

**НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ "GLOBUS"  
ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА  
СБОРНИК НАУЧНЫХ ПУБЛИКАЦИЙ**

**XV МЕЖДУНАРОДНАЯ  
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ**

**«ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА: АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ»  
(31 декабря 2016г.)**

г. Санкт-Петербург- 2016

© Научный журнал "Globus"

УДК 159  
ББК Ю88

Сборник публикаций научного журнала "Globus" по материалам XV международной научно-практической конференции: «Психология и педагогика: актуальные вопросы» г. Санкт-Петербурга: сборник со статьями (уровень стандарта, академический уровень). – С-П. : Научный журнал "Globus", 2016. – 36с.

Тираж – 300 экз.

УДК 159  
ББК Ю88

Издательство не несет ответственности за материалы, опубликованные в сборнике. Все материалы поданы в авторской редакции и отображают персональную позицию участника конференции.

**Контактная информация организационного комитета конференции:**

Научный журнал "Globus"

*Электронная почта:* [info@globus-science.org.ua](mailto:info@globus-science.org.ua)

*Официальный сайт:* [www.globus-science.ru](http://www.globus-science.ru)

## СОДЕРЖАНИЕ

### ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

Буравченко Дмитрий Александрович ДОВЕРИТЕЛЬНЫЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ КАК ОБЪЕКТ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ .....	4
Буравченко Дмитрий Александрович ДОВЕРИТЕЛЬНЫЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ КАК ОБЪЕКТ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ В ЗАРУБЕЖНОЙ ПСИХОЛОГИИ .....	9

### ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ

Селюч Марина Григорьевна ГЕНДЕРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКОГО Я РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ .....	14
---	----

### ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Афонченко Людмила Федоровна ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНИКА КАК ВАЖНЕЙШИЙ ФАКТОР ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА .....	20
Коваленко Елена Викторовна ИНТЕГРАТИВНЫЙ АСПЕКТ КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА .....	23
Ястребова Ксения Андреевна ФОРМИРОВАНИЕ САМООРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ СПО НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ.....	27

### ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Бабина Екатерина Сергеевна, Витюк Ксения Валерьевна РОЛЬ СЕМЬИ В ФИЗИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ РЕБЕНКА СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА .....	32
Бабина Екатерина Сергеевна, Витюк Ксения Валерьевна СКАЗКА КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ ПАТРИОТИЗМА У ДОШКОЛЬНИКОВ.....	35

# ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

## ДОВЕРИТЕЛЬНЫЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ КАК ОБЪЕКТ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

**Буравченко Дмитрий Александрович**

*соискатель степени магистр социальной психологии*

*Российский Государственный Социальный Университет,*

*107150, Российская Федерация, г.Москва, ул.Лосиноостровская, 24*

*e. mail:dburavchenko@gmail.com*

## TRUST AS AN OBJECT INTERPERSONAL RELATIONSHIPS OF PSYCHOLOGICAL STUDIES IN RUSSIAN PSYCHOLOGY

### АННОТАЦИЯ

В статье представлена информация, которая позволяет оценить современное состояние разработанности проблематики доверительных межличностных отношений в отечественной психологии. Дается краткий анализ работ отечественных психологов.

### ABSTRACT

This article provides information that allows you to evaluate the current state of elaboration of the problems of interpersonal relations of trust in the national psychology. A brief analysis of the works of local psychologists.

**Ключевые слова:** доверительные межличностные отношения, доверие, самопознание, концепция доверия, доверительное общение, метаотношение, контрсуггестия, фрустрация.

Уже не один десяток лет в мировой психологии большое значение уделяется исследованию проблематики доверия и доверительных межличностных отношений. Интерес специалистов связан с тем, что доверие является важной составляющей межличностного общения, существования и развития общества в целом.

В отечественной психологии первым исследованием проблематики доверительного общения стала работа В.М.Сафонова, проведенная во второй половине 70-х годов 20 века. В своем исследовании В.С. Сафонов связывает доверительность в общении с его эффективностью, рассматривая взаимное доверие как необходимое условие для возникновения связи между людьми. По Сафонову доверительность становится тем специфическим способом, который из личностей рождает новую форму «мы». Общность «мы» имеет три специфические функции: 1) обратной связи в процессе самопознания личности; 2) «психологического облегчения»; 3) «психологического сближения».

Лишь спустя несколько десятков лет в отечественной психологии появляется следующий заметный исследователь проблематики доверия и доверительных отношений, породивший целую плеяду учеников и последователей. Этим исследователем по праву можно считать Т.П.Скрипкину. Кроме существенного вклада в изучение мирового опыта, Т.П.Скрипкина разработала концепцию доверия. По Скрипкиной доверие выступает необходимым условием для возникновения общности «мы», как системообразующий фактор для связывания людей между собой. «Количество» доверия рассматривается как динамическая характеристика, влияющая на качественную сторону общения. Чем выше уровень доверия в общении между людьми, тем сильнее выражаются связи.

Руководствуясь в своей работе трудами таких выдающихся отечественных психологов как А.У.Хараш; В.П.Мясищев и др., Т.П. Скрипкина выдвигает гипотезу, что доверие, как субъективное личностное отношение, существующее во внутриличностном пространстве субъекта, которое он представляет как определенное ценностное переживание другого, в процессе общения и взаимодействия между людьми оно - «как бы «выносятся» вовне, в «околоиндивидуальное» пространство, причем, обоими субъектами взаимодействия» (Т.П.Скрипкина). В зависимости от интерпретации субъектами общения, доверие «рождает» различные феномены взаимодействия, выполняя связывающую людей функцию. Именно в межличностном отношении доверие формируется и существует. Таким образом, Т.П.Скрипкина делает вывод, что доверительное общение должно предполагать и доверительное отношение.

В работах другого выдающегося отечественного психолога В.П.Зинченко можно встретить упоминание доверия как базисного или особого чувства. При этом особенность этого чувства заключается в способности воспринимать человеком не только внешние стимулы, но и его отношение к другим людям во всей полноте функций.

Подчеркивая необходимость рефлексии, В.П.Зинченко пишет о том, что в отношениях с людьми «проще довериться, чем взбираться по лестнице рангов интеллектуальной рефлексии, пока не запутаешься и сам себя не обманешь».

Работа И.В.Антоненко также является значимой для исследователей проблематики доверительных отношений. Данным исследователем была разработана целостная социально-психологическая концепция доверия в межличностных отношениях. И.В.Антоненко приходит к выводам, что доверие является метаотношением, которое формируется как обобщение опыта взаимодействия между субъектом и объектом; но с момента, когда оно уже сформировалось, начинает играть роль определяющего фактора поведения, деятельности, других отношений.

Согласно результатам исследования, проведенного И.В.Антоненко, доверие в межличностных отношениях является результатом совместной деятельности, а уровень доверия непосредственно влияет на успешность

совместной деятельности. Субъективная значимость доверия тем выше, чем меньше социальная дистанция между людьми. В концепции Антоненко выделено социально-психологическое содержание доверия в межличностных отношениях, представлена его структура, механизм, функции, динамика. Также изучены факторы, влияющие на возникновение доверительных отношений. Среди них:

- 1) Субъективные (установки, знания, предположения и т.д.);
- 2) Объективные (характер объекта общения и т.д.);
- 3) Средовые (уровень доверия в обществе, социальная стабильность и т.д.);
- 4) Ситуационные (например, присутствие на переговорах третьих лиц).

Взяв за основу исследования М.Дойча, А.И.Донцов выделяет основные условия, способствующие возникновению доверительных отношений: 1) Присутствие третьих лиц; 2) Характер коммуникативных связей; 2) Личностные условия результатов взаимодействия. Из проведенного исследования А.И.Донцов делает вывод, что в стрессовых ситуациях роль доверия и доверительных отношений возрастает.

Роли доверия в межличностных отношениях посвящен ряд работ уже упомянутого выше А.У.Хараша. Будучи блестящим лектором МГУ, А.У.Хараш разработал диалогический подход к общению; обосновал интересубъективный подход в психологии общения; разработал подход к общению как к коммуникативному состоянию личности и типологию монологических и диалогических коммуникативных состояний. В диалогической трактовке общения он опирался на идеи М.М.Бахтина. А.У.Хараш показал, что в ходе общения происходит изменение коммуникативного состояния субъекта общения от полной «закрытости» к дискуссионной защите, затем следует «открытая защита», но лишь отказ от использования защит ведет к стратегии доверительного диалога. Однако высшим уровнем самораскрытия является наличие общего предметного поля, и лишь на этом уровне может происходить совместное решение общественно значимых проблем.

М.В.Якушева называет доверие исходным условием человеческого общения, а также исходным психологическим отношением. Она указывает на то, что в каждом акте общения есть определенная доля доверия. Без доверия отношение между субъектами становится контрсуггестивным или конфронтационными, а вместо общения происходит лишь транслирование содержания какого-либо текста, информации.

Е.С.Яхонтова связывает доверие с зависимостью от других людей в ситуации неопределенности, когда субъект взаимодействия рассчитывает на получение какой-либо выгоды из ситуации, положения.

А.А.Чернова в своем исследовании поднимает проблематику различий в способности устанавливать доверительные отношения у подростков. Она доказывает, что существует прямая взаимосвязь между способностью устанавливать доверительные отношения и социальной средой, в которой воспитывался испытуемый. Для проведения исследования брались испытуемые

из трех групп: 1) дети, воспитывающиеся в полной семье; 2) дети, воспитывающиеся в неполной семье; 3) воспитанники детского дома. Также А.А.Чернова выделяет пять эмпирических моделей доверительных отношений: дезадаптивную; неконгруэнтную; псевдоадаптивную; конгруэнтную и неадекватную.

Понимая доверие как отношение каждого члена группы к каждому, Л.Э.Комарова описывает в своей работе доверие как феномен внутригрупповых отношений. Она приходит к выводу, что базовая ценностная ориентация на доверие характерна для групп высокого уровня развития. Доверие и доверительные отношения между членами группы, в данном случае, выступают условием благоприятного социально-психологического климата в коллективе.

С.Г.Достовалов отводит доверительным отношениям центральную роль в процессе развития личности и эмоционального благополучия человека в обществе. Он рассматривает систему доверительных отношений как детерминанту восприятия индивидуальности в юношеском возрасте. И дает заключение, что для достижения уровня высокого уровня индивидуальности необходим высокий уровень доверия как к себе, так и социальному миру.

Исследованиям проблематики и психолого-педагогической коррекции доверительных отношений подростков-воспитанников детского дома посвящена работа Ю.Р.Зариповой. Проведенное исследование показывает, что несмотря на условия родительской депривации, подростки со слабо выраженными стрессовыми реакциями сохраняют способность к доверию и ориентируются на создание доверительных отношений. В свою очередь подросткам с сильно выраженными стрессовыми реакциями характерно отчужденное доверие. Такие подростки чаще предпочитают компанию животных, компании людей.

Работа С.В.Монаковой посвящена поиску условий развития доверительных отношений между пациентом и врачом. В заключении своего исследования С.В.Монакова делает выводы, что доверие в межличностных отношениях врача и пациента является нравственным понятием и обусловлено такими понятиями как ценность, добро, гуманизм, нравственность, духовность, долг, совесть, любовь, справедливость, сострадание, милосердие, чуткость. Доверие всегда основано на вере, являясь формой ее проявления в общении. Доверие - это вера в безопасность (надежность) и полезность (значимость) объекта отношений.

А.В.Роженко проводит интересное исследование особенностей эмоциональной, социальной и личностной адаптации к школе детей с депривацией доверительных отношений. Результаты исследования показали, что скудный социальный опыт при фрустрированной потребности в доверии у детей, приводит к нарушению способности к социальной и личностной адаптации к школе. Так же было показано, что наличие фрустрированной потребности

в доверии у детей из неблагополучных семей ведет к возникновению проблем в выраженности доверия к себе и выстраиванию доверительных отношений.

Работа И.В.Балуцкого посвящена изучению доверия в статусных межличностных отношениях. В проведенном исследовании были выявлены основные факторы и условия возникновения доверия между партнерами по статусным межличностным отношениям. Также Балуцкому удалось определить интра- и интерперсональные особенности партнеров в статусных межличностных отношениях, изучить динамику доверия к себе и другому, а также рассмотреть зависимость между доверием к члену группы и некоторыми проявлениями неформальных статусных межличностных отношений.

Также упоминание о важной роли доверия и доверительных отношениях можно встретить у таких известных отечественных психологов как К.А.Альбухановой-Славской (доверие к другому как исходное условие человеческого общения), Б.Ф.Поршнева (доверие (или суггестия) как исходное психологическое отношение между людьми), В.Н.Мясищева (различие взаимоотношений и общения и, вместе с тем, их неразрывная связь между собой) и др..

Таким образом, мы видим, что проблематика доверительных межличностных отношений актуальна для отечественной психологии. За последние несколько десятилетий появляется все больше исследователей, изучающих различные аспекты доверительных отношений и занимающихся сбором эмпирических данных. Однако, несмотря на значительный интерес психологического сообщества к проблеме доверительных отношений, данная проблематика еще не является хорошо изученной. Перед исследователями еще стоит задача разработки соответствующих концепций и теории разного уровня обобщений. Также необходимо апробировать и адаптировать эмпирический опыт и методики зарубежных исследователей к Российской действительности.

#### **Список литературы:**

1. Абульханова-Славская К.А. Личностный аспект проблемы общения. // Проблема общения в психологии. - М., 1981. С.218-241.
2. Андреева Г.М. Социальная психология. - М.: Аспект Пресс, 1996.
3. Антоненко И.В. Социальная психология доверия. Дисс...к.психол.н. - Москва, 2006
4. Антоненко И. В. Доверие: социально-психологический феномен. - М.: Социум; ГУУ, 2004.
5. Антоненко И. В. Социально-психологическая концепция доверия. - М.: Изд-во «Флинта»; Изд-во «Наука», 2006.
6. Балуцкий И.В. Особенности проявления доверия в статусных межличностных отношениях. Автореф. дисс... к.псих. наук. – Ростов-на-Дону, 2002.
7. Достовалов С.Г. Система доверительных отношений как детерминанта восприятия индивидуальности в юношеском возрасте. Автореф. дисс... к.псих. наук. – Ростов-на-Дону, 2000.

8. Зарипова Ю.Р. Психолого-педагогическая коррекция доверительных отношений подростков-воспитанников детского дома, переживших стрессовые ситуации. Автореф. дисс... к.псих. наук. – Санкт-Петербург, 2009.
9. Зинченко В.П. Психология доверия. Самара: Изд-во СИОКНП, 2001.
10. Зинченко В. П. Психология доверия. - Энергия. 2001. №4. С.68-72.
11. Ильин Е.П. Психология доверия. - Спб.: 2013 - С.120-131.
12. Комарова Л. Э. Ценностные ориентации личности в коллективах разного уровня развития. Дисс... канд. психол. наук. - М., 1981.
13. Комарова Л. Э. Ценностные ориентации личности в коллективах разного уровня развития. Автореф. дисс... кандидата психологических наук. - М., 1983.
14. Купрейченко А. Б. Психология доверия и недоверия. - М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008.
15. Монакова С.В. Психологические условия развития доверительного отношения пациента к врачу. Автореф. дисс... к.псих. наук. - Ставрополь, 2004.
16. Мясищев В.Н. Психология отношений. - М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995.
17. Полина А. В. Психологические особенности детей младшего дошкольного возраста с депривацией доверия и возможности ее коррекции. Дисс...к.психол.н. - Ростов н/Д., 2005.
18. Роженко А.В. Особенности эмоциональной, социальной и личностной адаптации к школе детей, воспитывающихся в разных социальных условиях. Автореф. дисс... к.псих. наук. – Ростов-на-Дону, 2006.
19. Скринкина Т.П. Взаимодоверие как основание межличностных взаимодействий. - Вопросы психологии. 1999 г. №5. С.21-30.
20. Скрипкина Т.П. Психология доверия. - М.: Изд. центр «Академия», 2000.

## **ДОВЕРИТЕЛЬНЫЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ КАК ОБЪЕКТ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ В ЗАРУБЕЖНОЙ ПСИХОЛОГИИ**

**Буравченко Дмитрий Александрович**

*соискатель степени магистр социальной психологии  
Российский Государственный Социальный Университет,  
107150, Российская Федерация, г.Москва, ул.Лосиноостровская, 24*

### **Аннотация**

В статье представлена информация, которая позволяет оценить современное состояние разработанности проблематики доверительных межличностных отношений в зарубежной психологии. Дается краткий анализ работ зарубежных исследователей.

### **Abstract**

This article provides information that allows you to evaluate the current state of elaboration of the problems of interpersonal relations of trust in foreign psychology. A brief analysis of the works of foreign researchers.

**Ключевые слова:** доверительные межличностные отношения, доверие, доверительное общение.

В зарубежной психологии уже не один десяток лет большое значение уделяется исследованию проблематики доверия и доверительных межличностных отношений. Интерес специалистов связан с тем, что доверие является важной составляющей межличностного общения, существования и развития общества в целом.

Начало изучению проблематики доверия в зарубежной психологии было положено приверженцами гуманистического направления. Уже в конце 50-х годов прошлого века С.Джурард и П.Ласкоу начали проводить исследования проблематики доверия с точки зрения самораскрытия внутреннего «Я». С.Джурард вводит в психологию такие понятия как: «здоровье личности», «излишняя доверительность», «норма доверительности» и др. Под «здоровой личностью» С.Джурард понимает человека, способного на доверительное общение и, следовательно, доверительные отношения. Он считает, что только здоровый человек, испытывая какие-либо проблемы, стремится найти в себе силы на диалог и поделиться с другим своими переживаниями. При этом «норма доверительности» становится показателем «здоровья личности». «Излишняя доверительность», по мнению исследователя, является отклонением от нормы. Преодолеть страх и раскрыться перед другим человеком, не любимым, а близким, заслуживающим доверия, – главный призыв С.Джурарда. Иначе, –нет актуализации, подавляется естественная потребность, а, значит, личность разрушается.

Поддержку и развитие идеи С.Джурард и П.Ласкоу получили у таких известных зарубежных психологов как Э.Фромм, К.Роджерс, А.Маслоу, Ф.Перлз и др..

В контексте изучения проблематики доверительных межличностных отношений стоит упомянуть такого известного зарубежного психолога, как Эрик Эриксон. Создатель психосоциальной теории жизненного цикла человека рассматривал доверие к миру, формирующееся в первые годы жизни, как базисное чувство. Развитость этого чувства (и здесь можно провести параллели с С.Джурардом), по мнению Эриксона, является важным условием психического здоровья личности. Чувство базисного доверия к миру закладывает основу для формирования других чувств необходимых здоровой личности. Именно доверие, заложенное с «молоком матери», во взаимоотношении с матерью в первые годы жизни, влияют на способность проявлять доверие во взрослой жизни, устанавливать доверительные межличностные отношения.

В 60-е годы прошлого столетия с работ М.Дойча началось изучение роли доверия в рамках исследования социальных выборов. М.Дойч соединил доверие с сотрудничеством и показал, что степень доверия является главным фактором для установления долговременного взаимодействия. При этом главным выводом исследования было то, что люди, проявляющие

более высокую степень доверия к другим, показывают более высокую способность к сотрудничеству, по сравнению с теми, кто менее склонен к проявлению доверия.

В 80-е годы 20 века, продолжая исследование роли доверия в сотрудничестве, другой авторитетный исследователь проблематики доверия, Т.Ямагиши, разрабатывает шкалу, измеряющую способность человека к взаимному доверию и сотрудничеству. Согласно методике, поведение людей в конкретной ситуации можно прогнозировать, определив уровень их склонности проявлять высокую или низкую степень доверия. Будучи сторонником теории обобщенного обмена, Т.Ямагаши рассматривает доверие как независимую переменную, которая отвечает за успех в системе обобщенного обмена. В дальнейшем Т.Ямагаши соединяет доверие с теорией целей.

Свои шкалы для измерения склонности человека доверять были предложены Джулианом Роттером (1967). Роттер создавал методику, основываясь на убеждении, что поведение человека можно предсказать, проанализировав четыре переменные: поведенческий потенциал, ожидания, ценность подкрепления и психологическую ситуацию. Дж.Роттер определял доверие в человеческих взаимоотношениях (межличностное доверие) как «обобщенные ожидания человека относительно того, насколько можно положиться на слова, обещания, высказывания или письменные заявления другого человека или группы» (1980). При этом создатель методики четко разграничивал такие понятия как: доверие, доверчивость и вера. Роттер считал, что доверие, формируясь в отношениях с другим человеком, выступает важным условием сохранения этих отношений; условием для существования самого человека и социума, так как благодаря доверию человек оказывается способным на приспособления и адаптацию. По мнению Дж.Роттера, общество может нормально развиваться лишь тогда, когда люди проявляют хотя бы средний уровень доверия по отношению друг к другу.

Методика Дж.Роттера получила широкое распространение в мире, и ее стали использовать многие исследователи. Так П.Бран и М.Фодди (1988) исследовали влияние межличностного доверия в ситуации истощения ресурсов. Им удалось получить данные, что в условиях, когда коллективного ресурса было достаточно, люди с высоким показателем межличностного доверия потребляли больше, чем их менее доверчивые коллеги. В свою очередь, в условиях дефицита ресурса, картина менялась с точностью до наоборот.

Исследованию склонности доверять и идти на сотрудничество в ситуации опасности была посвящена работа К.Парке и Л.Халберта (1995). Исследователи выяснили, что люди с высоким уровнем доверия более склонны к сотрудничеству в ситуации опасности. Этим К.Парке и Л.Халберт попытались доказать определяющую роль доверия в формировании межличностных отношений и эффективного функционирования организации.

В последние десятилетия все больший интерес к изучению роли доверия в межличностных отношениях наблюдается среди исследователей психологии управления. Р.Блейк и Д.Мутон, занимаясь изучением стилевых особенностей руководителей, пришли к выводу, что роль руководителя по формированию межличностных отношений с сотрудниками компании является одной из главных. Исследователи показали, что эффективное функционирование организации возможно лишь тогда, когда наряду с вниманием к производству, руководитель уделяет внимание людям, выстраивая с ними доверительные межличностные отношения.

С.Паркс и Р.Хинейгер (1996) исследовали, как сильно и слабо доверяющие люди реагируют на сообщения о намерениях других участников в социально затруднительных условиях. Оказалось, что люди с низким уровнем доверия уменьшали взаимодействие, если сообщение содержало конкурентную основу и не меняли свое поведение при получении сообщений коммерческого характера. В то время как люди с высоким уровнем доверия не меняли своего поведения при получении сообщений коммерческого характера и не меняли при конкурентных.

Используя подходы Дж.Роттера и шкалы философии человеческой природы Л.Райсмэна, В.Свэп (1982) предлагает свою методику измерения особого межличностного доверия. Шкалы В.Свэпа включали фактор надежности, фактор эмоционального доверия и фактор общего доверия. Тем самым, по мнению автора методики, возникала возможность предсказать готовность человека проявить доверие с учетом личных особенностей и в зависимости от ситуации.

Спустя некоторое время Р.Левитски и Б.Банкер (1993), используя шкалы В.Свэпа, создают модель развития и отклонения доверия в межличностных отношениях. В ходе проведенных исследований они приходят к выводам, что прочность и хрупкость доверия в межличностных отношениях непосредственно зависит от стадии их развития, а форма доверия может иметь существенные отличия.

Роли интимности или доверия в межличностных отношениях счастливых и несчастливых пар были посвящены исследования З.Рубина (1973). Рубину удалось доказать, что качество отношений имеет непосредственную связь с уровнем доверительности в отношениях. Под интимностью он понимал близкие доверительные отношения, в которых партнеры делятся своими мыслями, страхами, идеями, переживаниями и др..

С исследований Дж.Хоманса в 50-х годах прошлого столетия началось изучение роли доверия в рамках интеракционизма. Основной постулат данного направления – процесс общения есть обмен. Представители данного направления рассматривали общение как некоторого рода «приобретения» и «потери». С их точки зрения общение прекращалось, когда «потери» превышали «приобретения». Человек в данном процессе общения выступал как объект доверительности или некоторых ожиданий другого объекта общения

по поводу будущих «приобретений» или «потерь». Несмотря на ограниченность данного подхода он получил развитие в работах Гиффина, Пэттона, Алтмана, Тейлора и др.

Другими представителями данного направления (М.Уорси, А.Гари и Г.Кахом) был введен термин «полезность» в общении. То есть если процесс общения был полезен, то межличностные отношения развивались. Если польза была минимальна или отсутствовала, то взаимоотношения не развивались, и общение могло полностью прекратиться.

С ожиданиями субъектов взаимодействия связывают доверительное общение в межличностных отношениях И.Олтман и О.Тейлор. Если ожидания оправдываются, то отношения продолжают развиваться, а если нет, то межличностные отношения прекращаются, переходя в другое качество, например, становятся деловыми.

Таким образом, мы видим, что в зарубежной психологии уделяется большое внимание проблематике доверия в межличностных отношениях. Несмотря на это, проблему нельзя назвать хорошо изученной. Среди исследователей не существует единого мнения и подходов к изучению проблематики доверительных межличностных отношений. Исследователи не всегда разграничивают такие понятия как доверие, вера, доверительность и др.. До сих пор в зарубежной психологии не существует целостных психологических и социально-психологических концепций и теорий доверия. Данные обстоятельства называют «кризисом доверия». В текущей ситуации перед исследователями проблематики доверия стоят важные задачи по обобщению полученных эмпирических знаний и разработке на их основе полноценных научных концепций и теорий.

#### **Список литературы:**

1. Андреева Г.М. Социальная психология. - М.: Аспект Пресс, 1996.
2. Антоненко И.В. Социальная психология доверия. Дисс...к.психол.н. - Москва, 2006
3. Антоненко И. В. Социально-психологическая концепция доверия. - М.: Изд-во «Флинта»; Изд-во «Наука», 2006.
4. Зинченко В.П. Психология доверия. Самара: Изд-во СИОКНП, 2001.
5. Ильин Е.П. Психология доверия. - Спб.: 2013 - С.120-131.
6. Купрейченко А. Б. Психология доверия и недоверия. - М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008.
7. Скринкина Т.П. Взаимодоверие как основание межличностных взаимодействий. - Вопросы психологии. 1999 г. №5. С.21-30.
8. Скрипкина Т.П. Психология доверия. - М.: Изд. центр «Академия», 2000.

## ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ

### ГЕНДЕРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКОГО Я РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Селюч Марина Григорьевна  
*профессор кафедры педагогики и психологии  
Амурского государственного университета (г. Благовещенск)*

Значимым направлением в современных психологических исследованиях явилось определение понятия «психологический пол» человека, как совокупность знаний, представлений личности о сходстве или различиях с представителями своего пола в отличие от противоположного, а также способности поведения в зависимости от позиции в полоролевой дифференциации. Основной задачей гендерной психологии является познание психологических фактов, закономерностей и механизмов поведения, общения и деятельности людей как создателей, носителей гендерных характеристик.

Анализ отечественных и зарубежных исследований творческого Я рассмотренный в первой главе указывает, что в них отсутствует сравнительный анализ особенностей психологии мужчины и женщины. Но цель и способ развития творческого Я определяется тем экзистенциальным смыслом, который личность вкладывает в выстраивание своего жизненного и профессионального пути, а также социокультурным сообществом. В обществе существуют четко не декларируемые, но в повседневной практике транслирующиеся в форме традиционных гендерных ролей образцы для «мужской» и «женской» самореализации.

В любом случае развитие творческого Я личности носит индивидуальный характер, и особенности индивидуализации непосредственным образом сказываются на адекватности и продуктивности и достижении его более высокого уровня. Данный процесс детерминирован жизненной активностью личности, стилем жизни и профессиональной деятельности, особенностями субъективного восприятия (индивидуальной картиной Мира), влиянием жизненного опыта.

В нашем исследовании приняли участие 270 мужчин и 700 женщин в возрасте (от 18 до 56 лет). Результаты эмпирического исследования показывают гендерные различия в содержательном наполнении всех структурных компонентов творческого Я. Так, например, анализ содержания когнитивного компонента, указывает, что в мужской выборке креативность связана с независимостью в суждениях и поведении, самодостаточностью, наличием интеллектуальных интересов, восприимчивостью к переменам, развитой аналитичностью и эрудированностью, что позволяет воспринимать окружающий мир целостно. По показателю воображение женщины имеют

более высокие количественные характеристики, что обусловлено генетически - большей пытливостью ума, эмоциональностью и чувствительностью. Креативность как личностное качество, представляющее собой способность к нестандартным, ранее не существовавшим действиям в профессиональной среде и не имеет полоролевых дифференциаций. Вместе с тем именно «творческость» характеризуется способностью наслаждаться процессом личностно-профессионального развития, работоспособностью и постоянным самосовершенствованием, поисковой активностью, открытостью ума (готовность поверить своим и чужим фантазиям), восприимчивостью ко всему новому и необычному, критическим независимым мышлением, отсутствием стереотипов. Креативность оказывает серьезное влияние на профессиональную деятельность не только самого руководителя, но и всего коллектива, а иногда и профессионального сообщества.

Результаты эмпирических исследований указывают на высокий уровень развития данного компонента у мужчин, в выборке женщин он достигает среднего уровня.

Анализ показателей деятельностного компонента творческого Я подчеркивает, что женщины рассматривают постоянное повышение компетентности как важнейший элемент профессионального и служебного роста, они принимают мужскую модель поведения, делая акцент на таких личностных качествах как ответственность, самоконтроль.

Высокие показатели самоуважения в выборке женщин, по мысли К. Хорни [2, 17] указывают, что «отсутствие тревоги у женщин, связано с самоуважением и определено тем, что она играет социальную роль уже самим фактом своего бытия. Мужчина же всегда должен делать что-то дополнительно для собственной реализации».

Исследования А.А. Чекалиной [3,] подтверждают представление о том, что женщина «перестраивает» себя в соответствии с требованиями профессии: женщины-руководители по психологическим характеристикам ближе к своим коллегам мужчинам-руководителям, чем к другим женщинам.

Высокие показатели компетентности и самоуправления практически не имеют гендерных различий. Так, компетентность придает творческому Я силу и уверенность в основе, которой лежит высокая профессиональная квалификация, позволяющая осуществлять профессиональную деятельность в инновационном режиме на уровне управленческого творчества. Поскольку профессиональная компетентность является важной составляющей частью профессионализма личности и профессионализма деятельности, то ее можно трактовать, как способность быть и специалистом, и профессионалом и в широком контексте – личностью. Повышение уровня компетентности служит стимулом к росту профессионального мастерства. А.А. Деркач и В.Г. Зазыкин [1] указывают, что развитие компетентности положительно влияет на мотивацию личностных и профессиональных достижений.

Самоуправление обеспечивает настойчивость в достижении профессиональной цели (избыточной по сравнению с исходной задачей) и способность подниматься над уровнем ситуации. Умение самостоятельно управлять психическими процессами позволяет руководителю стимулировать активность на достижение цели, а также преодолевать экстремальные и стрессовые и конфликтные ситуации, препятствующие развитию творческого Я.

Более высокие значения экспрессивности у женщин подчеркивают их импульсивность и энергичность, обеспечивающую их лидирующее положение в коллективе. Вместе тем высокое чувство ответственности, постоянный самоконтроль выступают не только основой в достижении поставленной профессиональной цели, но и причиной профессионального выгорания и деформации. Более низкие значения по названным показателям у мужчин объясняют их предпочтение использования профессионального поведения по типу «экономный».

Высокий уровень развития деятельностного компонента творческого Я имеют обе гендерные группы, что обеспечивает успешность профессиональной деятельности руководителя.

Отличительные особенности в значениях показателей мотивационного компонента творческого Я характеризуют более активное стремление женщин к разрешению профессиональных проблем и нестандартных ситуаций, которые они компенсируются познавательными потребностями, поскольку ищут постоянной определенности и стараются адаптироваться к изменяющимся обстоятельствам окружающего социума. Мужчины стремятся к новизне, но их основные личностные характеристики не меняются, они приспособливают окружающую среду к себе, насколько это возможно, за счет способности к риску.

Одинаковый уровень у женщин и мужчин данного компонента указывает на гендерные отличия качественных параметров его показателей. Различия между полами в развитии данного компонента подчеркивают, что недостаточная эмоциональная устойчивость, повышенная чувствительность к личным и профессиональным проблемам, спонтанность при принятии управленческих решений не позволяют достичь уровня эмоционального компонента как у мужчин.

Женщины больше открыты и общительны, строят доброжелательные межличностные отношения с коллегами, они умело вовлекают подчиненных в общую работу и умеют поддержать в них чувство собственной значимости. Они ориентированы на социальное одобрение за поведение, соответствующее их гендерной роли.

Неуверенность женщин дополнена отсутствием необходимого профессионального честолюбия и сопровождается негативными эмоциональными переживаниями, связанными с ощущениями давления со стороны семьи или руководства, чувством вины за недостаточное внимание к своим

близким, особенно детям, ощущением собственной «неженственности», что они стараются компенсировать гибкостью поведения.

В нашем исследовании гендерные различия, как в структурных компонентах творческого Я, так и их в отдельных показателях имеют статически достоверные основания. Специфические мужские и женские характеристики позволяют выделить пол в качестве одного из факторов, определяющих уровень его развития.

Высокий уровень деятельностного и мотивационного компонентов творческого Я одинаков у мужчин и женщин и подчеркивает проявление личностных качеств, присущих гендерной роли своего пола. Различия в когнитивном и эмоциональном структурном компоненте творческого Я носят качественный, а не количественный характер. Мужчины и женщины по-разному воспринимают окружающую действительность, по-разному ее оценивают, причиной чего выступает социокультурная действительность и биологическая природа. Генетически мужчина и женщина выполняют различные функции: мужчины создают новое, женщины сохраняют. Эта общая закономерность находит свое выражение в показателях когнитивного компонента, в частности креативности, радикализма, независимости.

Результаты эмпирического исследования позволяют сделать заключение о том, что гендерные различия в развитии творческого Я обуславливают социальные факторы, поскольку лежат в основе жестко регламентируемых социальных статусов мужчин и женщин. В исследованиях Э. Фромма, А. Адлера жесткое разделение половых ролей является «помехой» для развития и реализации творческого потенциала. Это связано с проявлениями бессознательного, которое бисексуально.

Результаты статистических данных, позволившие определить уровень развития каждого структурного компонента творческого Я, дают нам основания сделать заключение о том, что общий коэффициент мотивационного и деятельностного компонента подчеркивает значимую роль в развитии целостной структуры творческого Я маскулинных и фемининных черт. Женщины способны приобретать личностные качества, свойственные противоположному полу. В целом, андрогинность способствует более высокому уровню развития творческого Я, позволяет наилучшим образом не только адаптироваться в профессиональной среде, но и творчески изменить ее. Во многих исследованиях показано, что высокомаскулинные мужчины и высокофемининные женщины испытывают больше трудностей в тех видах деятельности, которые не совпадают с традиционными полоролевыми стереотипами, тогда как андрогинные личности с их высокими потенциями мужественности и женственности легче меняют тип и стиль профессиональной деятельности в зависимости от условий и меньше подвержены стрессам. Проявление андрогинности пола позволяют женщинам успешно сочетать деловитость, решительность и женственность, что ранее отмечал в своих исследованиях К. Юнг [ 5/ с/ 117]: «для более полной ре-

лизации личностных возможностей женщине необходимо сознание ответственности в ней, что приведет к раскрытию и интеграции ее истинной сущности». Проявление андрогинности респондентов в нашем исследовании выступает фактором стрессоустойчивости, работоспособности и основой для более высокого уровня развития творческого Я личности.

Социальной особенностью системы образования выступает ее феминальность, которая перешла в особенность современного функционирования. Социальными причинами феминальности выступает, прежде всего: недостаточный престиж управленческого труда руководителя образовательного учреждения. Соотношение количества руководителей (в Амурской области) - 92% женщин против 8% мужчин. В русле рассматриваемой проблемы А. Е. Чучин – Русов [ 4, с.3-10] утверждает, что в целом явления культуры, эпохи, стили строятся на основе бинарно - генетического принципа, их структура носит бинарно - антитетический характер, при которой культура делится на W - культуры (женские, романтические) и M - культуры (мужские, классические). Если профессиональную деятельность руководителя системы образования рассматривать как отдельный феномен, то можно выделить в ней наборы признаков W – M – типов культуры и в русле нашего исследования господствующими в ней являются признаки W – культуры: архетипичность, антитетичность, голографичность, цикличность.

Таким образом, маскулинным источником является – статус, а феминным – личные отношения. В управление образовательными учреждениями преобладает женское начало, профессиональная деятельность руководителя системы образования носит «женскую» архетипичность и антитетична «мужской». Если же женщина демонстрирует лидерский стиль, который традиционно считается мужским (авторитарный), но ее авторитет м рейтинг падает. Женщине-руководителю предоставляется минимальная возможность нарушать сложившийся полоролевой стереотип.

В исследованиях А.А. Чекалиной [3] определено, что эффективность управленческой деятельности будет выше в тех аспектах, которые требуют проявления личностных качеств, присущих гендерному идеалу. Поведение, освоенное и закрепленное в традиционной гендерной роли, обуславливает большую эффективность мужчин в лидерстве и постановке целей, женщин – в мотивации, коммуникации при принятии решений.

С точки зрения преобладающего фемининного или маскулинного поведения эффективность управленческой деятельности достигается тем, что если преобладает фемининная ценность, то в качестве лучшего средства выступает групповая интеграция, внимательное отношение к мнениям коллег, интуиция и достижение консенсуса, в маскулинной культуре – индивидуальные усилия, решительность, жесткость, бескомпромиссность. В мужской организационной культуре доминирует стремление быть первым, в женской – стремление быть обычным.

Исследование развития творческого Я женщин ограничивают отсутствием достаточного количества примеров для подражания и доминирование

полоролевых стереотипов, основанных на принятых в обществе представлениях о маскулинном и фемининном и их иерархии.

Несмотря на то, что женщины имеют все необходимые для профессиональной карьеры качества, им намного труднее стать руководителем. Технология становления женщин-руководителей намного сложнее, чем мужчин. Им постоянно приходится преодолевать представления, которые обусловлены гендерными стереотипами о статусах и ролях. Успех в процессе совмещения профессиональных и семейных ролей, как показано в эмпирических данных нашего исследования, зависит от того, насколько женщина активизирует личностные качества, отвечающие адекватному приспособлению своего ролевого поведения к социально-экономическим изменениям в жизни семьи и общества.

Можно предположить, что повышением психологической культуры в области теории и технологий творчества, в определенной мере, возможно, компенсировать социально обусловленные половые различия в структуре творческого Я.

#### **Список литературы:**

1. Деркач А.А., Зазыкин В.Г., Маркова А.К. Психология развития профессионала. – М., 2000.
2. Хорни К. Невроз и личностный рост. Борьба за самореализацию/Пер с англ. - СПб.: Восточно - европейский институт психоанализа и Б&К., 2000.-316с.
3. Чекалина А.А. Гендерная психология. - М.: «Ось -89», 2006. – 256с.
4. Чучин – Русов А. Е. Культурно-исторический процесс: форма и содержание// Вопросы философии. - 1996. - №4. - с.3-10.
5. Юнг К. Архетип и символ. - М., 1991.-304с.

# ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНИКА КАК ВАЖНЕЙШИЙ ФАКТОР ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА

**Афонченко Людмила Федоровна**

*Доцент, кандидат педагогических наук,*

*Воронежский государственный институт искусств, г. Воронеж*

Вопросы педагогической техники преподавателя музыкальных учебных заведений недостаточно полно освещены в музыкальной педагогике, знакомство с ними требует обращения к педагогической литературе, в которой рассматриваются общие проблемы мастерства педагога и его компонентов.

О необходимости владения воспитателем педагогической техникой как важной составляющей педагогического мастерства много размышлял выдающийся отечественный педагог и писатель А.С. Макаренко, который впервые и ввел этот термин в педагогику. Он писал: «Теория должна разработать педагогическую технику, она должна повернуться лицом к практике, ... окончившие педагогические вузы ничего не знают, как надо говорить с учеником, нет умения сидеть, стоять, не знают, как надо пройти по лестнице ... А я утверждаю, что в педагогике это не пустяк» [4, с. 144]. «Приходится ругаться не из-за отсутствия педагогических идей, а из-за отсутствия педагогической техники» [5, с. 515]. По словам Макаренко, освоение педагогической техники обязательно для каждого педагога. «Сам он владел голосом поразительно, мог вызвать у воспитанников с помощью техники самые разнообразные чувства. Он мог говорить так, что их «глаза блестели набежавшей слезой», он мог вызвать страстный порыв к труду, к преодолению трудностей. Макаренко подчеркивал, что выход в среду ребят требует изменения всей манеры говорить и держаться» [1, с. 401].

По мнению современных исследователей, «в искусстве воспитания существует своя техника и своя технология... и только исчерпывающее знание их может позволить творить свой собственный опыт, находить свои разрешения неповторимых педагогических ситуаций» [1, с. 5]. Автор пособия «Основы педагогики музыкальной школы» А.И. Лагутин также считает, что «есть своя техника и в педагогическом деле» [3, с. 110-111].

Что же понимается под педагогической техникой? По определению словаря, «педагогическая техника – совокупность разнообразных приемов воспитательного воздействия на человека или группу людей, позволяющих педагогу добиваться желаемых результатов и экономить свои силы» [2, с. 102]. Таким образом, педагогическая техника – это система знаний, умений и навыков, необходимых для эффективного решения конкретных воспитательных задач. В педагогическую технику входит множество элементов. Главные из них можно сгруппировать в несколько пунктов:

-культура и техника речи (дикция, выразительность интонаций, орфоэпия - соблюдение правил произношения, выработка правильного дыхания, постановка голоса);

-мимика, пантомимика, манера держаться;

-приемы общения, чувство темпа в воспитательных действиях, умение видеть себя со стороны, анализировать свои действия;

-способы постановки вопросов, обращенных к ученикам, умение управлять вниманием, как своим, так и своих слушателей;

-приемы организационной работы;

-умение применять различные методические пособия и технические средства обучения.

Существует множество вариантов структуры педагогической техники, которые включают самые разнообразные элементы. Но, думается, что все многообразие элементов педагогической техники можно разделить на две большие группы, одна из которых содержит умения руководить своим поведением и психологическим состоянием, а другая – умения воздействовать на воспитанников.

Педагогическую технику или ее отдельные элементы можно выработать. «Я знал, что значит сказать «Здравствуй», - сухим, сдержанным тоном и «Здравствуй», - спокойным, доброжелательным тоном, или: «Все. Можешь идти», - суровым, холодным тоном или «Все. Можешь идти», - сдержанным, но мягким. Все это практика и если Вы поставите перед собой несколько таких интересных задач и поупражняетесь, то это будет очень неплохо», - советовал А.С. Макаренко [5, с. 250].

Можно овладеть техникой контакта с воспитанниками, освоив приемы обращения к аудитории, изменения темпа и ритма речи, мимики и пантомимики, использования фиксированного взгляда. Можно научиться организовывать свое поведение и общение с учениками, идя от обычного состояния к состоянию творческой активности, распределяя свои силы на протяжении занятия, научиться управлять своим самочувствием, эмоциями, настроением, снимая излишнее психологическое и физическое напряжение и т.п. Для решения этих задач рекомендуется использовать существующие тренинги, направленные на развитие психотехники и коммуникативных умений педагога.

Многолетние наблюдения за работой студентов-практикантов с учениками в классе педагогической практики института искусств и начинающих педагогов-музыкантов в детских школах искусств свидетельствуют о том, что молодые воспитатели зачастую не умеют находить необходимые в конкретном случае приемы педагогической техники. Теоретические знания, полученные в вузе, не всегда спасают от педагогических ошибок, беспомощности и неуверенности. Недостаточное владение педагогической техникой проявляется в результатах уроков и, как следствие, всего цикла обучения юных музыкантов.

Анализ уровня сформированности педагогической техники молодых педагогов-музыкантов дает основания утверждать: выпускники музыкальных вузов недостаточно владеют компонентами педагогической техники, требующимися в их профессиональной деятельности. Среди наиболее часто встречающихся ошибок в педагогической технике преподавателей музыкальных учебных заведений: неумение говорить с учениками, выбирать нужный тон, темп и стиль речи, неумение создавать благоприятную эмоциональную атмосферу на занятиях, отсутствие навыков психологического воздействия на воспитанников, недостаточное развитие способности управлять своим психоэмоциональным состоянием.

Несомненно, что для развития и совершенствования индивидуальной педагогической техники будущих педагогов-музыкантов необходимо проведение в вузе специально организованной работы по анализу, изучению и практическому использованию различных приемов техники. Например, после посещения занятий опытных педагогов-музыкантов полезно обсудить со студентами уроки, особое внимание при этом уделяя детальному рассмотрению элементов педагогической техники, использованных преподавателем в образовательном процессе, с точки зрения их эффективности. После знакомства с основами педагогической техники можно предложить студентам проанализировать и оценить состояние своей педагогической техники. Немаловажным может стать применение упражнений на выработку речевой, эмоциональной культуры практикантов, развитие различных практических навыков в области педагогической техники – педагогические тренинги. Такая работа в музыкальном учебном заведении может проводиться в классе педагогической практики (на индивидуальных и групповых занятиях). Обучающиеся должны понимать, что, подобно тому, как для сочинения и исполнения музыкального произведения требуются специальные исполнительские средства (исполнительская техника), так и для организации и осуществления образовательного процесса, продуктивной работы с учеником нужны особые педагогические средства, составляющие педагогическую технику преподавателя.

Итак, педагогическая техника – результат большого опыта, постоянного поиска и глубокого размышления над своими педагогическими действиями. Формирование педагогического мастерства, являющееся целью профессионально-педагогической подготовки музыканта в вузе, невозможно без развития такого важного компонента как педагогическая техника.

### **Список литературы**

1. Азаров Ю.П. Искусство воспитывать: книга для учителя – 2-е изд., испр. и доп. М.: Просвещение, 1985. 448 с.
2. Краткий педагогический словарь: Учебное справочное пособие. М.: В.Секачев, 2007. 181 с.

3.Лагутин А.И. Основы педагогики музыкальной школы. М.: Музыка, 1985. 143 с.

4.Макаренко А.С. Книга 7. Львов: изд-во Львовского университета, 1969. 255 с.

5.Макаренко А.С. Сочинения. Т. 5. М.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1958. 558 с.

## **ИНТЕГРАТИВНЫЙ АСПЕКТ КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА**

**Коваленко Елена Викторовна**

*кандидат педагогических наук,*

*Белгородский государственный институт искусств и культуры,*

*г. Белгород*

Многие современные ученые при исследовании культурно-образовательной среды вуза используют теорию систем, исходя из того, что человек является сложной, открытой системой. Развитие личности студента вуза во многом детерминировано тем, влияние каких систем преобладает в его субъективном опыте. Для успешного развития творческой активности необходимо открытое взаимодействие (диалог), которое может обеспечить внешнюю и внутреннюю регуляцию психической активности развивающейся личности в её взаимодействии с социальной средой.

Исследование проблемы взаимодействия субъектов педагогического процесса невозможно без учета средовых факторов, оказывающих различные стимулирующие и отклоняющие воздействия на их поведение и совместную деятельность. Необходимо отметить и то, что становление мировоззрения и социальной позиции взаимодействующих сторон в значительной степени обусловлено как с системными социально-экономическими, социальными и культурными преобразованиями в российском обществе, так и динамическими процессами, происходящими в вузе, способствующими формированию культурно-образовательной среды, как открытой системы.

В системе развивающего образования, по мнению В.И. Слободчикова, культурно-образовательная среда – не однозначное и заранее заданное явление, так как она начинается там, где происходит встреча обучающегося и обучаемого, их совместное проектирование и осуществление предметно продуктивной деятельности, установление субъект-субъектных отношений между участниками педагогического процесса. Многие исследователи сходятся во мнении, что культурно-образовательная среда вуза – профессионально-деятельностная, управляемая и зависимая от насыщенности её образовательными ресурсами.

Качество культурно-образовательной среды обуславливается её способностью обеспечить всем субъектам педагогического процесса возможности, удовлетворяющие их потребности и способствующие формированию на основе этого жизненных ценностей и саморазвития. Таковы требования к развивающей и изменяющейся культурно-образовательной среде вуза, положенные в основу практико-ориентированного подхода к образованию и раскрытые в трудах В.П. Лебедевой, В.А. Орлова и В.И. Панова.

В основе саморазвития культурно-образовательной среды как социальной системы лежат процессы интеграции обеспечивающие её целостность и устойчивость, объединяющие знания, опыт и усилия всех субъектов педагогического процесса. Эти процессы сегодня являются наиболее выраженными в социокультурном развитии. Они сближают социальных субъектов на основе преодоления разобщенности и объединяют их. Но интеграция всегда сопровождается и дифференциацией элементов системы, которые интегрируясь, образуют качественно новую целостность.

В.С. Безрукова, одна из ведущих специалистов по проблеме педагогической интеграции определяет педагогическую интеграцию как высшую форму взаимосвязи, которой присущи нерасторжимость компонентов, новая объективность – монообъект, новая структура, новые функции вступающих в связь компонентов [1, с.12].

Происходящий процесс интеграции образования в культуру обеспечивает возможность осуществлять процесс воспитания человека культуры посредством социализации и индивидуализации личности в культурной среде. Образовательный процесс при этом выступает каналом и средой освоения содержания культуры. Сама же культурная среда выступает в этом случае как важнейшее условие развития личности и совершенствования педагогического процесса. В социо-культурной системе образования происходит трансляция и освоение будущим специалистом культурных ценностей и норм, обеспечивающих его культурную идентичность. Следует отметить, что культурно-образовательная среда как социальный феномен выполняет ряд функций:

а) как средство изучения «тонких» аспектов взаимодействия социальных факторов внешней среды с образовательным процессом и их влиянием на педагогическую практику;

б) как область социального исследования, включающая характеристики культуры и образования, а признаки культуры ассоциируются в признаки образования, позволяя создать индивиду условия комфортного педагогического взаимодействия и условия формирования субъекта, обладающего тенденциями развития культуры будущего;

в) как условие самореализации субъектов педагогического процесса, повышения их интереса к знаниям и понимания их действенного престижа в современном обществе, как условие, способствующее развитию творческих способностей личности, овладения ценностями, принятыми в обществе за счет включения их в учебно-воспитательный процесс.

Культурно-образовательная среда – это сложное интегрированное понятие, которое способствует: изучению условий, факторов, средств педагогического процесса, отражающее культурные особенности территории, образовательные тенденции, способы описания педагогической практики, свойственной этой территории в специфических местных культурных и образовательных условиях.

В интеграционных процессах в качестве их сущностных характеристик выделяют объекты интеграции, смыслы образования целостности из разобраных элементов, факторы и условия интеграции, содержание процесса интеграции, формы, механизмы, масштабы и результаты.

Под объектами педагогической интеграции понимаются компоненты, которые объединяются в целостность. На первоначальном этапе развития педагогической интеграции в качестве ее объекта выступало содержание образования. В настоящее время многие специалисты (В.С.Безрукова, Ю.Н.Семина [2], А.Н. Царьков [3] и др.) склоняются к мысли о том, что объектами педагогической интеграции могут выступать, помимо содержания образования, отдельные образовательные учреждения (структурная интеграция), образовательная деятельность субъектов (функциональная, межкафедральная интеграция), компоненты образовательного процесса, образовательные средства, его формы и методы, (организационная, междисциплинарная интеграция), разные ступени образования (уровневая интеграция), усилия субъектов (межличностная интеграция), личностные структуры (внутри-личностная интеграция), компоненты образовательной среды (средовая интеграция) и др.

Принимая во внимание то, что вуз является целостной структурой, объединяющей несколько функциональных подсистем (образовательная материально-технического, финансового, кадрового обеспечения и др.), в основу выделения структурных компонентов культурно-образовательной среды вуза положен не функциональный, а культуuroобразующий принцип, заключающийся в выделении элементов культуры, обеспечивающих целостность этой среды

В качестве компонентов культурно-образовательной среды выделяется:

- пространственно-жизненный компонент, охватывающий реальное физическое и социальное пространство функционирования и развития вуза, наполненное ценностями и смыслами субъектов педагогического процесса;
- содержательно-методический компонент, представленный содержательной сферой образования (концепция воспитания и обучения, основные образовательные программы, учебный план, учебные программы дисциплин, учебники;
- культурно-созидательный компонент, отражающий степень включенности групповых и индивидуальных субъектов в развитие культурных и образовательных традиций вуза;

- коммуникативный компонент, отражающий тип социального взаимодействия субъектов, социальная плотность среды и др.

Масштаб интеграции определяет тот объем компонентов, которые включаются в системную целостность. В соответствии с этим параметром можно выделить общепланетарные интеграционные процессы (интеграция российского образования в общемировое образовательное пространство); континентальные интеграционные процессы (интеграция образования европейских государств на основе Болонского соглашения); национальные интеграционные процессы (создание единого информационного пространства России); региональные (создание научно-образовательных комплексов непрерывного профессионального образования педагогических, инженерных, юридических и других кадров); интеграционные процессы в образовательных системах вузов; внутри-кафедральные или внутрифакультетские интеграционные процессы; интеграционные процессы в рамках преподавания отдельных учебных дисциплин и др.

Смысл интеграционных процессов определяется той ролью, которую они играют в эволюции социальной системы, в развитии личности будущих специалистов, а в целенаправленном управлении этими процессами их смысл отражает их целевую направленность, т.е. то, ради чего отдельные компоненты интегрируются в целостность.

Смысл определяет содержание интеграционных процессов и механизмы их реализации. Содержание интеграционного процесса отражает его направленность, совокупность конкретных компонентов образовательного процесса, которые интегрируются в целостность (что объединяется, интегрируется?), механизмы их интеграции (каким образом происходит их интеграция?), а также способы управления этим процессом. Механизмы интеграции отражают способы объединения отдельных компонентов в целостную структуру.

Интеграция этих элементов в культурно-образовательной среде обеспечивает формирование духовно развитой личности будущего специалиста на базе единой концептуальной платформы; интеграцию образования, предоставляемого вузом, в мировую образовательную систему на базе реализации Болонских соглашений, положенных в основу современных ФГОС; интеграцию деятельности субъектов в региональный культурный процесс и региональную систему образования; обеспечение интеграции деятельности специалистов в социум, развитие у них качеств личности, позволяющих быстро и эффективно адаптироваться к работе, к жизни в служебных и учебных коллективах; становление вуза как единого целостного субъекта образовательной деятельности. Меры, способствующие интегративной целостности культурно-образовательной среды, осуществляются нами на целевом, методологическом, концептуальном, технологическом и критериальном единстве в действиях индивидуальных и групповых субъектов.

## Список литературы

1. Безрукова, В.С. Интеграционные процессы в педагогической теории и практике / В.С.Безрукова. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос.проф.-пед.ун-та. – 2001.
2. Семин, Ю.Н. Теория и технология интеграции содержания профессиональной подготовки в техническом вузе: дис. ... д-ра пед. наук / Ю.Н.Семин – Екатеринбург, 2001.
3. Бугаков, И.А., Царьков А.Н. Интеграционные процессы в высшем образовании: исходные концептуальные основания // Тематический научно-технический сборник СВИ РВ. – Серпухов: СВИ РВ. – 2005. – 119 с.

## ФОРМИРОВАНИЕ САМООРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ СПО НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

**Ястребова Ксения Андреевна**

*преподаватель математики,*

*ГБПОУ Мелеузовский многопрофильный профессиональный колледж,*

*Республика Башкортостан, г. Мелеуз*

Профессиональное становление студентов СПО как будущих молодых специалистов – достаточно сложный и противоречивый процесс, и педагогу, работающему в среднем профессиональном учебном заведении, необходимо активизировать свое профессиональное педагогическое воображение и фантазию, гибкость и критичность педагогического мышления с целью не только обучить студентов основным профессиональным навыкам или предмету в рамках общеобразовательной программы, но и формировать у него навыки самоорганизации учебной деятельности [3, с. 16]. Важнейшая задача для современной средней профессиональной школы заключена в целенаправленном формировании личности, которая способна совершать действия без помощи других, может формировать собственные суждения, осуществлять контроль и давать объективную оценку результатам собственной деятельности.

Успешно войти в специальность и грамотно начать профессиональную карьеру выпускник СПО может только тогда, когда он в достаточной мере способен к целеполаганию, а также к оценке результатов собственной деятельности. Соответственно, наибольшими преимуществами на рынке труда обладают те молодые специалисты, у которых высока способность к самообразованию, самосовершенствованию, которая формируется в процессе получения навыков самоорганизации [2, с. 51].

Реализация любой из функций самоорганизации и самоуправления предполагает формирование умений самоконтроля еще на этапе их обучения в среднем профессиональном учебном заведении. Самоконтроль - это составная часть всех видов деятельности человека, он призван предупредить или обнаружить уже совершенные ошибки. Достаточно глубоко исследовал взаимосвязь эффективности усвоения знаний и самоконтроля,

определил стадии формирования навыков самоконтроля, во время которых совершенствуется самоорганизация обучающихся педагог и психолог П. П. Блонский. Уже во второй половине двадцатого столетия проблема формирования самоорганизации и самоконтроля получила отражение в работах П. М. Ердниева, А. К. Марковой, Н. А. Омельченко и др., которые подтвердили значимость выводов, сделанных П. П. Блонским, отметив, что качество усвоения знаний учащихся тем выше, чем более развиты у них самоорганизация и самоконтроль за ходом и результатами учебной работы [4, с. 13].

Сегодня СПО должно не только предоставить учащимся возможность освоить систему общеобразовательных и специальных знаний, умений и навыков, но и создать условия для формирования у них потребности к самостоятельному пополнению знаний, потребности к самообразованию. Именно поэтому основой совершенствования урочной системы обучения должно стать решение задачи развития у студентов СПО навыков самоорганизации. Особенно актуально это в процессе обучения студентов математике.

Достаточно кропотливым делом является поиск приемов, которые позволяют использовать учебный материал курса математики для выработки у студентов СПО умений и навыков самообразования и самоорганизации. Готовясь к занятию, педагогу нужно предусмотреть не только развитие элементов мышления (умения анализировать, находить закономерности, умения систематизации и обобщения, постановки вопросов и формулирования выводов и т. д.), но и воспитание наблюдательности, формирование критического отношения к результатам своей деятельности, требовательности к себе, обучение работе с книгой. Так, на занятиях по математике студент должен уметь критически относиться к результатам своей работы, правильно оценивать ход решения задач, а также осуществлять самоконтроль этапов формирования собственной учебной деятельности [5, с. 48].

Важный фактор, обеспечивающий самостоятельную деятельность студентов, - это одна из составляющих самоорганизации - самоконтроль, он позволяет своевременно предотвратить или обнаружить уже совершенные ошибки.

Так, критическое отношение студента к своей работе может быть при помощи ряда приемов. Один из них - устное или письменное рецензирование студентами ответов своих однокурсников в процессе проектной деятельности по математике. Для правильного составления рецензии студенту необходимо знать, на что должно быть направлено внимание. Преподавателю необходимо заранее обозначить важные моменты рецензии. Так, студент должен обратить внимание на:

- 1) полноту выполнения задания;
- 2) научную строгость излагаемого материала;
- 3) логику изложения;
- 4) правильные и четкие формулировки;
- 5) грамотную речь и записи на доске [4, с. 32].

Также рецензентом может быть указан наиболее рациональный способ решения, если он имеется, а также отмечены положительные и отрицательные стороны и даны предложения, направленные на улучшение работы.

Другой прием формирования самоорганизации и самоконтроля - это выполнение заданий следующего типа: поиск ошибки и ее исправление. Так, изучая тему «Дифференциальные уравнения», педагог может предложить учащимся пример, который содержит ряд типичных ошибок:

$$\frac{dy}{y} = \frac{dx}{1-2x}$$

$$\int \frac{dy}{y} = \int \frac{dx}{1-2x}$$

$$\ln|y| = \ln|1-2x| + C$$

$$y = 1 - 2x + C$$

Студенты должны найти и объяснить ошибки. Здесь отдается предпочтение такому приему работы, как сверки с образцом. Также студенты могут записать на отдельных листах исправленный вариант. Подобная работа должна завершаться формулированием взаимооценки или самооценки [4, с. 35].

Важным этапом развития самоорганизации студентов на уроках математики может стать выполнение самостоятельных заданий. Умение четко представить себе задание, мысленно наметить план работы и реализовать его должно стать основой при решении студентом СПО самостоятельных и контрольных работ. Но указанные навыки должны отрабатываться на практических занятиях совместно с педагогом, когда он учит студентов поэтапному решению задач, объясняя технологию работы с решением той или иной ее части.

Очень важной частью работы по развитию самоорганизации студентов СПО на уроках математики является самостоятельная работа с литературой. Так, сегодня, с учетом наличия разнообразных средств информации все же как основной источник самостоятельного приобретения знаний по-прежнему выступает книга. Задачей преподавателей является научить учащихся организовать продуктивную работу с книгами и учебными пособиями.

Самостоятельная работа с книгой служит активизации учебного процесса, развивает интеллектуальные способности учащихся. На первых же занятиях педагог должен выяснить, какие приемы самостоятельной работы с книгой доступны студенту. Педагоги-практики отмечают, что у большинства студентов отсутствуют навыки пользования рабочим аппаратом книги, чтобы извлечь из нее нужную информацию. Также у студентов отсутствует умение подбора литературы на нужную тему, а также навыки работы как с библиографическими указателями, так и с каталогами [1, с. 72].

Работа преподавателя, направленная на привитие навыков по работе с книгой должна быть выстроена следующим образом. Первое занятие по математике должно быть посвящено ознакомлению с основными учебными пособиями, рассказу об их особенностях, их авторах. Необходимо выяснить,

когда указанные книги издавались, какие издательства издавали их. Учащиеся должны получить информацию, что такое стереотипное издание, дополненное издание и пр. Учащимся необходимо рассказать про построение учебника, коснуться содержания разделов, глав, параграфов, пунктов, вопросов и упражнений для самопроверки и пр. Также необходимо коснуться таких аспектов, как таблицы, справочники, дополнительная литература для внеклассного чтения.

После чего преподаватель должен разъяснить студентам, как при помощи каталогов можно подобрать литературу на необходимую тему. С этой целью предварительно должна быть проведена беседа, касающаяся принципов построения таких каталогов, как алфавитный, предметный, систематический, немаловажным будет рассказ об основах классификации книг, можно также организовать экскурсию в библиотеку. Полезным для студентов заданием будет поручение им подбора списка литературы о каком-либо выдающемся ученом-математике. Так, объектом библиографического описания может стать Н.И. Лобачевский, С.И. Ковалевская и пр. После подбора книг об ученом студенты могут сделать их библиографический обзор. Особое внимание должно быть уделено использованию справочного аппарата книги, он способствует овладению методом частичного и выборочного использования книг. После этого можно поручить студентам написать рефераты на заданные темы. Готовые рефераты необходимо проверить оценить и прокомментировать [1, с. 74].

Чтение учебников или других математических книг всегда должно осуществляться в рамках конкретной цели, сформулированной преподавателем. Она может заключаться в подборе материала к докладу, самостоятельной проработке материала, нахождении ответов на ряд вопросов и пр. Зная цель, студент всегда может самостоятельно проконтролировать себя. Количество раз прочтения текста определяется его сложностью, целью изучения и индивидуальными особенностями студента. Более сложной будет работа над несколькими источниками при подготовке доклада. Читая материал, студенту необходимо ознакомиться с материалом по интересующему его вопросу, выписать необходимое, после чего провести анализ всего избранного и осуществить приведение его в систему по плану доклада или реферата.

Обучить студентов работе с разными источниками литературы - это неотъемлемая часть работы педагога при развитии у студентов навыков самоорганизации и самообразования. Тезисные записи материала в рамках изучения учебных материалов в курсе математики выполнить гораздо сложнее, чем его законспектировать, однако именно тезисные записи являются показателем способности студента самостоятельно осмыслить прочитанное, выявить суть прочитанного и изложить ее на бумаге [1, с. 76]. Самостоятельно поняв и осознав смысл прочитанного, студент сможет применять указанный навык при организации самостоятельной работы не только в курсе изучения математики, но и других учебных предметов.

Соответственно, развивая навыки работы с книгой и воспитывая критическое отношение к своей работе, педагоги-математики ведут большую и многогранную работу по формированию навыков самоорганизации у студента СПО. Указанная целенаправленная работа служит повышению культуры умственного труда, а также направлена на развитие интеллектуального потенциала обучающихся.

Таким образом, можно заключить, что формирование навыков самоорганизации студента СПО и развитие его творческой активности в процессе изучения математики возможно путем умело организованной системы работ на различных этапах урока. Так, качество математической подготовки студентов может быть улучшено посредством систематического проведения самостоятельных работ и повышения их учебно-познавательной роли в учебном процессе.

Посредством самостоятельной работы осуществляется связь теоретических вопросов и практической деятельности, это является средством неформального обучения студентов СПО.

Организация контроля выполнения самостоятельных работ позволяет осуществить тематический учет знаний студентов и мобилизует их деятельность.

В целом, самоорганизация учебной деятельности студентов на уроках математики – это непреложное условие их успешности в изучении предмета, поскольку достаточно большая часть учебных занятий по этому предмету посвящена самостоятельному тренингу в рамках решения задач. Соответственно, низкий уровень самоорганизации студента станет для него непреодолимой преградой в изучении материала в курсе математики, что негативно скажется на успеваемости обучающегося.

### **Список литературы**

1. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений /А.П.Панфилова. — М.: Издательский центр «Академия», 2009. - 192 с.
2. Муравьева А.А., Кузнецова Ю.Н., Червякова Т.Н. Организация модульного обучения, основанного на компетенциях. Пособие для преподавателей. М.: «Альфа-М», 2005. – 281 с.
3. Педагогические технологии: Учебное пособие для студентов педагогических специальностей/ под общей ред. В.С. Кукушина. – Серия «Педагогическое образование». – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2004. – 336с.
4. Панина,Т. С. Современные способы активизации обучения : учеб.пособие для студентов вузов / Т.С.Панина,Л.Н.Вавилова ; под ред.Т.С.Паниной М. : Академия, 2008 - 261 с.
5. Халанская,В. А. Самоорганизация личности студента в процессе обучения с помощью активных методов / В. А. Халанская ; [Соврем. гуманитар. акад.] М. : Изд-во СГУ, 2010 - 116 с.

# ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

## РОЛЬ СЕМЬИ В ФИЗИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ РЕБЕНКА СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Бабина Екатерина Сергеевна,**  
*Студентка 3 курса*

*Кафедры Педагогики и Психологии дошкольного и начального  
образования Владимирского Государственного Университета*

**Витюк Ксения Валерьевна**  
*Студентка 3 курса*

*Кафедры Педагогики и Психологии дошкольного  
и начального образования Владимирского Государственного  
Университета им. А. Г. и Н.Г. Столетовых*

### АННОТАЦИЯ

Данная статья посвящена физическому воспитанию детей среднего дошкольного возраста в семье. В ней рассказывается о влиянии родителей на физическое развитие дошкольника, об информировании взрослых педагогом, о важности физического воспитания ребенка. Значительное внимание уделяется формированию позитивных детско – родительских отношений в результате совместных выполнений физических упражнений.

### ABSTRACT

This article focuses on physical education of children of middle preschool age in the family. It discusses the influence of parents on the physical development of a preschooler, inform the adult educator about the importance of physical education of a child. Considerable attention is paid to the formation of a positive parent – child relationship by the result of joint physical exercises.

**Ключевые слова:** физическое воспитание, семья, дошкольники, средний дошкольный возраст, ребенок, родители.

**Keywords:** physical education, family, preschoolers, middle preschool age, child, parents.

Физическое развитие ребенка в каждом возрасте отличается своими особенностями. Несмотря на то, что каждый малыш развивается в индивидуальном порядке, существуют критерии, являющиеся общими для большинства детей. Дети среднего дошкольного возраста особенно нуждаются в активном движении, так как в данном возрасте они испытывают недостаток физической активности. Однако их движения становятся намного активнее и разнообразнее. Было замечено, что дети среднего дошкольного возраста отличаются повышенной подвижностью, они более капризные и неусидчивые.

Данная тема является актуальной в современном обществе, т.к. роль семьи играет достаточно большую роль и в физическом воспитании детей. Именно в семье закладываются фундаментальные аспекты физического воспитания людей и основы их здоровья. Доказано, что, участвуя в подвижных играх и выполняя физические упражнения, ребенок получает полезные навыки, осваивает культуру здоровья. Именно это оказывает ключевое влияние на формирование здорового образа жизни, правильного роста и развития организма в целом. Также при проведении занятий на свежем воздухе формируется закалывание, способствующее поддержанию иммунитета ребенка. Совместные физкультурные занятия помогают формировать позитивные детско – родительские отношения. Поэтому детям очень полезно заниматься физическими упражнениями вместе с родителями, т.к это помогает развить ловкость, смелость, быстроту реакции, а также влияет на эмоциональный фон дошкольника.

В то же время, несмотря на наличие значительного количества литературы по физическому воспитанию детей в семье, проблема физического воспитания детей среднего дошкольного возраста является актуальной, т.к. родители либо не занимаются с детьми, либо не владеют данной информацией, соответственно совместные занятия физической культурой родителя и дошкольника не приносят результата.

Физическое воспитание дошкольников представляет собой единую систему воспитательно-оздоровительных мероприятий в режиме дня, включающую ежедневное проведение утренней гимнастики, образовательной деятельности по физическому развитию, подвижных игр и развлечений в помещении и на свежем воздухе под непосредственным руководством воспитателя[1]. Дошкольное образовательное учреждение формирует двигательную культуру и аспекты здорового образа жизни детей среднего года жизни, развивает личностные и психофизические качества, осуществляет пропаганду физической культуры и спорта. Воспитатели приобщают родителей к активной совместной работе по физическому воспитанию, организуют совместные занятия по физической культуре и физкультурные праздники «Дни здоровья».

По советам педагога ДОО родители приобретают физкультурный инвентарь для занятий (лыжи, коньки, велосипед, мячи, скакалки и др.), оборудуют у себя дома спортивный уголок, организуют больше совместных занятий по физическому воспитанию ребенка (прогулки на свежем воздухе, посещение бассейна, домашние упражнения, утренняя и вечерняя гимнастика и т.д.), оказывая помощь ребенку в освоении различных физических упражнений и укрепляя его здоровье и иммунитет.

На формирование правильного физического воспитания в семье в первую очередь влияют знания родителей об особенностях подвижных и спортивных игр, о закалывании, о воспитании силы воли. Некоторые родители организуют дома спортивные уголки. Родителю, занимаясь с ребенком, необходимо следить за его самочувствием, давать соразмерную нагрузку,

выделять время на отдых, проводить диагностику физической активности и т.д. Они следят за осанкой, силой воли, трудоспособностью, за уровнем активности.

Семейные физкультурные занятия способствуют формированию позитивных детско-родительских отношений в семье. Образуется благоприятная атмосфера, дети и родители становятся ближе, повышается микроклимат семьи.

Совместные туристические прогулки, походы, в которых принимает участие вся семья, очень важны в физическом воспитании ребенка среднего возраста. Малыш может задать родителям вопросы, посмотреть на действия взрослых. Также очень полезны совместные походы на лыжах, коньках, игры в городки, теннис, бадминтон, кегли, футбол, хоккей, баскетбол и др. Воспитатели приглашают родителей принять участие в спортивных праздниках и посостязаться в спортивных конкурсах с другими семьями. Взрослые помогают ребенку освоить технику того или иного упражнения, работают над упорством, силой воли, спортивным духом ребенка. У дошкольников среднего возраста формирование физической культуры происходит быстрее и качественнее, если: взрослые показывают пример на себе, участвуют в спортивных мероприятиях, умеют обучать ребенка движениям, сосредоточенности, упорстве. Если ребенок видит это желание к физической культуре от родителей, то вероятнее всего он будет стремиться к тому же. Родители обязаны создать условия, обеспечивающие полноценное физическое развитие ребенка. Они должны активно участвовать в организации и проведении закалывающих процедур, используя при этом естественные факторы природы (солнце, воздух, воду). Ученые утверждают, что при подборе средств закалывания ребенку важно заметить, что эти средства хорошо переносит мама ребенка. Также специалисты советуют подбирать средства и процедуры индивидуально, поэтому родители проводят закалывание дошкольника в домашних условиях.

Дошкольные образовательные организации помогают родителям в приобретении знаний о физическом воспитании дошкольника среднего года жизни. Воспитателями организуются собрания, беседы, дни здоровья, консультации с врачом, тренинги, лекции и т.д.

Родителей регулярно информируют о самочувствии, развитии движений ребенка, и вместе с педагогом они решают задачи физического воспитания. Работа с родителями расширяет их педагогическую компетентность, повышает заинтересованность семьи в результатах психофизического развития своего ребенка[2].

Отношение детей к физическим упражнениям во многом зависит от семейного воспитания. Совместные занятия физической культурой и спортом родителей с детьми содействует духовному сближению старших и младших членов семьи, что является основой взаимопонимания между ними. Родители являются лучшим примером для детей в физическом воспитании. Именно в семье у дошкольников формируется интерес и любовь к

спорту, активность и инициатива, смелость и сила воли. Воспитывая эти качества у детей среднего дошкольного возраста важно помнить, что в воспитании подрастающего поколения важно комплексное осуществление всех форм физического воспитания.

#### **Список литературы:**

1. Пензулаева Л.И. Физическая культура в детском саду. Система работы в средней группе. М.: Издательство: Мозаика-Синтез, 2012. – 92 с.
2. Степаненкова Э.Я. Теория и методика физического воспитания и развития ребенка: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений – 2-е изд., испр. М.: Издательский центр «Академия», 2006. — 368 с.

### **СКАЗКА КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ ПАТРИОТИЗМА У ДОШКОЛЬНИКОВ**

**Бабина Екатерина Сергеевна,**  
*Студентка 3 курса*

*Кафедры Педагогики и Психологии дошкольного и начального образования Владимирского Государственного Университета им. А. Г. и Н.Г. Столетовых*

**Витюк Ксения Валерьевна**  
*Студентка 3 курса*

*Кафедры Педагогики и Психологии дошкольного и начального образования Владимирского Государственного Университета им. А. Г. и Н.Г. Столетовых*

#### **АННОТАЦИЯ**

В данной статье затрагивается тема воспитания патриотизма у детей дошкольного возраста посредством сказкотерапии. В ней раскрывается смысл работы по воспитанию патриотических чувств у дошкольников.

#### **ABSTRACT**

This article addressed the theme of patriotism in children of preschool age through fairy tale therapy. It reveals the meaning of the work on the education of patriotic feelings in preschool children.

**Ключевые слова:** сказка, сказкотерапия, дошкольники, патриотизм, воспитание.

**Keywords:** fairy tale, fairy tale therapy, preschool children, patriotism, education.

Дошкольный возраст является уникальным в развитии ребенка. В современном мире слово «патриотизм» теряет свое значение. Патриотическое воспитание ребенка — сложный педагогический процесс. В основе него лежит развитие нравственных чувств. Сейчас все меньше и меньше дети вспоминают своих дедов – участников Великой Отечественной войны, совсем не знают истории своей Родины, а ведь совсем недавно дети с чувством гордости рассказывали о своих дедах, знали удивительные факты о своей Родине, любили и гордились тем, что имеют.

В современном мире существует множество средств массовой информации, которые искажают представление ребенка о патриотизме, о чувстве гордости и любви. Дошкольный возраст – это возраст сказки. Именно сказка может помочь воспитать в ребенке чувство патриотизма. Она найдет в детях чутких и внимательных маленьких слушателей, которые проникнут в сказку начнут верить в чудеса и самые необыкновенные вещи, которые могут происходить в мире.

Народные сказки являются уникальным материалом для педагогов и родителей. В сказке ребенок познает морально - нравственные истины, такие как: добро побеждает зло, любое зло наказуемо, в них учат любви и помощи нуждающимся, через них воспитывают уважение к родителям, ответственность за меньших. А также, сказка вызывает у ребенка интерес к жизни русских героев, таких героев как Илья Муромец, Алеша Попович, Добрыня Никитич и Змей Горыныч. Положительные герои наделены мужеством и смелостью, именно поэтому мальчики хотят подражать мужским персонажам сказок, быть такими же сильными, смелыми, отважными, ничего не бояться и рисковать своей жизнью за Родину. Женские же образы в сказках раскрывают для девочек чувство любви, желание быть умницами и рукодельницами. Наиболее популярными сказками для формирования женских черт считаются сказки «Морозко», «Крошечка хаврошечка», «Маша и медведь» и т.д.

Прививать у детей интерес и любовь к сказкам необходимо с самого рождения, чем раньше родители начнут это делать, тем лучше это скажется на ребенке. Сказка для дошкольника, это не только вымысел и фантазия, это еще и маленький сказочный мир, который ребенок создает внутри себя, именно в этой доступной для него форме он постигает весь мир взрослых чувств и переживаний. Он с легкостью воплощается в сказочного героя и через себя пытается найти пути решения сложных ситуаций, конфликтов. При этом малыш всегда отождествляет себя с положительным героем книги.

Сказка побуждает ребенка сопереживать персонажам, в результате чего у него появляются новые представления о людях, предметах и явлениях окружающего мира, новый эмоциональный опыт. Групповые и индивидуальные занятия с детьми дошкольного и младшего школьного возраста проводятся два раза в неделю продолжительностью от 30 до 45 минут (в зависимости от возраста). При групповой работе число участников составляет от трех до двенадцати человек[1, с.20].

Таким образом, события сказки вызывают у дошкольника эмоции, герои и их отношения между собой проецируются на обыденную жизнь. Сказка не только формирует любовь к традициям своего народа, но и способствуют развитию личности в духе патриотизма.

#### **Список литературы:**

1. Сакович Н.А. Практика сказкотерапии. СПб.: Речь, 2004.— 224с.