифференциацией, бедностью переживаний. Как говорят С.С. Ляпидевский, Б. Шостак, «эмоции однообразны, нестабильны, ограничены двумя крайними состояниями (удовольствием или недовольством), возникающими только при прямом действии того или иного раздражителя» [2].

То есть опыт умственно отсталого ребенка примитивен и все же не имеет тонких оттенков дифференцированного опыта. Это потому, что у ребенка примитивные потребности. В то же время в ребенке есть жизненная эмоциональная сила - олигофрения (искренность, чистота, жизненная сила) с поверхностностью и хрупкостью.

Такие дети легко переключаются с одного опыта на другой, лишены независимости от деятельности, легко вдохновляются поведением и играми и следят за другими детьми. Кроме того, дети-олигофрены часто испытывают неадекватные эмоции и переживания. У некоторых детей очень легкая и поверхностная оценка серьезных жизненных событий. Низкая дифференциация и однообразие эмоций, бедность или отсутствие тени эмоции, слабость мотивов и борьба мотивов, эмоциональные реакции на раздражители обычно действуют напрямую. Недоразвитость эмоциональной сферы усугубляет общую неподвижность души, слабую умственную деятельность, безразличие к окружающей среде, безынициативность, самостоятельность. При этом неспособность подавить аффект или влечение проявляется, как правило, в склонности к импульсивности, интенсивной эмоциональной реакции (бурные вспышки гнева, агрессивные разряды) без видимых на то причин.

Недоразвитие более сложных эмоций происходит в эмоционально-волевой сфере. Невозможность эмоциональных реакций обычно связана с неумением отличить главное от второстепенного [7].

Отсутствие опыта или очень плохое определение интереса и мотивации к познавательной деятельности. Но в то же время, даже при значительной деменции, часто сохраняются эмоции, связанные с базовыми потребностями, определенной ситуацией и «симпатическими» чувствами: симптомы симпатии к определенным людям, способность переживать гнев, стыд. Плохое мышление, интеллект и незрелость умственно отсталого ребенка, примитивность поля мотивации должны препятствовать формированию у него высших эмоций.

Изучение, правильное формирование и воспитание эмоций и переживаний у такого ребенка способствует формированию у него характера, новых положительных качеств личности и, в конечном итоге, исправлению основного психического дефекта. При этом развивается личность ненормального ребенка. Его эмоциональная сфера тоже развивается странным образом. Поэтому очень важно умело проводить корректирующую работу, чтобы опираться на текущие безопасные функции и возможности умственно отсталого ребенка и знать особенности его эмоциональной сферы, устранять или частично устранять нарушения в эмоциональном пространстве [2].

Принципы психокоррекционной работы в нашей стране основываются на разработках отечественных психологов, фундаментальным положением которых считается личность, как целостная структура, которая формируется в процессе всей жизни человека, благодаря усвоению социальных норм поведения. Психическое формирование и развитие ребенка происходит благодаря общению со взрослыми в рамках ведущей деятельности. В дошкольном возрасте это игровая, в младшем школьном - учебная деятельность. На основании этого были выделены ряды методов, направленных на развитие эмоционально-волевой сферы у детей с умственной отсталостью, которые используют в своей работе педагоги - практики. Такими методами являются музыкотерапия, сказкотерапия, игротерапия, изотерапия.

Музыкотерапия помогает детям не только расслабиться, но и как следствие, установить контакт и доверительные отношения со взрослыми и друг с другом, способствуют положительному результату коррекционной и развивающей работы. Сказкотерапия помогает детям познавать самих себя и мир вокруг, дети научаются чувствовать и сопереживать, любить и поддерживать друг друга в сложных ситуациях. Благодаря игротерапии ребенок имеет возможность свободно выражать себя, свои эмоции, чувства. Дети становятся более самостоятельными, спокойными, эмоционально отзывчивыми, чаще улыбаются, идут на контакт со взрослыми и детьми. Изотерапия способствует развитию как эмоционально-волевой сферы, так и развитию мелкой моторики детей, а также воображения, творчества.

Психокоррекционная работа при помощи данных методов и приемов сыграет важную роль в развитии личности умственно отсталого ребенка в целом и в решении насущной проблемы социальной адаптации в будущем.

Список литературы:

1. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Путь к волшебству. Теория и практика сказкотерапии. - СПб.: Златоуст, 1998. - 352 с.
2. Ляпидевский С.С., Шостак Б.И. Клиника олигофрении. -М.: Просв. 1973г.
3. Позднякова А.В., Шевченко М.В. Игра как метод коррекционной деятельности с детьми ОВЗ. Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/121/33479>
4. Психология и психопатия слабоумия. -Киев; Радянська школа, 1981.
5. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. -М.: Изд-во, 1957 г.
6. Урсова Т.В. Музыкотерапия. Режим доступа: <https://yandex.ru/images/search>
7. Федосеева, О.А. Особенности развития эмоциональной сферы умственно отсталого ребенка / О.А. Федосеева. - Текст: непосредственный // Молодой ученый. - 2013. - № 3 (50). - С. 446-447. - URL: <https://moluch.ru/archive/50/6372/> (дата обращения: 05.03.2021).

Воспитатель дошкольного учреждения

Трошина Е.О., студент
Технический институт (филиал) СВФУ им. М.К. Аммосова
г. Нерюнгри

Научный руководитель:
к.п.н., Мамедова Л.В.

Профессии воспитателя раньше как таковой не было, она появилась в начале прошлого века и связано это с тем, что женщины стали работать. Особенно много детских садов появилось во время СССР, но и на Западе дошкольные учреждения стали развиваться примерно в этот же период.

Самая важная служебная функция воспитателя - это постоянное общение с

ребенком. Воспитатель должен хорошо уметь контактировать с детьми разного возраста и уметь найти к каждому подход. Так как от этого зависит, будут ли дети спокойными, ласковыми и общительными или вырастут беспокойными, настороженными, замкнутыми. Забота о состоянии жизни ребенка в ДОУ, выполнение всех режимных моментов как: питание, сон, закаливание, прогулки, физические упражнения - являются главной обязанностью воспитателя.

Детей учат самостоятельно одеваться, есть, пользоваться индивидуальными средствами гигиены: платок, полотенце, расческа. Прививают любовь к танцам, учат правильно произносить слова, рисовать и конечно заводить друзей. Чем внимательнее будет воспитатель к ребенку, тем быстрее и успешнее пройдет его адаптация в дошкольном учреждении.

И все же главной задачей воспитателя является сохранение физического и психического здоровья детей в ДОУ. Именно он отвечает за то, чтобы во время нахождения ребенка в дошкольном учреждении у него не было травм.

Тяжело научить ребенка воспринимать и понимать все прекрасное в мире: природу, музыку, поэзию. Поэтому педагог должен много знать и уметь, он должен уметь располагать к себе детей, что бы они проявили к нему интерес, для этого нужно уметь увлекать их какой-либо деятельностью. Так же, воспитатель должен хорошо разбираться в детской художественной литературе и подбирать подходящую по возрасту детей.

Воспитатель не только организует личные отношения детей друг с другом, но и работу детского коллектива в ДОУ. Воспитатель должен быть для детей другом, авторитетом, человеком с которым можно и нужно поделиться страхами, тайнами, радостью и переживаниями. Детям очень нравится приходить в дружелюбную атмосферу, где их встречают с улыбкой, где их поймут, поддержат и не будут критиковать. Приятная внешность, мягкая манера обращения привлекают не только детей, но и производят хорошее впечатление на родителей.

Быть взрослым, который развивает и учит ребенка, понимает и чувствует детский мир, сочетает строгость и доброту – это не простая задача и с ней справляются далеко не все педагоги. Все дети разные, кто-то хочет делать то, что им не позволено - так они защищают свою индивидуальность, другим же нравится жить по правилам, с помощью которых они чувствуют себя связанными с миром взрослых. Поэтому педагогам необходимо терпение и гибкость мышления, чтобы индивидуально и точно применять знания педагогики и психологии.

Игра является основным и главным методом в обучении детей. Дети живут в игре, через нее они узнают на собственном опыте, как неприятно, когда обижают слабых, и как радостно получать помощь, когда она нужна. Они учатся уважать себя и других. Мастерство воспитателя состоит в том, что он знает, когда и какого робкого ребенка нужно поддержать, а агрессивного - научить сопереживанию.

Заметив способности ребенка, воспитатель должен не только поддержать слабые ростки будущих начинаний, но и применить как можно больше усилий, чтобы убедить родителей в необходимости развития ребенка. Здесь ему не обойтись без

наблюдательности, хорошей памяти и такта.

Росс Кэмпбелл пишет, что детей можно сравнить с зеркалом. Они отражают любовь, но они не начинают любить первыми до определенного возраста, дети возвращают любовь в большей степени, если им дают ее. Если им ничего не дано, то и возвращать им нечего. Безусловная любовь отражается, безусловна, обусловлена и возвращается в зависимости от определенных условий. Дети приходят в мир совершенными - они попадают в наш безумно несовершенный мир. «Внутри» они интуитивно знают, что хорошо и правильно. Со стороны они замечают все неправильное и плохое, что происходит в мире. Дети растут в любых условиях и всегда помнят детство как самое счастливое время жизни. Просто у современных детей современное детство.

В современном мире к личности педагога предъявляется ряд серьезных требований. Среди них можно выделить основные, без удовлетворения которых невозможно стать высококвалифицированным педагогом, и второстепенные, соблюдение которых не является необходимым для воспитателя, но делает его человеком, способным наилучшим образом учить и воспитывать другого человека. Как основные, так и второстепенные требования относятся к психологии деятельности и общения педагога, к его способностям, знаниям, умениям и навыкам, полезным для обучения и воспитания детей. И среди основных, и среди дополнительных психологических свойств, необходимых квалифицированному педагогу, есть устойчивые, постоянно присущие педагогу и воспитателю всех эпох, времен и народов, и изменчивые, обусловленные особенностями данного этапа социально-экономического развития, которым является общество, в котором живет и работает педагог.

Любовь к детям, основное, постоянное и можно сказать самое главное требование к педагогу, к его педагогической деятельности, наличие специальных знаний в той области, в которой он обучает детей, широкая эрудиция, педагогическая интуиция, высокоразвитый интеллект, высокий уровень общей культуры и нравственности, профессиональное знание различных методов обучения и воспитания детей. Успешная педагогическая работа будет невозможна без любого из этих факторов. Все эти свойства не являются врожденными. Они приобретаются систематическим и упорным трудом, огромной работой педагога над собой. Очень много людей идут учиться на профессии воспитателя или учителя, но потом понимают, что это не их профессия и они не могут или не хотят отдаваться полностью ей. Не случайно учителей и воспитателей много, а одаренных и талантливых среди них всего несколько, которые блестяще справляются со своими обязанностями. В педагогической профессии таких людей, наверное, меньше, чем во многих других сферах человеческой деятельности.

Дополнительными, но относительно устойчивыми требованиями к педагогу являются общительность, артистизм, веселый нрав, хороший вкус и многое другое. Эти качества важны, но в меньшей степени, чем основные, перечисленные выше. Без каждого из этих качеств в отдельности воспитатель вполне может обойтись. Можно

представить себе, например, не очень общительного физика, чьи знания и педагогические способности настолько развиты, что при отсутствии этого общепольного для людей качества он, тем не менее, вполне может остаться хорошим педагогом. И наоборот, нетрудно представить себе какого-нибудь общительного, с довольно веселым нравом, хорошим вкусом, артистичного человека, которому явно не хватает педагогических способностей. Такой человек вряд ли когда-нибудь сможет стать хорошим учителем или воспитателем.

Главные и второстепенные педагогические качества в совокупности составляют личность, в силу чего хороший педагог является уникальной и своеобразной личностью.

Несколько сложнее решить вопрос об основных и второстепенных изменчивых качествах, которые требуются от него в данный момент истории общества, в данное время и на данном рабочем месте. Существующая система образования часто отстает от изменений, происходящих в социальной сфере, но в целом отражает ее достаточно гибко. Новая ситуация, складывающаяся в обществе, ставит перед образованием и воспитанием новые задачи. Они, в свою очередь, определяют требования к личности педагога и воспитателя. Для того чтобы своевременно и точно установить эти требования, необходимо:

1. уметь правильно оценивать тенденции политического, социального и экономического развития общества;
2. уметь определять, какими качествами должен обладать человек в данном обществе, чтобы общество непрерывно развивалось;
3. уметь устанавливать, какими достоинствами должен обладать и от каких недостатков должен быть избавлен современный человек, окончивший среднюю школу;
4. уметь выяснять, каким должен стать современный педагог, обеспечивающий формирование и развитие личности, необходимой обществу.

Главная тенденция современного прогрессивного развития общества – это демократизация жизни; происходит децентрализация управления, передача власти на места.

Экономические преобразования затронули всю систему общественных отношений, привнеся в большинство из них рыночные основы, диктуя необходимость самостоятельного принятия решений. В связи с этим значительно расширились возможности установления прямых политических, социальных, экономических и культурных связей между людьми, что, в свою очередь, привело к интенсификации делового и личного общения.

Повышенная прозрачность позволила публиковать различные точки зрения по наиболее актуальным вопросам, затрагивающим все сферы жизни общества. Все эти тенденции повысили требования к представителям нового подрастающего поколения.

Качествами, которыми должен обладать современный человек, это способность жить в условиях расширяющейся демократии, прозрачности,

плюрализма мнений, общаться и взаимодействовать с людьми на правовой и демократической основе. Это предполагает, с одной стороны, способность признавать, понимать, принимать как должное существование множества различных точек зрения, вести дискуссии и разрешать разногласия на высококультурной основе; с другой стороны, это отказ от диктата и любых средств оказания давления на личность, требует уважения к ней, признания ее достоинств и значимости. Это также отказ от принципа, согласно которому интересы общества преобладают над интересами конкретного индивида.

Передача или утрата власти одной стороной предполагает ее принятие, возможность ее использования другой стороной. Человек в современном обществе должен обладать организаторскими способностями, умением руководить людьми, принимать управленческие решения. Для этого необходима профессиональная компетентность и владение качествами лидера.

Изменение системы экономических отношений требует благоразумия, бережливости, экономической изобретательности, предприимчивости, деловитости и многих других личностных качеств, которые до недавнего времени считались если не отрицательными, то, по крайней мере, не самыми необходимыми в жизни и не воспитывались сознательно у большинства детей.

Публичность требует от человека умения выразить свои мысли устно или письменно, убеждать, доказывать, говорить за себя и внимательно слушать других. Сейчас молодые люди, окончившие школу, должны стать обладателями всех этих качеств, чтобы позитивные изменения, которые начали происходить в нашем обществе, были окончательно закреплены, наше поколение должно позаботиться о том, чтобы существенно изменить систему образования и воспитания детей.

Для того чтобы воспитать человека, а сейчас, как никогда, нужны личности, отвечающие требованиям времени, сам педагог должен обладать самостоятельностью, грамотностью, инициативностью, и многими другими качествами, систематически развивать их.

Для того чтобы успешно справляться со своей работой, он должен обладать выдающимися общими и специальными способностями. К общим способностям относятся те, которые определяют высокие результаты в любой деятельности человека, а к специальным те, которые определяют успешность педагогической деятельности, обучения и воспитания детей.

О процессе формирования и развития способностей педагога как воспитателя можно сказать то же самое, что было сказано выше о способностях учителя, за исключением, пожалуй, одного: быть хорошим воспитателем труднее, чем быть хорошим учителем. Это связано с тем, что среди способностей, свойственных учителю, больше таких способностей, которые даны человеку от природы, чем среди способностей, присущих воспитателю.

Среди педагогов есть много хороших воспитателей, но относительно слабых. Есть и те, кто способен хорошо воспитывать детей, но гораздо хуже справляется с ролью педагога. Это обстоятельство не является основанием для вывода о том, что

соответствующие люди не могут стать хорошими учителями, просто сфера применения их педагогического мастерства может быть разной: либо преимущественно педагогической, либо преимущественно воспитательной.

Среди специальных педагогических способностей есть и способность особого рода, которую нельзя однозначно отнести ни к деятельности учителя, ни к работе воспитателя, так как она одинаково необходима им обоим. Это способность к педагогическому общению. Кан-Калик В.А., ученый - психолог, много занимался исследованием этой способности, считал, что педагогический труд насчитывает в своей структуре более 200 компонентов. Общение является одной из самых сложных его сторон, так как через него осуществляется главное в педагогической работе: воздействие личности учителя на личность ученика. Одним из важных качеств педагога является умение организовывать длительное и эффективное взаимодействие с учащимися. Данное умение обычно связывают с коммуникативными способностями педагога. Владение профессионально-педагогическим общением – это важнейшее требование к личности педагога в том ее аспекте, который касается межличностных взаимоотношений.

Профессиональный педагог - это единственный человек, который посвящает большую часть своего времени обучению и воспитанию детей. Так как остальные взрослые, в том числе и родители ребенка, заняты своими профессиональными проблемами и домашними делами и не могут проводить много времени с детьми. Если бы педагоги не занимались образованием и воспитанием детей, то через несколько поколений общество перестало бы развиваться. Новое поколение людей просто не будет достаточно подготовлено для поддержки социального, экономического и культурного прогресса.

Таким образом, можно сделать вывод что, дошкольные учреждения и квалифицированные, грамотные педагоги нужны нам в современном обществе как никогда. Детям в эру компьютеров, телефонов, не хватает живого общения для развития, которого им не могут дать родители в связи со своей занятостью.

Список литературы

1. Гелашвили И.Н. Антропологические воззрения К.Н. Вентцеля на вопросы теории свободного воспитания / Эхо: сборник статей. Выпуск № 4. Изд-во МПУ. 2000. С. 71-77.
2. Дошкольное образование в России. – М., АСТ, 1997, стр. 160-162.
3. Дошкольная педагогика / под ред. В.И. Логиновой и П.Г. Саморуковой – М., 1988, Часть 2, глава 7.
4. Дошкольная педагогика / под ред. Сохина Ф., Ядышко В. – М., 1986, глава 21.
5. Козлова С.А., Куликова Т.А. Дошкольная педагогика. – М. – 2000, глава 1.

Психолого-педагогическая поддержка детей разных возрастов в деятельности педагога-психолога

*Трухан Н.С., студент
Технический институт (филиал) СВФУ им. М.К. Аммосова»
г. Нерюнгри*

*Научный руководитель:
к.п.н., доцент, Мамедова Л. В.*

На сегодняшний день дети в разные периоды взросления проходят через значительное количество изменений, включающие в себя различные трансформации растущей личности (развитие сложных нервно-психических функций, изменение социального статуса: воспитанник, школьник, подростковая эмоциональная неустойчивость, период полового созревания, стремление к эмансипации и прочее). Далеко не каждый ребенок может справиться с кризисами возраста и происходящими в нем изменениями организма и психики. Если в момент высокого напряжения, кризиса, ребенок не получает поддержки и помощи со стороны взрослого, то последствия могут быть тяжелыми.

В течение всей жизни взросление и развитие ребенка происходит в разном темпе. Поэтому возникает необходимость применения психолого-педагогической поддержки детей с учетом возрастных особенностей в деятельности педагога-психолога. Возрастной период, по мнению И.Ю. Кулагиной «это цикл детского развития, имеющий свою структуру и динамику» [5, с. 2]. В своих трудах по психологии развития и возрастной психологии А.К. Болотова и О.Н. Молчанова дают следующее определение возрасту «это определенный, ограниченный относительно хронологическими границами период в физическом и психическом развитии человека» [3, с. 16].

Личностное развитие ребенка напрямую связано с воздействием на него со стороны взрослого (родителей, педагогов, психолога и т.д.). А психологическое здоровье, наряду с физическим, является необходимым условием функционирования и развития человека в процессе жизнедеятельности. Поэтому психолого-педагогическая поддержка детей разных возрастов должна быть направлена на выстраивание отношений между педагогом-психологом и ребенком, как «человек – человек», а не на уровне «учитель - ученик», последняя модель распределения изначально задает позицию «сверху», что в свою очередь мешает ребенку раскрыться полностью.

Для успешного формирования личностных качеств ребенка необходимо учитывать возрастные особенности развития детей. Так, например, Г.С. Абрамова считает, что «различие в физическом возрасте порождает проблему понимания и многократно усложняется, если речь идет об изучении ребенка» [1, с. 6-7].

Возрастные особенности детей, в разные этапы их жизни, следует учитывать

взрослым при общении с ними и попытках объяснить их поведение. Понимание со стороны взрослых жизненных ситуаций детей, облегчит социализацию последних и поможет адаптироваться им во взрослом мире.

Понятие «поддержка» интерпретируется как отношение человека к человеку в русле «сочувствия нуждающемуся», «содействию его благу». Изначально психолого-педагогическая поддержка существовала в основном в рамках теории. Эффективные приемы психолого-педагогического сотрудничества, возможность реализации гуманных взаимоотношений между участниками педагогического процесса.

С течением времени поддержка приобретала все новые формы, становясь неотъемлемой частью процесса жизнеобеспечения, образования, воспитания детей.

Цель психолого-педагогической поддержки заключается в том, чтобы поспособствовать, помочь ребенку преодолеть различного рода препятствие или трудность, ориентируясь на его реальные и потенциальные способности, развивая потребность в самостоятельных действиях.

Задача психолого-педагогической поддержки заключается в формировании:

- 1) субъектной позиции;
- 2) развитого сознания, способного к самостоятельному выбору;
- 3) умения проектировать.

Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин в своих трудах дают следующее определение поддержки – «это помощь ребенку в преодолении эмоционального переживания его реальной или мнимой проблемы и переводе в деятельность по ее разрешению» [4, с. 8].

Поддержка особенно необходима тогда, когда надо прийти на помощь ребенку или подростку, незащищенному и ранимому, в критических ситуациях. Может проявляться, как физическая или моральная защита ребенка от неблагоприятных социальных условий или психологического стресса, а также создание условий для его самостоятельного противостояния.

Психолого-педагогическая поддержка детей разного возраста реализуется в форме:

1. Общая, групповая психолого-педагогическая поддержка для детей, при которой создается общий тон сотрудничества, доброжелательность и взаимопонимание, приветливое отношение, позитивная оценка достижений, планирование общей деятельности, диалогичное общение, ситуация взаимного обучения (игры, творческие работы).

2. Индивидуальная психолого-педагогическая поддержка личности, включающая диагностику индивидуального развития для выявления личных проблем ребенка.

Психолого-педагогическая поддержка строится поэтапно и представляет собой структуру, имеющую особое назначение, содержание и последовательность действий: диагностика, реализация, итоги.

С детьми, которым нужна поддержка необходимо и надо работать. Поэтому работу с такими детьми необходимо выстраивать тщательно и грамотно, с учетом

индивидуальных особенностей каждого.

Рассмотрим структуру психолого-педагогической поддержки детей, в которую входит этап диагностики. Диагностический этап предназначен для получения информации, необходимой для последующей деятельности педагога-психолога по оказанию психолого-педагогической поддержки.

Методы диагностики обладают следующими особенностями:

- 1) они позволяют собрать диагностическую информацию в относительно короткие сроки;
- 2) они представляют информацию не о человеке вообще, а о тех или иных его конкретных особенностях (интеллект, тревожность, самооценка, чувство юмора, наиболее характерные личностные черты и т. п.);
- 3) информация поступает в виде, позволяющем дать качественное и количественное сравнение обследуемого индивида с другими людьми;
- 4) информация, получаемая с помощью психодиагностических методик, полезна с точки зрения выбора средств вмешательства, прогноза их эффективности, а также прогноза развития, общения, эффективности той или иной деятельности индивида.

Применение методик часто ограничено возрастом испытуемых (некоторые методики используются только для лиц определенного возраста, например, для дошкольников, младших школьников, подростков).

Методы диагностики детей разных возрастов с целью выявления психического состояния ребенка и оказания корректной психолого-педагогической поддержки:

1. Наблюдение. Цель: выявление детей, у которых поведение или отдельные характеристики развития отличаются от поведения других учащихся, в частности – выявление учащихся «группы риска».

2. Тестирование. Существует множество тестирований различной направленности: на готовность к школе, для выявления талантов, способностей ребенка, тесты на выявление тревожности, на профориентацию, на исследование психоэмоционального состояния, к такому относится проективная методика «Волшебная страна чувств».

3. Рисуночные методики диагностики. Например, в качестве диагностики детям предлагается нарисовать ассоциацию к слову «поддержка». После выполнения работы ответить на вопросы: что можно считать поддержкой, кто или что поддерживает тебя в жизни, что ты чувствуешь, когда тебе оказывают поддержку. Такой метод диагностики даёт возможность работать с внутренними состояниями, мыслями ребенка без озвучивания.

4. Метод самооценки:

- 1) методика «Самооценка дошкольника» Т.В. Драгуновой;
- 2) тест на самооценку Дембо-Рубинштейн;
- 3) диагностика самооценки подростков по Будасси. Позволяет педагогу-психологу определить, как ребенок оценивает собственные способности, личностные качества. Имеются ли у него проблемы с самооценкой, и требуется ли ему психолого-

педагогическая поддержка.

Вовремя полученная психолого-педагогическая поддержка освобождает ребенка от множества нерешенных проблем, которые постоянно накапливаются и не позволяют ему быть самим собой, а значит — полноценно жить и учиться. Технологии психолого-педагогической поддержки очень разнообразны.

Так на территории всей России действует Национальный проект «Образование», согласно которому «оказывается поддержка талантливым и одаренным детям, посредством помощи центрам дополнительного образования. Действуют проекты по поддержке детей в профориентации, возможности непрерывного образования» [9].

В крупных городах нашей страны существуют множество центров, работающих с современными технологиями психолого-педагогической поддержки детей разного возраста, так в столице действует Государственное бюджетное учреждение города Москвы «Городской психолого-педагогический центр Департамента образования и науки города Москвы». «В центре представлен широкий спектр психолого-педагогической помощи ребенку, направленной на предупреждение и разрешение проблем в развитии, обучении, поведении, на создание условий для развития личности ребенка, ее самосовершенствования и самореализации» [7].

Для одаренных детей в 2019 году в Татарстане был открыт Центр выявления и поддержки одаренных детей на базе Университета Талантов.

«Цель деятельности Республиканского центра – раннее выявление, развитие, профессиональная поддержка и дальнейшее закрепление (трудоустройство) проявивших выдающиеся способности и высокомотивированных детей, и молодежи в Республике Татарстан.

Приехать в Центр могут школьники от 10 до 17 лет, демонстрирующие выдающиеся успехи в науке, искусстве и спорте» [8].

В Республике Саха (Якутия) с 1993 года действует Международный детский фонд «Дети Саха-Азия», главной целью которого является решение проблем детства в Республике Саха (Якутия) путем реализации программ по созданию современных условий для всестороннего развития и совершенствования индивидуальных способностей детей. «Одна из таких программ «Территория детства» включающая в себя адресную помощь детям и семьям, оказавшимся в трудной жизненной ситуации, многодетным и малообеспеченным семьям и семьям с детьми с ограниченными возможностями здоровья и поддержку детского спорта. Также фонд проводит различные бесплатные вебинары, один из них был посвящен теме «Возрастные кризисы»» [6].

Старейшей общественной молодежной организацией в республике является «Подросток», в которой реализуются инновационные технологии поддержки: летний палаточный лагерь, Школа выживания, профессиональные курсы, Телефон доверия, детские телепередачи, юридическая и психологическая службы, игровая комната для дошкольников и др.

Якутская городская общественная молодежная организация «Подросток» реализует единственную в республике «Подростковую биржу труда», давая возможность трудоустройства несовершеннолетним. В благотворительном центре «Прикосновение» малообеспеченные, многодетные и др. получают поддержку в виде материальной помощи.

Возрастные особенности детей в разные этапы их жизни следует учитывать взрослым при общении с ними и попытках объяснить их поведение. Понимание со стороны взрослых жизненных ситуаций детей облегчит социализацию последних и поможет адаптироваться им во взрослом мире. Задача психолого-педагогической поддержки заключается в формировании субъектной позиции, развитого сознания, способного к самостоятельному выбору, умения проектировать.

Список литературы:

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология: Учеб. пособие для студ. вузов. - 4-е изд., стереотип. — М.: Издательский центр «Академия», 1999. — 672 с.
2. Аленкина Ж.Р. Образовательная программа Центра игровой поддержки ребенка ГБОУ Детского сада №659 города Москвы / Ж.Р. Аленкина, А.А. Токарев, Е.В. Данилова. — Текст: непосредственный // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Уфа, июль 2012 г.). — Уфа: Лето, 2012. — URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/60/2499/> (дата обращения: 17.03.2021).
3. Кулагина И.Ю. Возрастная психология: развитие ребенка от рождения до 17 лет. Университет / Ун-т Рос. акад. образования. - 5-е изд. – М.: Изд-во УРАО, 1999. – 175.
4. Михайлова Н.Н., Юсфин С.М. Педагогика поддержки: Учебно-методическое пособие. - М.: МИРОС, 2001. - 208 с.
5. Обухова Л.Ф. Психология развития. Исследование ребенка от рождения до школы: учебное пособие для академического бакалавриата / Л.Ф. Обухова. — Москва: Издательство Юрайт, 2019 — 275 с.
6. Возрастные кризисы // Международный детский фонд «Дети Саха-Азия». Режим доступа: <http://sakhaasia.ru/5-iyunya-2020-goda-proydet-vebinar-n7-po-teme-v/>
7. Государственное бюджетное учреждение города Москвы «Городской психолого-педагогический центр Департамента образования и науки города Москвы». Режим доступа: <https://gppc.ru/about/main/>
8. Идея создания Университета Талантов // Университет Талантов. Режим доступа: <https://utalents.ru/about>
9. Национальный проект «Образование» // Министерство просвещения Российской Федерации. Режим доступа: <https://edu.gov.ru/national-project>

Развитие творческого потенциала современного школьника

*Цедейко А. В., студент
Технический институт (филиал) СВФУ им. М.К. Аммосова»
г. Нерюнгри*

*Научный руководитель:
к.п.н., Кобазова Ю. В.*

Современный школьник это, прежде всего активный, динамичный и креативный ученик. В настоящее время школьники овладевают информационными технологиями и работой в различных гаджетах практически в совершенстве. Многие родители обеспокоены тем, что школьники все свободное время проводят взаимодействия друг с другом и с окружающим миром посредством социальных сетей. Интернет стал нашим спутником повсеместно. В любом магазине, кафе, клубе есть доступ к сети интернет, в которой протекает жизнь современного школьника. Но дети, по природе своей, исследователи. Им нравится узнавать и познавать всё новое, необычное, интересное. Дети любят проводить эксперименты, исследовать свойства различных объектов, а также создавать что-то свое. При этом «сам экспериментатор является важнейшим источником возможных изменений» [1, с. 13].

Творческий потенциал (англ. Creative potential) - совокупность качеств человека, определяющих возможность и границы его участия в трудовой деятельности. Качества человека, определяющие этот самый потенциал есть понятие довольно широкое. Очевидно, что часть из них обусловлена генетически, часть была сформирована в разные периоды детского развития и еще часть была приобретена позже, в разные периоды жизни человека, под влиянием различных внешних условий и жизненных ситуаций.

Генетически может быть заложена память, острота ума (которая, впрочем, оттачивается или притупляется в зависимости от условий детского развития и более поздних обстоятельств), физические данные, темперамент (считается, что на основе темперамента в детстве происходит формирование характера, при этом темперамент считается заданным). «Потребности, склонности, интересы являются более широко охватывающими целостными процессами» [3, с. 13]. В детстве происходит формирование основных черт характера и закладываются психологические особенности личности, определяющие ее дальнейшее развитие. Далее, под воздействием различных жизненных обстоятельств, отдельные качества и психологические особенности могут усиливаться, некоторые ослабляться, приобретаться новое и не всегда полезное.

Можно выделить несколько признаков, личности, изменяя которые она становится более творческой:

1. Инициативность. Стремление познавать что-то новое и активно пользоваться новым знанием. Стремление использовать открывающиеся

возможности. Уверенность (что до некоторой степени может быть скомпенсировано волевыми характеристиками личности) и самостоятельность в выборе своего пути.

2. Критическое отношение к миру и критическое отношение к открывающимся возможностям.

3. Способность доводить начатое до конца.

4. Способность и стремление к нестандартному подходу в решении задач.

5. Способность двигаться вперед, а не топтаться на месте.

Наряду с вышеперечисленными признаками существует ряд особенностей, которые мешают развитию творческого потенциала. К ним относятся, например, функциональная заикленность, которая характеризуется склонностью видеть лишь очевидные способы смотреть на проблему. Это ситуации, в которых человек не покидает свою зону комфорта, думая о решениях задачи.

Эта склонность имеет непосредственное отношение к прошлому опыту человека. Когда мы заперты в определенном, строго ограниченном восприятии, это мешает нам смотреть на проблему с различных точек зрения. Если мы ограничены привычным способом делать те или иные вещи, нам на самом деле будет очень трудно придумать новые и творческие решения.

Самоцензура – это внутренний голос, который сдерживает нас и стремится препятствовать выставить себя дураком или выглядеть глупо. Это негативные мысли, которые крутятся в нашем мозгу, типа «это никогда не получится», «таким образом ничего не выйдет», «я буду выглядеть глупо» и пр.

Самоцензура, казалось бы, оберегает нас от ошибки. Неприятность в том, что с таким упрямым внутренним ограничителем мы отказываем себе в эксперименте и блокируем свое воображение. Плюс лишаем себя права на ошибку, что не только сильно сужает наши горизонты, но и поддерживает нас в состоянии непрерывного эмоционального напряжения. Школьники, особенно подросткового возраста, очень эмоционально реагируют на разного рода критику, подавляя тем самым свои творческие порывы.

Микроконтроль душит способность человека быть творческим, поскольку данный способ поведения указывает слишком много деталей, связанных с тем, как именно должна быть решена та или иная задача. Направляя внимание на мелочи, мы уменьшаем свою способность думать о самом себе, о своем удовольствии, мы лишаем себя права использовать творческий талант и, опять-таки, поддерживаем себя в состоянии стресса.

Рационализация означает, что думая о некоем деле, проблеме или задаче, мы используем только логическую сторону сознания. А очень часто творческие решения приходят к нам не из логических построений, а из подсознания. Именно по этой причине иногда для того, чтобы найти идеальное решение, нужно не ломать голову, а выйти на прогулку или даже просто помечтать. «В конечном счете наша собственная креативность определяется тем, что мы решаем делать или не делать. И когда мы решаем и выбираем, определяется наша судьба» [5, с. 6].

Главная цель развития творческих способностей - воспитание подлинно творческой свободной личности. Для решения этой цели педагог должен определить для себя следующие задачи:

- 1) формировать у детей способности самостоятельно мыслить, добывать и применять знания;
- 2) развивать познавательную, исследовательскую и творческую деятельность;
- 3) находить нестандартные решения любых возникающих проблем;
- 4) воспитывать интерес к участию в творческой деятельности.

В основе процесса развития творческих способностей лежат:

- 1) формирование академических успехов школьников, их интеллектуального и нравственного развития с использованием нестандартных уроков, форм, методов и приемов работы;
- 2) внедрение в образовательный процесс альтернативных форм и способов ведения образовательной деятельности;
- 3) создание условий для проявления творчества на уроке и во внеурочной деятельности для всех учащихся независимо от их личностных качеств;
- 4) постоянное поддержание стремления ученика к самостоятельной творческой деятельности.

Урок или внеклассное мероприятие должно быть местом, где ученик имеет возможность заглянуть в себя будущего, если он приложит максимум усилий для этого. Именно возможность демонстрации на уроке и во внеурочной деятельности всей той глубины работы, которая выполнена учеником, создает условия для развития креативности, формирует безбоязненное отношение к миру, в котором скоро предстоит себя реализовать, закаляет волю, учит коммуникации со сверстниками и взрослыми. Формирует потребность в демонстрации своих знаний и умений, их отстаиванию в самых трудных ситуациях.

Сама жизнь выдвигает неотложную практическую задачу - воспитание человека - творца, созидателя и новатора, способного разрешать возникающие социальные и профессиональные проблемы нестандартно, инициативно и грамотно. «Искусство с самых древних времен рассматривалось как часть и как средство воспитания» [2, с. 322].

В решении данной проблемы участвует как школа, так и семья. Задача семьи состоит в том, чтобы вовремя увидеть, разглядеть способности ребенка, обратить на них внимание и понять, что эти способности нуждаются в поддержке и в развитии.

Задача школы – подхватить инициативу семьи, поддержать ребенка и развить его способности, подготовить почву для того, чтобы эти способности были реализованы не только в урочной и внеурочной деятельности, но и впоследствии, в будущей профессиональной деятельности.

Накопление каждым учащимся опыта самостоятельной творческой деятельности предполагает активное использование на различных этапах выполнения творческих заданий коллективных, индивидуальных и групповых форм работы. «Проникнуть в самое сердце творчества – значит пережить мистический

союз. А проникнуть в сердце этого союза – значит пережить состояние творчества» [4, с. 10].

Индивидуальная форма позволяет активизировать личный опыт учащегося, развивает умение самостоятельно выделить конкретную задачу для решения.

Групповая форма развивает умение согласовывать свою точку зрения с мнением товарищей, умение выслушивать и анализировать предлагаемые участниками группы направления поиска.

Коллективная форма расширяет возможности учащихся анализировать сложившуюся ситуацию в более широком взаимодействии со сверстниками, родителями, учителями, предоставляет возможность ребенку выяснить различные точки зрения на решение творческой задачи.

Таким образом, эффективность проводимой работы во многом определяется характером взаимоотношений, как между учащимися, так и между учащимися и педагогом.

Список литературы:

1. Абрамова В.С. Возрастная психология. М.: Академический проект, 2000г. - 624 с.
2. Выгодский Л.С. Психология искусства. М.: Искусство, 1986г. – 656 с.
3. Выгодский Л.С. Педология подростка. Психологическое и социальное развитие ребенка. М.: Педагогика, 1984г. - 300 с.
4. Джулия Кэмерон Путь художника. М.: Livebook, 2017г. – 384 с.
5. Микалко М. Рисовый штурм. М.: МИФ, 2007г. – 550 с.

Профилактика развития клипового мышления у детей дошкольного возраста

***Цыренова Е.Н., воспитатель
МДОУ № 55 «Полянка»,
г. Нерюнгри***

Жизнь современных дошкольников неразрывно связана с информационными технологиями, любая сфера жизнедеятельности окружена гаджетами, переполненными приложениями информационного и игрового характера. Большой поток информации подается ребенку в виде ярких и красочных визуальных вспышек с экранов телефонов, планшетов, телевизоров, компьютеров. Неокрепшая психика дошкольника не успевает воспринять ее и переработать. Таким образом, у ребенка формируется клиповое мышление - восприятие мира через короткие яркие образы.

В переводе с английского «clip» - фрагмент текста, вырезка из газеты, отрывок из видео или фильма. Состоят эти клипы из нескольких связанных между собой образов и не несут в себе никакой смысловой нагрузки. Сегодня всё больше фильмов и телепередач строятся именно по этому принципу: сюжет в них разделяется на

короткие, часто сменяющие друг друга информационные блоки, зачастую лишенные логической связи. Ярким примером клипового формата является реклама всех видов.

Понятие «клип» впервые ввел футуролог Э. Тоффлер. Он рассматривал данный феномен как принципиально новое явление когнитивной сферы, которое является одной из составляющих общей культуры восприятия и обработки информации, воздействующей на человека. В России впервые термин «клип-мышление» употребил Ф.И. Гиренок. Он считал, что понятийное мышление современных детей перестало играть важную роль в современном мире, линейное, бинарное мышление заменяется нелинейным (клиповым) мышлением.

Доктор психологических наук Р.М. Грановская в своем интервью описывает несколько экспериментов, которые дают характеристику клиповому мышлению.

Например, проводили такой эксперимент. Ребенок играет в компьютерную игру. Периодически ему дается инструкция на следующий шаг, где-то на три страницы текста. Рядом сидит взрослый, который, в принципе, быстро читает. Но он успевает прочитать только полстраницы, а ребенок уже обработал всю информацию и сделал следующий ход.

— И чем это объясняется?

— Когда у детей в ходе эксперимента спрашивали, как они так быстро читают, то они отвечали, что не читали весь материал. Они искали ключевые моменты, которые давали им знать, как поступить. Чтобы представить, как работает такой принцип, могу привести еще один пример. Представьте, что вам поручили в большом сундуке на чердаке найти старые галоши. Вы быстренько все выкидываете, добираетесь до галош и спускаетесь с ними. А тут какой-то дурак подходит к вам и просит перечислить все, что вы выкинули, да еще сказать, в каком порядке оно там лежало, но в вашу задачу это не входило.

Были еще эксперименты. Детям показывали картинку на определенное количество миллисекунд. И они описывали ее так: кто-то поднял что-то на кого-то. На картинке была лисица, которая стояла на задних лапах, а в передней держала сачок и замахивалась на бабочку. Вопрос в том, нужны ли были детям эти подробности, или для задачи, которую они решали, было достаточно, что «кто-то поднял что-то на кого-то». Сейчас темп поступления информации такой, что для многих задач детали не нужны. Нужен только общий рисунок.

В чем же опасность клипового мышления?

Каждый ребенок, научившись говорить, начинает осваивать мир с помощью вопросов «что» и «почему», но, к сожалению, очень быстро перестраивается, когда в его жизнь врывается более интересный способ получения информации - визуальный. Немаловажной причиной является то, что современные родители не читают детям книжки. Сейчас, когда маленькому ребенку показывают картинку, он нажимает на нее пальчиком и удивляется, почему она не меняется. Ребенок не умеет воспринимать бумажные носители информации, поэтому у него не развивается воображение, которое так необходимо в раннем детстве. Ведь при чтении сказки в мозгу ребенка появляются разные образы, он представляет ситуацию по-своему, домысливает,

воспринимает мир индивидуально. В виртуальных играх и мультфильмах представлен уже готовый чужой взгляд на мир, озвученный чьим-то голосом. Легко восприимчивой психике ребенка можно навязать что угодно, но это уже не индивидуальный путь развития, а массовый.

Без развития воображения, страдает развитие памяти, внимания, логического мышления. Так как эти процессы тесно взаимосвязаны, гармоничное развитие личности невозможно из-за отсутствия какой-либо из этих функций.

Еще одна отрицательная черта клипового мышления – это неспособность анализировать, строить логические цепочки, делать выводы. Данный тип мышления лишь отвечает на вопросы находящиеся в определенной плоскости. Отсюда вытекает проблема – скудный словарный запас детей старшего дошкольного возраста.

Так же к минусам клипового мышления можно отнести отсутствие у ребенка индивидуальности, собственного мнения, так как он узнает, что такое «хорошо», а что «плохо» из мультфильмов, видеороликов, герои которых становятся для него авторитетом и путеводной звездой.

К, пожалуй, самой ужасной черте «клиповомыслящего» ребенка можно отнести равнодушие, так как он просто не успевает реагировать на происходящее, в связи с необходимостью быстро сменить информацию. Ему просто - на просто некогда переживать по тому или иному поводу. Вероятнее всего ему даже в голову не придет, что кто-то может нуждаться в его поддержке, так как у него сиюминутное мышление.

Современные педагоги с отчаянием наблюдают за тем, как клиповое мышление вытесняет понятийное, как классическое образование постепенно теряет свою роль в жизни общества. Но в любом отрицательном явлении можно выделить плюсы.

К немногочисленным плюсам клипового мышления нынешних дошкольников специалисты относят такие черты, как быстрое принятие решений, мгновенную реакцию, умение подстраиваться под разные условия. Небольшой словарный запас заменяется способностью перерабатывать большие объемы информации через символы, образы и схемы. Благодаря этому увеличивается объем внимания, которое хорошо переключается и распределяется. Способность детей вычленять главное не перегружая память тоже можно отнести к положительным качествам.

Статистика показала, что среди современных дошкольников примерно 80% клиповомыслящих. Так как полностью избавиться от этого феномена современности не получится, да и не имеет смысла, педагоги и психологи пришли к единому мнению, что необходимо все отрицательные стороны пустить в нужное русло.

Специалистами предлагаются различные методики, например:

- на занятиях чаще использовать запоминающиеся формулировки, презентации, яркие картинки, то есть связать информацию с визуальными образами;
- учить детей принимать участие в дискуссиях, так как дискуссия учит мыслить, отстаивать свою точку зрения, и воспринимать правильно противоположную. При поиске аргументов стимулируются логические процессы;

- можно использовать метод парадоксов. Он полезен тем, что заставляет ребенка размышлять, включать логику, когда преподаватель предоставляет ему два взаимоисключающих утверждения;

- обязательно нужно прививать вкус к чтению художественных произведений и обсуждению прочитанного.

В данной борьбе, конечно же, не исключается работа педагога с родителями. Напоминать им о вреде гаджетов, о том, что их дети из-за «клиповости» лишаются окружающего их мира. Это можно сделать с помощью создания буклетов, информационных стендов, консультаций.

Таким образом, подводя итоги, нужно сделать выводы, что клиповое мышление – не болезнь, тем более не вина ребенка, а естественная реакция на современную жизнь. Главная задача педагогов и родителей понять, что клиповое мышление – это мышление современного человека и помочь ребенку научиться использовать его правильно.

Список литературы:

1. Архиева М.Х. Влияние современной информационной среды на психическое развитие дошкольников / М.Х. Архиева, Е.Ф. Сердюкова. Текст: непосредственный // Наука и молодежь: материалы Всерос. научно-практической конференции студентов, молодых ученых и аспирантов, 29-30 нояб., 2018 г. / отв. ред. М.Р. Нахаев; Чечен. гос. ун-т. Грозный, 2018..

2. Баяндина Н. Дети в Интернете: взвесим вред и пользу / Н. Баяндина. URL: <https://multiurok.ru/blog/dieti-v-intiernietie-vzviesim-vried-i-pol-zu.html>. Текст: электронный.

4. Грановская Р.М. Люди с клиповым мышлением элитой не станут / Р.М. Грановская. URL: <http://www.rosbalt.ru/piter/2015/03/28/1382125.html>. Текст: электронный.

5. Короткова А.Л. Влияние гаджетов на развитие личности и психическое здоровье детей дошкольного возраста / А.Л. Короткова, К.Н. Хабибуллина. Текст: непосредственный // Наука и образование: проблемы и перспективы: материалы Ежегодной научно-практической конференции с междунар. участием, посвященной 25-летию Университета управления «ТИСБИ», 2 дек., 2016 г., Казань / под ред. Н.М. Прусс, А.Н. Грязнова; Ун-т управления «ТИСБИ». Казань, 2016. С. 186-190.

Развитие творческого воображения старших дошкольников

*Чештанова А.Ю., студент
Технический институт (филиал) СВФУ им. М.К. Аммосова»
г. Нерюнгри*

*Научный руководитель:
к.п.с.н., Кобазова Ю.В.*

Проблема развития воображения детей дошкольного возраста привлекает к себе пристальное внимание психологов и педагогов. Проблема развития творческого воображения детей актуальна тем, что этот психический процесс является неотъемлемым компонентом любой формы творческой деятельности ребенка, его поведения в целом. В последние годы на страницах психологической и педагогической литературы все чаще ставится вопрос о роли воображения в умственном развитии ребенка, об определении сущности механизмов воображения.

Воображение ребенка развивается в связи с усвоением речи. Речь позволяет детям представлять предметы, которые они никогда до этого не видели. Показательно, что задержки в речевом развитии сказываются и на развитии воображения и ведут к его отставанию, обеднению.

Стимулирующая роль собственной речи ребенка в создании новых образов косвенно рассматривалась Е.М. Струниной, изучалась О.М. Дьяченко и Е.Л. Пороцкой. Одним из проявлений творческого воображения является детское словесное творчество. Различают два вида словотворчества. Во-первых, это так называемые новообразования в словоизменении и в словообразовании, которые являются результатом детской сверхгенерализации грамматических форм. Во-вторых, это сочинительство — неотъемлемый компонент художественно-речевой деятельности. Творческое воображение детей представляет огромный потенциал для реализации резервов комплексного подхода в обучении и воспитании. Большие возможности для развития творческого воображения представляет наглядное моделирование при ознакомлении детей с художественной литературой на познавательных играх - занятиях. Способность к замещению является фундаментальной особенностью человеческого ума.

Сущность воображения дошкольника

Одна из основных функций воображения - это защита личности, компенсация ее негативных переживаний. Воображение помогает изжить гнетущие эмоции, которые могли возникнуть в каком-либо конфликте. О воображении как о психическом процессе можно говорить лишь при условии или наличии полноценного сознания. Поэтому психологи утверждают, что воображение у детей начинается с трех лет.

На первых порах воображение неразрывно связано с предметом, выполняющим функцию внешней опоры. Так, в игре ребенок 3-4 лет не может вообразить действие с предметом.

Он не может переименовать предмет, если не действует с ним. Он представляет стул кораблем или кубик кастрюлькой, когда действует с ними. Сам предмет-заместитель должен иметь сходство с замещаемым предметом. Именно игрушки и предметы-атрибуты наталкивают малыша на тот или иной сюжет игры (М.Г. Витязь). Постепенно — воображение начинает опираться на предметы, вовсе не похожие на замещаемые. Так, старшие дошкольники в качестве игрового материала используют природный (листья, шишки, палки, камешки и пр.).

Для детей этого возраста важна иллюстрация, наглядно изображающая те действия и взаимоотношения героев, в которых ярче всего обнаруживаются их внутренние особенности и черты характера.

Постепенно необходимость во внешних опорах отпадает. Происходит интериоризация действий воображения в двух планах. Во-первых, переход к игровому действию с предметом, которого в действительности нет. Во-вторых, переход к игровому использованию предмета, придание ему нового смысла и представление действий с ним в уме, без реального действия. В этом случае игра происходит полностью в плане представления. У младших дошкольников замысел рождается нередко после того, как выполнено действие.

А если и формулируется до начала деятельности, то очень неустойчиво. Замысел легко разрушается или теряется по ходу его реализации, например, при встрече с трудностями или при изменении ситуации. Само возникновение замысла происходит стихийно, под влиянием ситуации, предмета, кратковременного эмоционального переживания. У детей до 5 лет создание новых образов протекает непреднамеренно. Поэтому несмотря на то, что они с удовольствием фантазируют, часто в ответ на просьбу взрослого «Нарисуй, что хочешь» или «Придумай сказку» отвечают отказом. Отказы объясняются тем, что малыши еще не умеют руководить деятельностью воображения.

В 4-5 лет у детей возрастают творческие проявления в деятельности, прежде всего игре, ручном труде, рассказывании и пересказе. В возрасте пяти лет появляются мечты о будущем. Они ситуативны, нередко неустойчивы, обусловлены событиями, вызвавшими у детей эмоциональный отклик.

До достижения детьми 5-6 лет, почти на протяжении всего дошкольного возраста, у них отсутствует замысел или он крайне неустойчив, легко разрушается, а подчас (особенно в 3-4 года) замысел рождается только после действия. Ребенок не задумывается о возможностях практической реализации образов, которые он создает. Для взрослого мечта выступает как побудитель к действию. А у ребенка комбинации образов практически бесперспективны. Он фантазирует ради того, чтобы фантазировать. Его привлекает сам процесс комбинирования, создания новых ситуаций, персонажей, событий, имеющих яркую эмоциональную окрашенность.

Влияние воображения на психологические функции дошкольника

Воображение и эмоции. Воображение тесно связано с эмоциями. Активная работа фантазии вызывает богатую эмоциональную картину состояния детей. Общеизвестно, как дети воспринимают сказки. Они переполнены эмоциями, по силе не уступающими эмоциональной картине взрослых в самые значимые моменты жизни. А детская игра? Она просто теряет смысл для ребенка, если у нее отсутствует яркий эмоциональный фон и, одновременно, игра целиком зиждется на активной деятельности воображения. Воображение и чувство (эмоции) в жизни ребенка нераздельны. Влияние чувства на воображение и обратно давно было замечено учеными. Еще в прошлом веке французский психолог Т. Рибо выяснил, что все формы творческого воображения заключают в себе сильные эмоциональные моменты. Л.С. Выготский вывел «закон общего эмоционального знака», суть которого выразил словами: «... всякое чувство, всякая эмоция стремятся воплотиться в образы, соответствующие этому чувству». Эмоция как бы собирает впечатления, мысли и образы, созвучные настроению человека. Таким образом, богатая эмоциональная жизнь стимулирует развитие воображение.

Воображение и интересы. Воображение тесно связано с интересами. Интерес можно определить, как эмоциональное проявление познавательной потребности. Он выражается в направленности человека на определенную деятельность, имеющую особое значение для личности. Началом формирования интереса является эмоциональная привлекательность объекта окружающей действительности.

Интересы имеют большое значение в жизни человека. Поскольку интересы проявляются в положительных эмоциях человека, то они вызывают чувство удовлетворения от работы. Они позволяют легко сосредоточивать внимание на работе, увеличивают работоспособность. И.П. Павлов рассматривал интерес как то, что активизирует состояние коры головного мозга. Общеизвестно, что любой учебный процесс идет тем успешнее, чем больше интерес к учебе у ученика.

Для развития ребенка очень важно формирование многих интересов.

Воображение и талантливость. Воображение - это всегда создание нового в результате переработки прошлого опыта. Никакая творческая деятельность невозможна без фантазии. Творчество - сложный психический процесс, связанный с характером, интересами, способностями личности. Воображение является его фокусом, центром. Новый продукт, получаемый личностью, в творчестве может быть объективно новым (т.е. социально значимым открытием) и субъективно новым (т.е. открытием для себя). У большинства детей чаще всего мы видим продукты творчества второго рода.

Развитие творческого процесса, в свою очередь, обогащает воображение, расширяет знания, опыт и интересы ребенка.

Творческая деятельность развивает чувства детей. Творческая деятельность способствует более оптимальному и интенсивному развитию высших психических функций, таких, как память, мышление, восприятие, внимание.

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

Особое значение творческая деятельность имеет для одаренных и талантливых детей. Одаренность - это комплекс способностей, позволяющих иметь особые достижения в конкретной области искусства, науки, профессиональной и социальной деятельности.

Основной психической функцией, обеспечивающей игру, является именно воображение, фантазия.

Воображая игровые ситуации и реализуя их, ребенок формирует у себя целый ряд личностных свойств, такие, как справедливость, смелость, честность, чувство юмора. Через работу воображения происходит компенсация недостаточных пока еще реальных возможностей ребенка преодолевать жизненные трудности, конфликты, решать проблемы социального взаимодействия.

Психологическая система творческого воображения: характеристика, механизмы

Подробное, детальное исследование воображения, проводимое в свое время Львом Семеновичем Выготским, а в дальнейшем и его последователями Д.Б. Элькониным, В.В. Давыдовым и другими учеными, позволяет постулировать о достаточно полной изученности данной проблемы и позволяет охарактеризовать творческое воображение как психологическую систему.

Для того, чтобы раскрыть понятие творческого воображения как психологической системы, нам необходимо дать характеристику психическому процессу воображения, а именно: понятие, виды, типы и механизмы.

В литературе имеются самые разные определения воображения. Так Л.С. Выготский отмечает, что «воображение не повторяет в тех же сочетаниях и в тех же формах отдельных впечатлений, которые накоплены прежде, а строит какие-то новые ряды из прежде накопленных впечатлений. Иначе говоря, принесение нового в самое течение наших впечатлений и изменение этих впечатлений так, что в результате этой деятельности возникает некоторый новый, ранее не существовавший образ, составляет, как известно самую основу той деятельности, которую мы называем воображением».

Существуют несколько классификаций видов воображения, каждая из которых имеет в своем основании какой-либо из существенных признаков воображения. Учебно-методическая научная литература предлагает следующие виды воображения.

По признаку активности различают пассивное, созерцательное воображение с его произвольными формами (грезы, сновидения) и активное, практически деятельное воображение. При активном воображении образы всегда формируются сознательно с условием поставленной цели.

В зависимости от самостоятельности и оригинальности образов воображения бывает воссоздающим и творческим.

Воссоздающее воображение – это представление чего-либо нового для данного человека, опирающееся на словесное описание или условное изображение этого нового (чертеж, схема, нотная запись и т.п.). Воссоздающее воображение играет важную роль в процессе коммуникации и усвоении социального опыта.

Творческое воображение – это создание новых образов без опоры на готовое описание или условное изображение. Творческое воображение заключается в самостоятельном создании новых образов. Почти вся человеческая культура является результатом творческого воображения людей. В творческом комбинировании образов исчезает ведущая роль памяти, на ее место приходит эмоционально окрашенное мышление.

Воображение тесно связано с эмоциями. Активная работа фантазии вызывает богатую эмоциональную картину состояния детей.

Особенности развития воображения у детей

Творческий потенциал заложен в ребенке с рождения и развивается по мере его взросления.

Возможности реализации творческого потенциала у детей не одинакова, и это зависит от характера и качества его взаимодействия с взрослым на ранних этапах дошкольного детства.

Опыт ребенка складывается и растет постепенно, он отличается глубоким своеобразием по сравнению с опытом взрослого. Отношение к среде, которая своей сложностью или простотой, своими традициями и влияниями стимулирует и направляет процесс творчества, у ребенка опять совсем другое. Интересы ребенка и взрослого различны и поэтому понятно, что воображение у ребенка работает иначе, чем у взрослого.

Французский психолог Т. Рибо представил основной закон развития воображения в трех стадиях:

- детство и отрочество – господство фантазии, игр, сказок, вымысла;
- юность – сочетание вымысла и деятельности, «трезвого расчетливого рассудка»;
- зрелость – подчинение воображения уму интеллекту.

Воображение у ребенка начинает развиваться довольно рано, оно слабее, чем у взрослого, но оно занимает больше места в его жизни.

Анализ научно-методической литературы позволил выделить следующие этапы развития воображения у детей дошкольного возраста:

1. До 3 лет у детей воображение существует внутри других психических процессов, в них закладывается его фундамент. В три года происходит становление словесных форм воображения. Здесь воображение становится самостоятельным процессом.

2. В 4–5 лет ребенок начинает планировать, составлять в уме план предстоящих действий.

3. В 6–7 лет воображение носит активный характер. Воссоздаваемые образы выступают в различных ситуациях, характеризуясь содержательностью и специфичностью. Появляются элементы творчества.

При этом особенности воображения детей 6-7 лет во многом схожи с особенностями переживания этой функции у детей 4-5 лет, но существенно отличаются по содержанию и значению для зарождающейся личности ребенка, поскольку указанный возрастной период предъявляет особые требования к развитию, связанные с подготовкой к учебной деятельности.

Список литературы:

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология: Учебное пособие для студентов вузов. М., 2013
2. Боровик О. Развиваем воображение // Дошкольное образование. 2017. №1
3. Дудецкий А.Я. Теоретические основы воображения и творчества. Смоленск, 2014
4. Дьяченко О.М. Воображение дошкольника. М., 2018
5. Запорожец А.В., Эльконин Д.Б. Психология детей дошкольного возраста: развитие познавательных процессов. М., 2014
6. Кравцова Е. Развитие воображения // Дошкольное воспитание. 2015. №12
7. Люблинская А.А. Детская психология. М., 2011
8. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. М., 2012
9. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. М., 2014
10. Обухова Л.Ф. Детская психология: Теория, факты, проблемы. М., 2014
11. Палагина Н.Н. Развитие воображения в русской народной педагогике // Вопросы психологии. 2017. №6
12. Рибо Т. Творческое воображение. М, 2011.
13. Урунтаева Г.А. Диагностика психологических особенностей дошкольника. Практикум. М., 2016
14. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология. М., 2017
15. Ушинский К.Д. История воображения. Собр. соч. М.-Л., 2015. Т. 8
16. Щербакова А.И. Практикум по общей психологии. М., 2016

Развитие произвольной памяти у детей дошкольного возраста

*Шишмарева Т.А., студент
Технический институт (филиал) СВФУ им. М.К. Аммосова»
г. Нерюнгри*

*Научный руководитель:
к.п.с.н., Кобазова Ю. В.*

Изучение проблем развития детской памяти в настоящее время чрезвычайно актуально. Технический прогресс привел к тому, что современные дети вынуждены гораздо быстрее, чем их сверстники лет 50 назад, адаптироваться к условиям взрослой, технически насыщенной жизни.

У детей дошкольного возраста память по скорости развития опережает другие психические процессы, идет бурное накопление информации, формируются необходимые для жизни навыки и умения. Помочь ребенку справиться с таким объемом информации, научить его приемам и способам запоминания, припоминания – вот важнейшая задача взрослых. От того, как ребенок научится накапливать, анализировать, «раскладывать по полочкам» и пользоваться накопленной информацией, зависит развитие его способностей, успешность его обучения в будущем, и, следовательно, его взрослая карьера.

В России проблемами общей психологии и, в частности проблемами памяти, занимались такие выдающиеся ученые, как: Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, П.И. Зинченко, С.Л. Рубинштейн, А.А. Смирнов, П.П. Блонский, Р.Л. Немов и др.

В отечественной психологии процесс памяти связывали с жизнью и активностью ребёнка, с его сознанием, рассудочной деятельностью, с особенностями его личности. Такой подход к изучению вопросов детской памяти прослеживается и в работах К.Д. Ушинского.

Память - это процесс организации и сохранения прошлого опыта, делающий возможным его повторное использование в деятельности или возвращение в сферу сознания.

Память определяется как способность к воспроизведению прошлого опыта, одно из основных свойств нервной системы, выражающееся в способности длительно хранить информацию о событиях внешнего мира и реакциях организма, и многократно вводить ее в сферу сознания и поведения

Отличное от этого определения дает Е.Н. Соколов. Память - есть отражение того, что было в прошлом опыте. Основано это отражение на образовании достаточно прочных связей на их актуализации и на функционировании в дальнейшем.

Память - сложный психический процесс, состоящий из нескольких частных процессов, связанных друг с другом

А.Р. Лурия определяет память следующим образом: «Каждое наше переживание, впечатление или движение оставляет известный след, который сохраняется на достаточно продолжительное время и при соответствующих условиях проявляется вновь и становится предметом сознания».

Л.С. Выготский рассматривал проблему памяти с позиций культурно-исторической теории развития психики. Одной из первых попыток Л.С. Выготского конкретизировать общую теорию культурно-исторического развития психики человека является разработанная им концепция развития памяти. «Высшие специфические человеческие формы памяти, активное запоминание с помощью знаков точно также, как и другие формы поведения, первоначально рождаются в социальном общении между людьми».

Л.С. Выготский раскрыл возникновение высшей формы памяти, развивающейся в процессе активной мыслительной деятельности ребенка, опирающейся на ряд вспомогательных средств. Этим обеспечен подход к памяти как к сложной деятельности ребенка, формирующейся под влиянием общения со взрослыми.

Память составляет совокупность процессов запоминания информации, сохранения или забывания ее, а также последующего восстановления. Память лежит в основе способности человека, является условием научения, приобретения знаний, формирования умений и навыков. Память связывает прошлое, настоящее и будущее человека, обеспечивает единство его психики, придавая ей индивидуальность. Память включается во все виды и уровни деятельности, поскольку, действуя, человек опирается на собственный и исторический опыт.

Основные функции и свойства памяти.

Основными функциями памяти являются: запоминание (ввод информации в память), сохранение (удержание), воспроизведение и забывание. Эти процессы взаимосвязаны. Организация запоминания влияет на сохранение. Качество сохранения определяет воспроизведение. Частота воспроизведения влияет на сохранение.

Организованное повторение материала с целью его запоминания называется заучиванием.

По механизму выделяют логическое и механическое запоминание, по результату - дословное и смысловое.

Различия памяти у людей бывают количественные и качественные.

Качественное различие свойств памяти проявляется в том, какой вид памяти доминирует: зрительная, слуховая, двигательная или эмоциональная память.

«Чистые» виды памяти встречаются редко, чаще всего различные типы памяти смешиваются: зрительно-двигательная, зрительно-слуховая и двигательно-слуховая память. Встречается даже такое феноменальное индивидуальное свойство как эйдетическое зрение, в обиходе – «фотографическая память».

Количественное различие свойств памяти характеризуется скоростью запоминания, прочностью сохранения запомненной информации, лёгкостью и

точностью её воспроизведения. Например, можно быстро запомнить материал, но вскоре его забыть, а можно с трудом запоминать (слабая кратковременная память), но уж запоминать надолго.

Основные характеристики памяти.

Важные характеристики памяти, от которых зависит продуктивность памяти человека это: длительность, быстрота, точность запоминания, готовность к воспроизведению, объём запоминания и воспроизведения.

1) длительность запоминания – это способность в течение долгого времени сохранять пережитый опыт.

2) быстрота запоминания – это физиологическое свойство конкретного человека, которое можно развивать с помощью специальной тренировки памяти.

3) точность запоминания – это точность в припоминании деталей и последовательности фактов и событий.

4) готовность к воспроизведению – это способность быстро воспроизводить в сознании человека необходимую информацию.

Объём памяти – это способность одновременно сохранять значительный объём информации. Средний объём памяти взрослого 7 элементов (единиц) информации, у детей (2-3 лет) он начинается с 1 элемента.

Классификация памяти П.П. Блонского.

Память принято классифицировать в зависимости от особенностей деятельности, при которой происходит сам процесс запоминания.

Если рассматривается участие воли в процессе запоминания, память подразделяется на произвольную и произвольную.

Непроизвольная память – это «автоматическое» запоминание, произвольная – когда для запоминания используются волевые усилия.

По характеру психической деятельности, с помощью которой человек запоминает информацию, память делят на двигательную, эмоциональную (аффективную), образную и словесно-логическую.

Двигательная память – это запоминание и сохранение, а при необходимости, воспроизведение многообразных, сложных движений. Эта память проявляется у человека первой, и крайне необходима для нормального развития.

Эмоциональная память – это память на переживания. То, что вызывает у человека эмоциональные переживания, запоминается им без особого труда и на длительный срок.

Образная память связана с запоминанием и воспроизведением чувственных образов предметов и явлений, их свойств, отношений между ними. Образная память может быть зрительной (сохранение и воспроизведение зрительных образов), слуховой (запоминание и воспроизведение разнообразных звуков: речи, музыки), обонятельной, осязательной и вкусовой (сконцентрированных на удовлетворении биологических потребностей организма и не играющих существенной роли).

Словесно-логическая память – это разновидность запоминания, когда большую роль в процессе запоминания играет слово, мысль, логика. Человек

старается понять усваиваемую информацию, прояснить терминологию, установить все смысловые связи в тексте и только после этого запомнить материал.

В зависимости от продолжительности сохранения информации память подразделяют на мгновенную, кратковременную, оперативную и долгосрочную.

Самый ранний вид – моторная (двигательная) память проявляется в первых, условных двигательных рефlekсах детей уже на первом месяце жизни. Это запоминание, сохранение и воспроизведение различных движений.

Эмоциональная (аффективная) память – память на чувства. Она появляется практически самой первой, так как для ребенка первого полугодия жизни самым важным является удовлетворение простейших потребностей.

Образная память - память на представления, картины природы и жизни, а также на звуки, запахи, вкусы. Образная память бывает зрительной, слуховой, осязательной, обонятельной, вкусовой. Зрительная и слуховая (музыкальная, речевая) память обычно хорошо развиты и играют ведущую роль в жизненной ориентировке большинства людей. Осязательную, обонятельную и вкусовую память в известном смысле можно назвать профессиональными видами: как и соответствующие ощущения, эти виды памяти особенно интенсивно развиваются в связи со специфическими условиями деятельности

Особую разновидность речевой памяти составляет словесно-логическая, которая тесным образом связана со словом, мыслью и логикой. Данный вид памяти характеризуется тем, что человек, обладающий ею, быстро и точно может запомнить смысл событий, логику рассуждений или какого-либо доказательства, смысл читаемого текста и т. п. Этот смысл он может передать собственными словами, причем достаточно точно.

Содержанием словесно-логической памяти являются мысли. Мысли не существуют без языка, поэтому память на них и называется не просто логической, а словесно-логической. Словесно-логическая память - специфически человеческая память в отличие от двигательной, эмоциональной и образной, которые в своих простейших формах свойственны и животным. Опираясь на развитие других видов памяти, словесно-логическая память становится ведущей по отношению к ним, и от ее развития зависит развитие всех других видов памяти. Словесно-логической памяти принадлежит ведущая роль в усвоении знаний учащимися в процессе обучения.

Достаточно редко встречаются люди, обладающие так называемой эйдетической (фотографической) памятью.

Образная память, проявляющаяся первыми зачатками свободных воспоминаний, проявляется ко второму году жизни ребенка. Образная память появляется значительно позже моторной и эмоциональной, но несколько раньше словесной.

Словесная (вербальная) память – это память, присущая только человеку, владеющему речью – мощнейшим средством запоминания. Это способ хранения информации в виде письменных текстов, устных рассказов, стихов.

Возрастные особенности развития памяти в дошкольном возрасте.

Непроизвольная и произвольная память.

В младшем дошкольном возрасте память носит преимущественно непроизвольный, зрительно-эмоциональный характер, ребенок чаще всего не ставит перед собой осознанных целей что-либо запомнить. Запоминание и припоминание происходят независимо от его воли и сознания. Они осуществляются в деятельности и зависят от ее характера. Ребенок запоминает то, что произвело на него впечатление, что было интересно.

Качество непроизвольного запоминания, например, предметов, картинок, слов зависит от того, насколько активно ребенок действует по отношению к ним, обдумывает свои действия, группирует их в процессе действия. Непроизвольное запоминание является косвенным, дополнительным результатом выполняемых ребенком действий восприятия и мышления.

У младших дошкольников непроизвольное запоминание и непроизвольное воспроизведение - единственная форма работы памяти.

У детей младшего и среднего дошкольного возраста неплохо развиты непосредственная и механическая память.

У некоторых детей дошкольного возраста встречается эйдетическая (фотографическая) память. После однократного восприятия материала и очень небольшой умственной обработки, ребенок продолжает “видеть” материал и прекрасно восстанавливает его. Доминирование непроизвольной памяти в дошкольном возрасте.

В старшем дошкольном возрасте (5 и 6 лет) совершается переход от непроизвольной памяти к начальным этапам произвольного запоминания и припоминания.

Переход от непроизвольной памяти к произвольной включает в себя два этапа. На первом этапе формируется необходимая мотивация, т.е. желание что-либо запомнить или вспомнить. На втором этапе возникают и совершенствуются необходимые для этого мнемические действия и операции. К концу дошкольного возраста процесс произвольного запоминания можно считать сформированным.

Совершенствование произвольной памяти у детей связано с применением в процессах запоминания и воспроизведения материала мыслительных операций анализа, синтеза, сравнения, обобщения, установления смысловых связей. Развитие памяти происходит с обучением ребенка основам наук одновременно с совершенствованием его умственной деятельности.

Список литературы:

1. Блонский И.П. Память и мышление. М.: «Просвещение» 2014-245с.
2. Выготский Л.С. Память и ее развитие в детском возрасте // Хрестоматия по общей психологии. – М.: 2017.-367с.
3. Выготский Л.С. Развитие детской памяти // Собрание сочинений в шести томах – Т.2 М.: 2013

4. Зяблицева М. Развитие памяти и воображения у детей: игры и упражнения М.: 2005г.–189 стр., «Феникс», Серия: Школа развития.
5. Истомина З.М. Развитие памяти. - М.: 2018.-290с.
6. Леонтьев А.Н. Развитие памяти. – М.: 2017.-248с.
7. Мухина В.С. Возрастная психология: Феноменология развития, детство, отрочество. – М.: Издательский центр Академия, 2017. – 251-261с.
8. Немов Р.С. Психология: Учебник для студентов высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. Общие основы психологии. — 3-е изд. - М.: Туманит, изд. центр ВЛАДОС, 2017. - 651 с.
9. Общая психология: Курс лекций для первой ступени педагогического образования / Сост. Е.И. Рогов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2011, – 448с.
10. Психология детей дошкольного возраста. Развитие познавательных процессов. / Под ред. А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина. М.: «Просвещение» 2014
11. Розет И.М. Что надо знать о памяти. Минск 2012. - 126 с.
12. Соколов Е.М. Механизмы памяти. М.:2015. - 176с.
13. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология. М.: «Академия» 1999. – 336 с.
14. Эльконин Д.Б. Детская психология (развитие ребенка от рождения до семи лет) -М., 2010. – 138с.

**АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГО-
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ УЧАСТНИКОВ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

*Материалы XII региональной научно-практической конференции
(27 марта 2021 г.)*

Технический редактор *И.А. Литвиненко*

Подписано в печать 15.05.2021. Формат 60x84/16.
Бумага тип. №2. Гарнитура «Гаймс». Печать офсетная.
Печ. л. 9. Уч.-изд. л. 11,25. Тираж 30 экз. Заказ 473.
Издательство ТИ (ф) СВФУ, 678960, г. Нерюнгри, ул. Кравченко, 16.
Отпечатано в ТИ (ф) ФГАОУ ВО «СВФУ»
г. Нерюнгри