



**МИНОБРНАУКИ
РОССИИ**



**Гжельский
государственный
университет**

Гуманистическая направленность психологии и педагогики в современном обществе

Монография

**Гжель
2022**

УДК 159.9; 37
ББК 88
Г 94

Авторы

Алексеева О. Ю., Берлин В. В., Валенчук И. В., Варицкий Ю. А., Карягин В. В., Ковтун О. А., Лашкова Э. И., Явгаева Ю. М., Яныкина Т. А.

Г 94 Гуманистическая направленность психологии и педагогики в современном обществе / Алексеева О. Ю., Берлин В. В., Валенчук И. В. [и др.]: монография. Отв. ред. Н. В. Осипова. – Гжель: ГГУ, 2022. – 61 с. // ГГУ: [сайт]. – Режим доступа: <http://www.art-gzhel.ru/>

УДК 159.9; 37
ББК 88

В монографии представлены исследования современных форм психологической и педагогической деятельности в образовательных организациях разного уровня в контексте гуманистической парадигмы.

Монография издана по итогам Недели науки, состоявшейся в ГГУ в апреле 2022 г. и посвященной Году культурного наследия народов России.

СОДЕРЖАНИЕ

Глава 1. Алексеева О. Ю.

СКАЗКОТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ.....4

Глава 2. Берлин В. В.

ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИЕ ОТНОШЕНИЯ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА СТАНОВЛЕНИЕ САМООЦЕНКИ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ.....10

Глава 3. Валенчук И. В.

ДЕВИАНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ЛЮДЕЙ ВО ВРЕМЯ ПАНДЕМИИ.....17

Глава 4. Варицкий Ю. А.

ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ СУЩНОСТЬ ИССЛЕДОВАНИЙ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА.....20

Глава 5. Карягин В. В.

ОЖИРЕНИЕ В ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ВЗГЛЯД НА ПРОБЛЕМУ.....27

Глава 6. Ковтун О. А.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТРЕНИНГИ И ТРАНСФОРМАЦИОННЫЕ ИГРЫ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ К ПОСТУПЛЕНИЮ В ВУЗ.....34

Глава 7. Лашкова Э. И.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДРОСТКА И ПУТИ ИХ РАЗРЕШЕНИЯ.....40

Глава 8. Явгаева Ю. М.

ГУМАНИСТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ФОРМИРОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ.....46

Глава 9. Яныкина Т. А.

МАРИЯ МОНТЕССОРИ И ЕЕ МЕТОД СКВОЗЬ ГОДА.....52

Глава 1. СКАЗКОТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ

О. Ю. Алексеева

*Гжельский государственный университет,
Московская обл., пос. Электроизолятор*

Психолог, работающий со сказкой, в собственной работе касается одновременно нескольких уровней. С одной стороны, в сказке ребенок выражает собственные архетипы и общественные установки, они наглядно показываются и имеют все шансы выражать главное воздействие на сюжет, с другой стороны сказка затрагивает ранние детские волнения и в сюжете возможно отследить возникновение личности ребенка, в-третьих, «клиент» заполняет сказку собственным важным содержанием. В содержании сказки допускается проанализировать, чем сейчас живет ребенок, какие у него основополагающие переживания. Только проделав данный анализ, психолог принимает решение, какому слою уделять внимание, в зависимости от того, что сейчас будет наиболее полезно ребенку.

Почему сказка обладает подобным мощным психотерапевтическим влиянием? В сказочном сюжете зашифрованы большая часть главных трудностей и жизненных ситуаций, которые испытывает любой человек. Зачастую мы закрываемся в какой-то собственной проблеме и никак не готовы выйти за ее границы, понять ситуацию под другим, наиболее общим углом. Сказка в силу собственной вековой мудрости глубоко проникает в бессознательное человека и инициирует возможные части нашей личности, которые могут помочь отыскать собственный выход с проблемного состояния. Сказочная обстановка (неясность зоны воздействия, имен героев, собирательность образов) с одной стороны уводит от определенной, затруднительной на данном этапе проблемы, с другой – предоставляет вероятность идентифицировать себя с персонажами сказок, тем самым усиливая возможные способности человека может помочь преодолеть то, что на данном этапе задерживает его формирование. Для ребенка, помимо того, что сказано

выше, сказка или рассказ является проводником во «взрослую» жизнь с ее, порой жесткими, нравственными законами; события, происходящие в сказках становятся первой «школой жизни», а поступки сказочных героев – мерой добра и зла [1].

Таким образом, сказкотерапия основана на трех принципах – осмысленность, множественность и взаимодействие с реальностью.

Рассмотрим некоторые методы работы со сказкой, используемые педагогом-психологом [2, 3].

1. Анализ сказки. Применение этого способа обучает размышлять, ориентироваться в скрытых механизмах происходящего, отвлечься от поверхностных смыслов, предоставляет вероятность высказаться и быть услышанным. Способ состоит в том, что в последствии прочтения сказки предлагается обговорить ее содержание согласно заданным вопросам.

– Что и почему происходит? О чем эта сказка? Чему она учит? Отчего герой совершал те или иные поступки? и т.д.

– Что было бы, если? Что могло бы произойти, если бы герой выбрал другой путь? Что было бы, если бы в сказке были одни плохие герои? и т.д.

– Что в этой сказке похоже на нашу жизнь?

2. Сказочные задачи. Сказочные задачи предоставляют вероятность проанализировать феномен со множества сторон, предназначаются с целью нахождения многих решений внутренних проблем и разрешений разных жизненных ситуаций. Сказочные задачи допускается придумать лично либо порекомендовать уже готовые, к примеру: в сказке царевна-несмеяна устанавливается задача – отчего царевна никак не желала смеяться и что же необходимо совершить, для того чтобы ее развеселить. Ребенок сообщает свою проблему, а сочиняя метод как развеселить, обнаруживает выход для себя. Подобным способом, процедура массового решения и обсуждения обогащает жизненный опыт ребенка и адаптирует к ситуации, а педагогу дает возможность распознать и корректировать психологические проблемы.

3. Рассказывание сказки. Решаются проблемы: обнаружение актуальной проблематики ребенка; формирование речи, памяти, интереса, фантазии, воображения, мастерства слушать другого. Способ базируется на том, что-либо рассказчик сознательно ставит акценты с целью формирования сознания, либо он бессознательно понижает акценты в сказочных ситуациях, что может помочь осознать фактора собственных затруднений, понять проблему.

Рассказывать сказку можно различными способами:

- сказку рассказывает педагог от 3 или 1 лица группе детей или одному ребенку;
- изложение известной сказки группой детей по кругу;
- изложение известной сказки и придумывание к ней продолжения;
- изложение сказки от 1 лица детьми;
- изложение сказки от имени различных персонажей.

4. Сочинение сказки. Создание фантастической сказки может помочь проанализировать одно и то же событие с различных сторон, проиграть многочисленные модели поведения и отыскать выход, способный исправлять неадекватное поведение детей. Сказка может сочиняться устно, с применением игрушки, быть изображенной самостоятельно каждым ребенком или в команде. Художественные сказки бывают с полным и неполным сюжетом. Полный сюжет включает 7 этапов, которые в «полной волшебной сказке» непосредственно объединены со становлением личности человека. Помимо этого, в любой определенной ситуации человек может находиться на любом из сказочных этапов, которые соответствуют степени решения данной проблемы.

Этапы алгоритма построения полного сюжета, следующие:

- происхождение главного героя, его жизнь в отчем доме;
- расставание с родительским домом;
- выбор пути, проверка на доброе сердце;
- борьба и победа;
- возвращение домой, трудности обратного пути;
- прибытие домой;

– свадьба, коронавание.

5. «Рисование сказки». Желательно после этого сказку нарисовать, слепить или представить в виде аппликации. Рисуюя или работая с цветным картоном, пластилином, ребенок воплощает все, что его волнует, чувства и мысли. Тем самым освобождаясь от тревоги или другого чувства, которое беспокоило.

Качество изображения не имеет значения. При сильных чувствах возможно появление в рисунках ребенка всяческих чудищ, огня или темных красок. Новый рисунок на тему той же сказки может быть уже спокойнее, краски будут уже более светлые. Для рисования лучше взять карандаши (желательно гуашь, если рисуете что-то конкретное, акварель, если приходится рисовать свои ощущения, эмоции).

6. «Изготовление кукол». В процессе психологического консультирования стоит остановиться на одном из основных методов сказкотерапии: изготовление кукол. В сказкотерапии важен сам процесс изготовления куклы. По мнению Гребенщиковой Л. Г., любое изготовление куклы – это своего рода медитация, т.к. в процессе шитья куклы происходит изменение личности. При этом у детей развивается мелкая моторика рук, воображение, способность к концентрации. В процессе изготовления куклы происходит включение у «клиентов» механизмов проекции, идентификации или замещения, что и позволяет добиться определенных результатов.

Изготовление куклы, манипулирование ею приводит к осознанию проблемы, размышлению над ней и поиску решения.

Манипулирование куклами позволяет снять нервное напряжение.

Как считают ряд психологов, при использовании кукол или игрушек все манипуляции с ними должны быть отработаны заранее: звуки речи следует направлять непосредственно ребенку; дикция должна быть четкой с достаточной силой голоса; необходимо адаптировать голос и речь к внутренней характеристике персонажа; все движения психолога должны соответствовать содержанию произносимых реплик, их интонации.

8. «Сказкотерапевтическая диагностика». Использование кукол в процессе консультирования позволяет провести психодиагностику детей.

Диагностическая беседа с ребенком может проводиться как в присутствии, так и в отсутствии родителя. Диагностический эффект в процессе рассказывания сказки достигается за счет следующих факторов.

Образный мир сказок позволяет ребенку идентифицировать себя с персонажем сказки. Дети в большей степени склонны идентифицировать себя с животными нежели с людьми. Это предположение впервые стало возможным благодаря истории маленького Ганса, описанной З. Фрейдом в «Анализе фобии пятилетнего мальчика».

Ребенок объединяет свои мысли и переживания с мыслями и переживаниями персонажа рассказываемой сказки и рассказывает о них.

Предлагаемые ребенком ответы на вопросы взрослого позволяют сделать заключение об актуальном эмоциональном состоянии ребенка и его фантазиях по поводу дальнейшего развития ситуации [4].

9. «Песочная терапия». Метод сказочной песочной терапии как один из вариантов сказкотерапии позволяет эффективно решать проблемы психологического развития личности и коррекции отдельных поведенческих реакций, может использоваться не только психологами, но и педагогами и воспитателями в образовательных целях. Песочная терапия может быть использована в работе дефектологов, социальных работников. Сказочная песочная терапия является универсальным способом психологической работы с клиентами разных возрастных групп.

10. «Кататимный подход в сказку». Я. Обухов разработал методику «Кататимного подхода в сказку», сочетающую в себе элементы сказкотерапии и символдрамы. Структура занятия состоит из четырех фаз.

Фаза предварительной беседы (15–20 минут). На этом этапе ребенку предлагается рассказать о своей любимой сказке. Психолог расспрашивает ребенка, когда он эту сказку впервые услышал. От кого он ее услышал, как и где

это происходило. Какие моменты сказки особенно волновали. Как ребенок относился к персонажам сказки.

Фаза релаксации (1–5 минут). Ребенка просят закрыть глаза и расслабиться. Для чего проводится упражнение на релаксацию.

Фаза представления образа (в среднем около 20 минут). Ребенку предлагается представить себя в сказке, о которой он рассказывал во время предварительной беседы.

Фаза обсуждения (5–10 минут). Проводится обсуждение сказки и дается домашнее задание нарисовать представленное в образе. Рисунок обсуждается на следующей сессии.

С целью преподавания применяются нравоучительные сказки. Сюжет данных сказок определен довольно узкой тематикой, ограничен количеством героев, однако насыщен игровыми моментами с особыми заданиями для ребенка. Лучше всего в данные сказки играть, применяя подходящую атрибутику или в песочнице. Таким образом, пересказывание и трактовка сказок дает возможность максимально избавить творческое начало в человеке, понять собственный предыдущий опыт, расширить его восприятие, приобрести новые знания [5].

Список литературы

1. *Вачков И. В.* Сказкотерапия. Развитие самосознания через психологическую сказку. М.: Ось-89, 2007. 144 с.
2. *Головин С. Ю.* Словарь психолога-практика. Минск, Москва: «Харвест», «АСТ», 2003. С. 327.
3. *Защиринская О. В.* Сказка в гостях у психологии. Психологические техники: сказкотерапия. СПб.: ДНК, 2001. С. 20.
4. *Кудзилов Д. Б.* Психодиагностика через рисунок в сказкотерапии. СПб.: Речь, 2006. 140 с.
5. *Фесюкова Л. Б.* Воспитание сказкой. Харьков: Фолио; М.: АСТ, 2000. С. 460.

Глава 2. ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИЕ ОТНОШЕНИЯ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА СТАНОВЛЕНИЕ САМООЦЕНКИ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

В. В. Берлин

*Гжельский государственный университет,
Московская обл., пос. Электроизолятор*

Идея определяющей роли активности личности в развитии – это общепризнанная идея гуманистической психологии. Сегодня, основным и системообразующим ядром индивидуальности личности является самосознание, определяющее жизненные позиции человека, а также уровень его притязаний. Разработке проблемы самосознания посвящается большое количество исследований в зарубежной и отечественной психологической литературе, которые ведутся в разнообразных направлениях.

Существенной составляющей самосознания личности является самооценка, представляющая собой важнейшее личностное образование, которое выполняет регулятивные функции в психической жизни человека. Актуальность исследования самооценки личности может быть определена ее ведущей ролью в становлении творчески активной и гармонично развитой личности, как отмечают А. Н. Леонтьев, Л. И. Божович, Б. Г. Ананьев, И. С. Кон, И. И. Чеснокова и другие.

Самооценка – это важное условие развития у ребенка навыков действовать, опираясь на самостоятельно поставленные цели, а также требования к себе, осуществляя произвольную саморегуляцию. Анализ зарубежных и отечественных исследований, а именно труды К. А. Абульхановой-Славской, Л. С. Выготского, М. Н. Андреевой, Л. И. Божович, А. И. Липкина, Б. Г. Ананьева, К. Роджерса, А. Маслоу, показывает наличие разнообразных подходов по определению понятия «самооценка» и среди вопросов, которые требуют детального исследования лежат: изучение и анализ структуры самооценки, формы и виды самооценки, суть отношений между различными формами самооценки, а также аспекты ее формирования в дошкольном возрасте [1, 2].

Самооценка – это важный регулятор поведения, который обладает сложной системой, а также структурной характеристикой, включая в себя эмоциональные, когнитивные, поведенческие компоненты. Как правило, исследование самооценки требует комплексного подхода, который будет учитывать социальные и биологические факторы развития ребенка, к которым можно отнести семейное воспитание.

Семья – это первая и основная среда, где протекает развитие ребенка и осуществляется формирование познавательных структур личности и характерологических черт школьника. Влияние родителей на детей продолжается на протяжении многих лет, обладая широким полем деятельности, которое включает: достижения, эмоциональное равновесие, социальную зрелость, отношение к себе и другим. Дом для ребенка – это представительство мира, поэтому непосредственно в семье ребенок подготавливается к жизни в обществе, принимает нормы, ценности и образцы поведения. Семья оказывает огромное влияние на личность ребенка, его чувства, мировоззрение и характер. Однако, семья не всегда предоставляет ожидаемый эффект воспитания, а также не всегда разумно реализует собственные возможности. Существуют семьи, где нет понимания, уважения и любви, поэтому развитие ребенка будет осуществляться дисгармонично.

Становление и развитие семейных отношений многие исследователи рассматривают с точки зрения индивидуального опыта взрослого, а также влияния их непосредственного опыта детства на развитие своего родительского стиля воспитания, как отмечают Е. П. Ильин, З. Гелус. В формировании самооценки важную роль играют особенности семейного воспитания и детско-родительских отношений, и данный факт исследовали В. В. Столин, А. Я. Варга и другие. Отношение родителей к своему ребенку – это существенный фактор формирования поведения ребенка, а также его индивидуальных и личностных особенностей [3].

Следует сказать, что трудности, которые может испытывать семья, в частности психологического и социального характера, тесно переплетаются

между собой, влияя на воспитательный процесс. К ним можно отнести материальные трудности, проблемы семейных отношений, недостаток педагогического опыта, жизненного опыта и стрессов повседневной жизни. Каждый ребенок в определенной степени испытывает на себе влияние семейной атмосферы, которая формируется отношениями родителей. Как правило, неблагополучие в семейном воспитании – это несформированные отношения между родителями ребенка, однако самая большая угроза – это негативные чувства в семье. Отношения между супругами формируют некоторую позицию в эмоциональном отношении к ребенку, а родительская позиция – главный фактор, который влияет на формирование личности ребенка. Также, негативное влияние оказывает пониженный эмоциональный тонус родителей, а также негибкость или фригидность, концентрация на своих переживаниях и эмоциональная глухота. Все данные показатели создают у ребенка чувство недоверия ко взрослым, формируя конфликтный тип личности [3].

Для того, чтобы выстроить позитивные детско-родительские отношения, важно, по мнению О. А. Карабановой, Т. Гордона и Ю. Гиппенрейтер, использовать форму презентации ребенку запретов и требований, поэтому родителям важно руководствоваться некоторыми правилами их предъявления ребенку. Запреты и требования, как правило, предъявляются в императивной форме и носят всеобщий характер, незыблемую и равную обязательность для всех, с исключением двойной морали и двойных стандартов. Также, запреты должны предъявляться в безличной форме, не употребляя «Ты-высказывания», а также без использования команд, приказов и прямых распоряжений, которые могут унижить ребенка. Еще один важный момент – это предъявление требований в ясной, вербальной форме, которая будет легкодоступна и понятна для ребенка, и предъявляются до, а не после либо в момент совершения проступка [6].

Исследователем Д. Баумринд была вычленена совокупность детских черт, которые связаны с факторов родительского контроля: компетентные (уверенные в себе, с хорошо развитым самоконтролем, а также навыкам налаживать

контакты, зрелые и независимые, активные); избегающие (преобладает уныло-грустные настроения, а также трудно налаживаются контакты со сверстниками, дети избегают новые и фрустрирующих ситуаций, замкнуты); незрелые (дети не уверены в себе, обладают плохим самоконтролем, владеют низким уровнем социального развития [4]).

Гармоничное развитие личности ребенка может быть обеспечено, если родители будут соблюдать определенные принципы воспитания.

Кооперации, то есть будут строить целевой и конструктивный диалог с ребенком.

Равной безопасности, то есть ликвидация шансов причинения психологического и физического вреда ребенку.

Адекватности, то есть отсутствие со стороны родителей причинения ущерба ребенку за счет сказанного, показанного или прочитанного, за счет искажения смысла преподносимой информации.

Равенства, то есть восприятие ребенка на равных.

Демократизма, то есть при взаимодействии с ребенком важно не подменять рассуждения приказами, угрозами, окриками, а проявлять приемлемые социальные навыки диалога и просьб.

Уважения, принятия, сотрудничества [9].

В рамках изучения взаимодействия родителя и ребенка с точки зрения педагогического влияния Е. В. Коротаева описывала несколько видов такого взаимодействия.

Разрушающее родительство или деструктивный тип родительства, искажающий форму и содержание воспитательного процесса.

Ограничивающий тип родительства, который реализуется за счет чрезмерный контроль формирования определенных качеств, развития личности без расчета целостного подхода к воспитанию и развития ребенка.

Реструктивный или поддерживающий тип, который направлен на решение тактических задач образования, обеспечивающие сохранение результатов.

Развивающий или конструктивный тип, который обеспечивает целостность развития личности и направляет развитие ребенка [5].

В рамках изучения теории конструктивных детско-родительских отношений и влияния данного процесса на самооценку ребенка, то важно сказать, что конструктивными будут те отношения, которые можно назвать созидательными, продуктивными, развивающими ребенка как личностно, так и физически, и психически. Данный тип отношений построен на объективной оценке возрастных и характерологических особенностей ребенка, учитывая интересы, потребности и ориентацию на потенциальное развитие ребенка.

С точки зрения А. С. Спиваковской, не только детско-родительские отношения оказывают влияние на развитие самооценки ребенка, его личность и межличностные отношения, но и гармония либо дисгармония супружеских отношений, являющиеся составной частью семейных отношений. Дисгармония супружеских отношений создает отрицательный фон для эмоционального развития ребенка, являясь источником появления невротических состояний. Поэтому мы можем обобщить, что любое нарушение в сфере детско-родительских отношений приводит к формированию неблагоприятных отклонений в личности ребенка, приводя к неврозу [8].

С точки зрения семейной терапии, семья – это система, которая характеризуется специфическими связями между ее элементами. Каждый элемент семейной системы оказывает влияние на другие, находясь при этом под их влиянием. Если опираться на целостный подход, что все события и процессы, которые происходят в семье важно рассматриваться непрерывно от влияния каждого члена семьи, а также исследовать и изучать семью, как целое. Поэтому, отношения между членами семьи, например, супружеские отношения оказывают прямое влияние на ребенка. В отечественной и зарубежной психологии супружеские отношения находятся в поле внимания исследователей совместно с закономерностями детского развития в условиях семьи. Р. Кэмпбелл подчеркивал, что отношения между супругами по важности превышают

остальные семейные отношения, так как от них зависит формирование самооценки ребенка [7].

Как отмечали К. П. Кован, Ф. А. Кован, отрицательный характер отношений в супружеской паре замедляет не только когнитивное, но и эмоциональное, личностное развитие ребенка. Если родители втягивают ребенка в конфликт, то с одной стороны ребенок выберет эмоциональное отторжение, а с другой – эталон для подражания, согласно А. Кемпински. Опираясь на исследования Р. Берне, который изучал детей согласно разделению их самооценки, можно сделать вывод, что родители детей с низкой самооценкой часто вступали в конфликты между собой, а также стремление формировать у детей послушание, подчинение, приспособление. Родители детей со средней самооценкой характеризовало стремление покровительства и снисхождения, а также их тревожность касательно самостоятельности детей, и развивающийся низкий уровень притязаний. Родители детей с высокой самооценкой проявляли принятие ребенка, взаимное уважение, доверие, сочетание демократизма и требовательности. Такие дети отличаются общительностью, успешны, независимы и самостоятельны [7].

Обобщив вышеизложенное, мы можем сделать вывод, что качество детско-родительских отношений крайне важно для поведения и психической жизни ребенка. Отношение родителей и применяемый стиль воспитания – это сложное образование, на формирование которого оказывает влияние различные детерминанты. Как показал проведенный анализ литературы, существует обширная феноменология отношений между родителями, стилей воспитания, которые объединены общими принципами. Также, мы рассмотрели описания и последствия нарушений детско-родительских отношений с точки зрения их влияния на характерологические особенности детей, а также формирование их самооценки.

Список литературы

1. *Абульханова К. А.* Проблема индивидуальности в психологии // Психология индивидуальности: Новые модели и концепции / под ред. Е. Б. Старовойтенко, В. Д. Шадрикова. М., 2009. 300 с.

2. *Ананьев Б. Г.* Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2010. 282 с.
3. *Андреева Т. В.* Семейная психология: Учебное пособие. СПб.: Речь, 2012. 244 с.
4. *Баумринд Д.* Практическая психология. М., 1995. 411 с.
5. *Коротаева Е. В.* Педагогика взаимодействий в образовательном пространстве: научная школа // Педагогическое образование в России. 2016. №2. С. 195–199.
6. *Куликова Т. А.* Семейная педагогика и домашнее воспитание. М.: Академия, 2010. 232 с.
7. *Орлова А. В.* Стиль семейного воспитания как фактор, влияющий на развитие уверенности у детей школьного возраста // АНИ: педагогика и психология. 2017. № 3 (20). С. 44–60.
8. *Спиваковская А. С.* Психотерапия: игра, детство, семья. Т. 2. М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. 464 с.
9. *Сергеева В.* Основы семейного воспитания. М.: Азбука, 2013. 192 с.

Глава 3. ДЕВИАНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ЛЮДЕЙ ВО ВРЕМЯ ПАНДЕМИИ

И. В. Валенчук

*Гжельский государственный университет,
Московская обл., пос. Электроизолятор*

Пандемия коронавируса COVID-2019 кардинальным образом изменила отношение людей к сложившимся в обществе и государстве поведенческим нормам, что говорит об очередном этапе трансформации ранее существовавшего приемлемого в обществе поведения.

В связи с этим можно смело говорить о девиантном поведении, девиации, отклоняющемся поведении.

Интерпретаций понятий «девиантное поведения», «девиация», «отклоняющееся поведение» встречается в научной литературе достаточно много. Многие авторы, связывают эти понятия, признают их тождественными, другие нагружают их разным смыслом.

М. К. Гайдай и А. А. Кузнецов вкладывают в эти понятия смысл отклонений от установленных или фактически сложившихся в обществе нормам, считая их синонимичными, т.е. равнозначными и взаимозаменяемыми друг друга [1].

Период пандемии наглядно демонстрирует как различного рода отклонения от установленных, сформировавшихся правил поведения, так и реакции со стороны общественности на возникающие трансформации.

В марте 2020 года по всей территории России были введены ограничительные меры. Основное число жителей страны находились дома выходя лишь по самой острой необходимости, большинство переведено на дистанционную работу и обучение, введен масочный режим, социальная дистанция.

Несмотря на все меры, предпринятые государством, избежать распространения новой вирусной инфекции все же не удалось. Из-за введенного режима самоизоляции многие жители России потеряли работу, лишились источника дохода. Увеличилось число безработных. Принятия малого бизнеса

просто закрылись, этим ухудшилась экономическая ситуация в стране. Оставляет без работы сотрудники пополнили ряды безработных.

Подобная ситуация сложилась практически во всем мире. Например, в январе 2021 года Европу захлестнули протесты против карантинных мер. Горящие машины и мусорные баки, беспорядки, погромы – так сразу в нескольких европейских странах. Есть недовольные и в Израиле, где очередной, третий по счету, локдаун был введен, чтобы защититься от британского штамма [2].

Шматова Ю. Е., к. э. н, научный сотрудник отдела исследования уровня и образа жизни населения ВолНЦ РАН, в своих работах пишет, что «пандемия COVID-19 – чрезвычайная и стрессовая ситуация. Люди боятся заражения, смерти и гибели членов семьи. Одновременно огромное количество людей потеряли или рискуют потерять источники дохода. Многие в определенный, иногда длительный период, находились в изоляции и разлуке с близкими. Женщины, дети и старики сталкиваются с участвовавшими случаями насилия. Кризис здравоохранения, переориентация всех ресурсов на борьбу с новым вирусом, ликвидация плановой помощи лицам с хроническими заболеваниями усугубляют ситуацию. Дополнительными серьезными источниками стресса являются широкое распространение недостоверной информации о вирусе и профилактических мерах, а также глубокая неопределенность в отношении будущего. Поэтому, конечно, ситуация пандемии способствует возникновению проблем с психическим здоровьем в краткосрочной и долгосрочной перспективе, а значит и экономическим потерям».

Отмечен самый высокий за 20 лет мониторинга уровень депрессии и рост уровня тревожности. Мониторинг психического здоровья населения в период распространения новой коронавирусной инфекции, по словам вологодского ученого, позволяет «выявить факторы и группы риска, оценить масштабы психоэмоционального бремени пандемии, разработать перечень направлений его снижения».

В условиях относительно нестабильной эпидемиологической обстановки важно не только соблюдение профилактических санитарно-гигиенических мер населения, но и коррекция дистрессовых опасений. Сохранение оптимального психоэмоционального баланса позволит человеку в сложившейся ситуации нивелировать панические настроения, а значит, полноценно жить и работать.

Список литературы

1. *Гайдай М. К., Кузнецов А. А.* Профессионально-нравственная деформация как форма проявления девиантного поведения // Подготовка кадров для силовых структур: современные направления и образовательные технологии: Материалы 17-й Всерос. Науч.-метод. конф. Иркутск: ВСИ МИД России, 2012. С. 318.

2. В Европе демонстранты протестуют против жестких коронавирусных ограничений [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.1tv.ru/news/2021-01-25/400473-v_evrope_demonstranty_protestayut_protiv_zhestkih_koronavirusnyh_ogranicheniy

Глава 4. ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ СУЩНОСТЬ ИССЛЕДОВАНИЙ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Ю. А. Варицкий

*Гжельский государственный университет,
Московская обл., пос. Электроизолятор*

С начала XX века психология занимается поиском и изучением ответвлением традиционного общего интеллекта – социально-эмоциональной сферы человеческого существа. У истоков стояли ведущие специалисты в области исследования интеллекта Э. Торндайк, Д. Векслер, Дж. Гилфорд, Ч. Спирмен, Г. Айзенк [1, 6].

Х. Гарднер описывал внутриличностный эмоциональный интеллект как «доступ к собственной эмоциональной жизни, к своим аффектам и эмоциям: способность мгновенно различать чувства, называть их, переводить в символические коды и использовать в качестве средств для понимания и управления собственным поведением» [2, с. 156].

Рувен Бар-Он в 1988 г. применил понятие эмоционально-социальный интеллект, включив в его состав личные и межличностные особенности. Именно структура эмоционально-социального интеллекта, по мнению автора, детерминирует поведение человека. Именно Бар-Он принадлежит сам термин EQ – emotionalquotinent, коэффициент эмоциональности, с аналогией IQ – коэффициентом интеллекта.

Затем в 1990 г. Кэролин Саарни ввела понятие эмоциональной компетентности. Она объединила вкупе социальные навыки, когнитивные способности, эмоциональный опыт и выделила 8 навыков, представляющих данную область. Но смешение характеристик структур эмоциональной компетентности и эмоционального интеллекта в дальнейшем способствовало неопределенности в методах. В следствие чего Д. Гоулман позже выделил два компонента, составляющих эмоциональную компетентность: личностную и социальную, куда включил элементы, входящие в структуру EQ [5].

В научной, специальной и популярной литературе стало печататься много работ на тему эмоциональной и социальной сфер. Проводились исследования, наблюдения, эксперименты, чтобы собрать как можно больше фактов. Было сделано достаточное количество теоретических разработок. Как верно подметил американский академик Кэррол Изард, уже можно было с полным правом говорить о перевороте в традиционном изучении интеллекта [3].

Стоит отметить, проблемой понимания и идентификации эмоциональных реакций занимались не одни психологи. Психиатры, эволюционные биологи, программисты и т.д., которым удалось выявить различные человеческие способности в изучаемой сфере [9].

Чтобы прийти к общему знаменателю и избежать недопонимания, а также разночтений в области эмоционального интеллекта, в 1990 году ученые США Сэловей П. и Мейер Дж. сделали предложение, чтобы все эмоциональные и социальные навыки и способности составляли единое целостное понятие – «эмоциональный интеллект». Сами же авторы его выделяют как подструктуру интеллекта социального, куда входит отслеживание собственных и чужих эмоций и чувств, умение различать их и пользоваться этой информацией для регуляции действий и мышления [4].

По их мнению, эмоциональный интеллект определяется усвоением, пониманием, умением воспринимать и выражать эмоции, это относится как к своим эмоциям, так и к эмоциям других.

В 1990-х гг. стали появляться другие модели, в которых эмоциональный интеллект рассматривался по-другому. Самыми известными являются модели Д. Гоулмана. Он интерпретирует «эмоциональный интеллект» как совокупность когнитивных способностей, знаний и компетенций, которые создают возможности для эффективной жизни человека [3].

Дж. Мэйер, Д. Карузо и П. Сэловей предложено различать модели способностей, где эмоциональный интеллект приравнивается к уровню развития когнитивных способностей, и модели смешанного типа, в которых в состав

эмоционального интеллекта включены и познавательные способности, и личностные характеристики [3].

В отечественной психологии современные исследования эмоционального интеллекта представлены в работах Д. В. Люсина, И. Н. Андреевой, О. В. Белоконь, Д. В. Ушакова, О. А. Гулевича и многих других.

И. Н. Андреева отмечает, что в подростковом возрасте уровень эмоционального интеллекта связан с индивидуальным проявлением самоактуализации. Также она показывает, что высокий уровень развитости внутреннего эмоционального интеллекта сопутствует естественным эмоциональным проявлениям [2].

Д. В. Ушаков говорит о том, что при измерении эмоционального интеллекта нужно использовать не опросники, а тесты. По его мнению, анкеты затемняют измеряемые конструкции, а тесты, в свою очередь, оценивают обработку эмоциональной информации в реальном времени [10].

По данным Д. В. Люсина, эмоциональный интеллект – это способность, которая является результатом факторов, действующих на человека в ходе его жизненного пути, которые определяют уровень и индивидуальные способности.

Тем не менее, несмотря на большой теоретический опыт изучения, EQ еще остается областью, по большей части, теоретической, не внедренной в широкие массы в Российском обществе.

Таким образом, можно убедиться, что эмоциональный интеллект является актуальной темой изучения и наблюдения в разных сферах и аспектах по сей день.

П. Сэловей и Дж. Мэйер выделили четыре компонента в структуре эмоционального интеллекта [6].

1. Идентификация эмоций. Этот компонент состоит из следующих умений: умение замечать и чувствовать эмоции, умение понимать, как называется та или иная эмоция, умение выражать эмоции конгруэнтно тому, как они испытываются, то есть не делать вид, что нет обиды, если она есть, не заменять обиды злостью.

2. Умение использовать эмоции для повышения эффективности деятельности. Сюда относится умение создавать подходящий для деятельности эмоциональный настрой, умение формировать те эмоции, которые способствуют успешному достижению цели. Умение анализировать собственные эмоциональные реакции как показатель наличия сложностей, которые необходимо решать.

3. Понимание эмоций. Включает умение вербализовывать нюансы эмоций, понимать, какие причины их вызывают, какие факторы их усиливают или ослабляют. Сюда же относится умение эмпатии, умение замечать переход одной эмоции в другую.

4. Управление эмоциями. Означает умение влиять на степень проявления своих эмоций, снижать или повышать интенсивность испытываемых эмоций, умение использовать эмоции как способ подъема энергии в решении каких – либо задач. Умение влиять на эмоциональное состояние партнера по общению, снижать уровень эмоционального напряжения в беседе или способствовать появлению у партнера по общению тех или иных чувств.

Д. Гоулман развивал собственную модель на ранних представлениях, которая включила три компонента: энтузиазм, настрой, привлечение.

Чуть позже он выделил 5 основных компонентов, которые можно идентифицировать с компонентами эмоционального интеллекта:

- познание себя – умение понимать себя и свои чувства, и, как следствие, чувство уверенности в себе, уважение к своей личности, стремление к самовыражению;

- коммуникативные умения – навык эмпатии, заинтересованность в межличностных отношениях, ответственность, умение решать и предотвращать конфликтные ситуации;

- адаптационные способности личности;

- уровень стрессоустойчивости;

- характер эмоционального фона, степень его позитивности [4].

Если рассмотреть модель Р. Бар-Она, он дает довольно широкую трактовку понятия эмоционального интеллекта.

1. Изучение себя: осознание собственных эмоций, уважение и уверенность в себе, независимость, самоактуализация.

2. Межличностные навыки общения: взаимоотношения с другими людьми, социальная ответственность, эмпатия.

3. Адаптивные способности: гибкость, решение проблем, связь с реальностью.

4. Управление ситуациями в стрессе: устойчивость к стрессовым моментам, контроль эмоций.

5. Преобладающий настрой: оптимизм, радость, счастье [9].

Р. Бар-Он создал опросник для определения эмоционального интеллекта, который имеет название «EQ-i» и состоит из 133 утверждений. Этот опросник имеет 15 шкал, которые соответствуют субкомпонентам, перечисленным выше. Следует отметить, что основой предложенной структуры является опыт ученого и анализ научных источников, но не эмпирические заключения, которые смогли бы подтвердить точность выделения определенных им субкомпонентов.

Рассмотрим структуру отечественного ученого, нашего современника, Д.В. Люсина.

Д. В. Люсин выделил два типа эмоционального интеллекта: внутриличностный (понимание и контроль собственных эмоций) и межличностный (понимание и контроль эмоций других людей). Они предполагают актуализацию разных когнитивных процессов и навыков, но они должны быть взаимосвязаны.

Способность понимать эмоции проявляется в следующих умениях:

- умение заметить и почувствовать эмоцию у себя и у другого человека;
- умение точно передать те эмоции, которые человек испытывает сам, а также те, которые испытывают его партнеры по общению;
- умение устанавливать причинно-следственные связи между эмоцией и тем, что послужило причиной ее возникновения.

Способность контролировать эмоции находит выражение в следующих характеристиках:

- обладает умением изменять силу собственных эмоций, может успокоить себя;
- присутствие намерения управлять проявлением эмоций;
- обладает умением по собственному желанию почувствовать нужные эмоции [7].

Поэтому можно отметить, что эмоциональный интеллект – это психическое свойство, которое формируется в процессе онтогенеза человека под влиянием факторов, определяющих уровень и специфические индивидуальные особенности.

Люсин Д. В. выделил следующие группы факторов:

- когнитивные способности (то, насколько быстро и точно человек может обрабатывать поступающую извне информацию);
- восприятие эмоций (отношение к эмоциям как к ценностям);
- уровень эмоциональности [8].

Таким образом, эмоциональный интеллект включает умение понимать свои и чужие эмоции, адекватно выражать эмоции и уметь их контролировать.

Список литературы

1. *Андреева И. Н.* Эмоциональный интеллект: исследование феномена. М.: Вопросы психологии. 2016. 186 с.
2. *Вайсбах Х., Дакс У.* Эмоциональный интеллект. М.: Лик Пресс, 2014. 184 с.
3. *Горскова Г. Г.* Введение понятия эмоционального интеллекта в психологическую культуру // Ананьевские чтения: Тез. науч.-практ. конф. СПб., 1999. С. 45–48.
4. *Гоулман Д.* Эмоциональный интеллект на работе. Ценное практическое руководство по развитию и совершенствованию эмоций человека. М.: АСТ; Владимир: ВКТ, 2014. 271 с.
5. *Дубровина Л. А., Загацкая Н. Д., Макаров Д. И., Щеглова А. Ю.* Развитие эмоционального интеллекта как условие профилактики возникновения учебного стресса у старшеклассников // Новый взгляд. Международный научный вестник. 2014. № 6. С. 124–132.
6. *Костенко Т. П., Варицкий Ю. А.* Эмоциональный интеллект как фактор организационной культуры педагогических работников / Материалы международного научного форума «Образование. Наука. Культура» (25 ноября

2020 г.). В 5 ч. Ч. 2 // Международная научно-практическая конференция «Педагогика и психология как интегративные отрасли научного знания» [Электронный ресурс]: сборник научных статей / Отв. ред. Н. В. Осипова. Гжель: ГГУ, 2021. 386 с.

7. *Кутеева В. П., Юлина Г. Н., Рабаданова Р. С.* Эмоциональный интеллект как основа успешности в профессиональной деятельности // Отечественная и зарубежная педагогика. 2015. 565 с.

8. *Лабаджян М. Г., Пономарев М. А.* Роль эмоционального интеллекта в управлении компанией // Управление корпоративной культурой. 2012. № 2. С. 114–119.

9. *Люсин Д. В.* Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. М.: ИП РАН, 2014. 236.

10. Психология управления персоналом и социальное предпринимательство в условиях изменения технологического уклада. Всероссийская научно-практическая конференция (14–15 ноября 2019 г., Нижний Новгород): сборник статей / Под общей ред. проф. Л. Н. Захаровой, доц. М. В. Прохоровой. Н. Новгород: ННГУ им. Н. И. Лобачевского, 2019. 675 с.

Глава 5. ОЖИРЕНИЕ В ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ВЗГЛЯД НА ПРОБЛЕМУ

В. В. Карягин

*Гжельский государственный университет,
Московская обл., пос. Электроизолятор*

Проблема избыточной массы тела изучается давно. В настоящее время наблюдается тенденция к увеличению распространенности избыточной массы тела (ОИМ) и ожирения у детей школьного и школьного возраста в различных регионах России. По оценкам специалистов, показатель распространенности колеблется от 5,5 % до 11,8 % [5]. Наше исследование, проведенное в рамках мониторинга физического здоровья школьников г. Воскресенск, подтверждает эту тревожную тенденцию. Так, количество детей с ожирением (ОБМТ) за исследуемый период (2021–2022 гг.) увеличилось с 3,2 % до 3,6 % [2]. Исследования в области медицины и педагогики показывают, что наиболее заметной проблемой детей школьного возраста является ожирение. Это связано с недооценкой опасности данного заболевания родителями детей и педагогами школьных образовательных учреждений (ДОУ). Родители детей с СРК и в некотором роде учителя не воспринимают это состояние как отклонение от нормы [4]. К сожалению, нам удалось найти очень мало исследований по проблеме педагогической работы с детьми с избыточной массой тела и ожирением. Чаще они посвящены изучению физического развития и двигательной активности. Гораздо реже они освещают вопросы нормализации двигательной активности. Например, О. М. Бубненко предлагает аэробные упражнения для снижения массы тела на начальной стадии ожирения у девочек 5–10 лет [1].

В исследовании А. А. Поцелуева доказала, что улучшение показателей физического развития и физической подготовленности у детей с ожирением способствует изменению направленности и содержания занятий физической культурой за счет увеличения объема аэробных упражнений; приведенные данные касаются детей школьного возраста [6].

Таким образом, глобальный рост распространенности детского ожирения является одной из важнейших проблем медицины. Нездоровое питание и отсутствие физической активности являются основными факторами, определяющими рост ожирения. В то же время сложность данного заболевания диктует необходимость изучения проблемы с участием не только медицинских методов, но и педагогики. Необходимость исследований в этом направлении совершенно очевидна. Это подтверждает опыт общения со школьными учителями г. Воскресенска.

По их мнению, работа по профилактике и коррекции детского ожирения проводится не всегда. На наш взгляд, одной из причин такого положения является недостаточная информированность о проблеме детского ожирения, особенностях его влияния на здоровье ребенка, возможности профилактики и коррекции избыточной массы тела в процессе занятий физической культурой. Поэтому возникает необходимость в получении и анализе информации от учителей физической культуры, играющих санитарную роль в процессе физического воспитания школьников.

Целью исследования было определить уровень информированности воспитателей физкультуры детских садов о проблемах, связанных с детским ожирением и его влиянием на развитие детей школьного возраста.

Методы и организация исследования. Исследование проводилось на базе общеобразовательных учреждений города Воскресенска. В качестве метода исследования использовался опрос в форме анкеты. Содержание вопросов разработано с учетом результатов мониторинга физического здоровья школьников г. Воскресенска, что позволило выявить количество мальчиков и девочек с избыточной массой тела и ожирением, а также получить среднегрупповые показатели его физической формы [7]. В исследовании приняли участие 69 учителей физической культуры г. Воскресенска, имеющих несколько лет стажа работы в данной должности, от полугода до 25 лет.

Результаты исследования. На вопрос о количестве выпускников детских садов с СРК и ожирением 20,3 % респондентов ответили, что к детям с данной

патологией можно отнести 5% школьников. Еще 13 % учителей указали 2 % детей, 11,6 респондентов указали 1 % и 10 %. Остальные 43,5 % учителей предоставили различные данные в диапазоне от 0 до 50 %. Подавляющее большинство учителей (52,2 %) считают, что разницы между количеством мальчиков и девочек с избыточной массой тела и ожирением нет. Понятно, что для получения учителями объективной информации недостаточно метода педагогических наблюдений, необходимо использовать более точные методы исследования. Несмотря на это, анализ ответов позволяет утверждать, что значительная часть учителей не владеет достоверной информацией, а значит, не может эффективно управлять процессом оздоровления школьников с избыточной массой тела и ожирением.

Особый интерес представляют ответы учителей об особенностях физической подготовленности детей с избыточной массой тела и ожирением.

Данные второго опроса о различиях между детьми с ГДО и без него показывают, что почти 70 % опрошенных учителей считают наличие существенных различий. Меньшая доля ответов (30 %) пришлась на точку зрения, что дети различаются лишь по некоторым показателям физической подготовленности.

Для дальнейшего исследования не менее важной информацией стал анализ ответов респондентов на вопрос о том, насколько дети с избыточной массой тела и ожирением справляются с контрольными физическими упражнениями в сравнении с детьми с нормальной массой тела.

По словам учителей, некоторые дети с ВЗК лучше справляются с такими тестами, как наклон вперед (8 %) и прыжок в длину с места (2 %), которые измеряют гибкость и скоростно-силовые способности. Существует точка зрения, что различий между детьми с нормальными и патологическими состояниями при выполнении всех проб физической подготовленности нет. Однако большинство учителей указали, что дети с избыточной массой тела и ожирением показали худшие результаты, чем дети с нормальной массой тела: в беговых упражнениях (61 %), в упражнениях на гибкость (наклон вперед – 38 %), а также в

упражнениях на гибкость. оценка силовых (подъем туловища – 55 %), координационных (челночный бег – 59 %), скоростно-силовых (прыжок в длину с места – 56 %) способностей. При ответе на вопрос о двигательных действиях, вызывающих затруднения у детей с избыточной массой тела и ожирением, было установлено, что, по мнению учителей, затруднения вызывают два вида основных движений: бег и лазание. На это указали 91,3 % и 47,8 % учителей соответственно.

Общеизвестно, что в силу возраста школьник, у которого недостаточно сформирована волевая сфера, при выполнении двигательных заданий, вызывающих утомление, не только испытывает затруднения, но и теряет всякий интерес к выполнению физических упражнений. Двигательной активности детей, важно, чтобы воспитатель соблюдал

контролировать, анализировать и внедрять конструктивные образовательные вмешательства для облегчения этих трудностей, особенно у детей с избыточным весом и ожирением.

Актуальной проблемой современной школы является повышение двигательной активности детей, в том числе детей с СРК.

Большинство учителей (69,6 %) считают, что дети с ВЗК имеют средний уровень двигательной активности. Некоторые учителя (24,6 %), отвечая на вопрос, отнесли этих детей к группе малоактивных детей. Затруднились ответить на вопрос 5,8 % опрошенных. Важной информацией стал тот факт, что, по мнению учителей, детей с высоким уровнем двигательной активности не бывает, что согласуется с данными многих исследований. Кроме того, было важно получить информацию о том, как учителя физической культуры города Воскресенска реализуют на практике некоторые концептуальные положения педагогической системы П. Ф. Лесгафта. В частности, учение о единстве физического и духовного развития личности, а именно об использовании физических упражнений как средства не только физического, но и интеллектуального развития человека [3]. В связи с этим был поставлен вопрос о мнении учителей об особенностях психического развития детей с СРК.

Большинство (94,2 %) учителей констатировали отсутствие различий у детей с ВЗТ, хотя некоторые учителя (3 %) высказали мнение о том, что показатели психического развития школьников с ВЗИ и ожирением выше или, наоборот, ниже. ставки (2,8 %).

Для дальнейшего исследования необходимо было выявить наличие в школах г. Воскресенска методических рекомендаций по организации физкультурно-оздоровительной работы с детьми с ожирением. Выявлено, что только 50,7 % организаций школьного образования имеют такие рекомендации. При этом основными разработчиками таких рекомендаций являются школьные учителя (50 %), педагогический коллектив школьных образовательных учреждений (30 %), медицинские работники (10 %). К сожалению, совместная разработка рекомендаций (медицинскими работниками, учителями физической культуры и педагогическим коллективом) осуществлялась лишь в нескольких школьных образовательных учреждениях (10 %). Установлено, что преобладающим содержанием рекомендаций являются беседы, консультации с родителями, занятия спортом, контроль двигательной активности и пищевого поведения. При этом основным исполнителем рекомендаций является учитель физической культуры, второе место занимает классный руководитель, в этой деятельности участвует меньше одного медицинского работника. Большинство опрошенных считают эффективными методические рекомендации, разработанные в их ДООУ (90 %), только 10% – эффективность профессионалов.

Направления отклоняются, что свидетельствует об отсутствии конструктивного взаимодействия с родителями детей с ВЗК. на этот вопрос хотели ответить лишь несколько родителей, а именно 23,2 %.

Для более глубокой исследовательской работы, имеющей практическую осуществимость, было важно получить информацию о трудностях, с которыми сталкиваются учителя в работе с детьми с избыточной массой тела и ожирением. Большинство учителей физической культуры озабочены вопросами регуляции двигательной активности (61,8 %), не менее важны трудности, связанные с подбором упражнений для коррекции веса и организацией коррекционной

работы с такими детьми. Выявлено, что учителям необходима помощь в организации и проведении физкультурно-оздоровительной работы с детьми с избыточной массой тела и ожирением.

Таким образом, представленный анализ позволяет сделать следующие выводы.

1. Глобальный рост распространенности детского ожирения является одной из важнейших проблем медицины. В то же время сложность данного заболевания диктует необходимость изучения проблемы с участием не только медицинских методов, но и педагогики.

2. Опрос учителей физической культуры общеобразовательных учреждений позволил установить широкий разброс точек зрения и низкий уровень знаний учителей о достоверной информации о количестве детей с избыточной массой тела и ожирением и особенностях их физического, двигательного и психического развития, что может быть причиной неэффективного управления процессом оздоровления школьников с проблемами веса.

3. Большинство педагогов, не имея научно обоснованных методических рекомендаций, нуждаются в методической помощи, связанной с подбором физических упражнений для коррекции массы тела и регуляции двигательной активности в процессе двигательной активности у детей с избыточной массой тела и ожирением.

Список литературы

1. Бубненкова О. М. Нетрадиционный педагогический подход к физическому воспитанию девочек 5-10 лет с ожирением: дис. ... канд. пед. наук / Бубненкова О. М. Смоленск, 2007. 176 с.

2. Завьялова Т. П., Стародубцева И. В. Мониторинговые исследования физического здоровья школьников: от проблем к поиску решений // Теория и практика физической культуры. 2017. № 12. С. 46–48.

3. Зайцева Н. В. П.Ф. Лесгафт о взаимосвязи умственного и физического воспитания. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1193922479&archive=1196814847&start_from=&ucat=&

4. *Конь И. Я., Волкова Л. Ю., Коростелева М. М.* Распространенность ожирения у детей школьного и дошкольного возраста в Российской Федерации // Вопросы детской диетологии. 2011. № 4. С. 5–8.

5. *Павловская Е. В., Строкова Т. В., Сурков А. Г., Богданов А. Р., Каганов Б. С.* Ожирение у детей школьного возраста: метаболические особенности // Российский вестник перинатологии и педиатрии. 2013. № 6. С. 91–97.

6. *Поцелуев А. А.* Направленность и содержание урока физической культуры для детей младшего школьного возраста с ожирением: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2014. 24 с.

7. *Стародубцева И. В., Завьялова Т. П.* Психофизический портрет современного выпускника детского сада (на примере тюменского региона): монография. Тюменский гос. ун-т. Тюмень: Издательство ТюмГУ, 2017. 112 с.

Глава 6. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТРЕНИНГИ И ТРАНСФОРМАЦИОННЫЕ ИГРЫ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ К ПОСТУПЛЕНИЮ В ВУЗ

О. А. Ковтун

*Гжельский государственный университет,
Московская обл., пос. Электроизолятор*

Сегодня наибольшим интересом в психологии пользуются психологические тренинги, трансмиссионные игры, коучинг, марафоны. Многие относят данный вид психологии к игровой форме, другие к психологии с новыми моделям восприятия мира. В статье рассматривается овладение психолого-педагогическими знаниями о методах активного обучения, формирование личностных и профессиональных умений и навыков, развитие установок, необходимых для успешной профессиональной деятельности и взаимодействия, а также развитие способности объективного познания себя и других людей и активизация межличностного взаимодействия в учебно-образовательном процессе, для изучения которых используются трансмиссионные игры и психологические тренинги.

Изучаемая тема актуальна на современном этапе, так как с помощью методов социально-психологического обучения идет непрерывный поиск новых подходов к воспитанию, обучению и образованию, а также решению теоретических проблем и практических задач по взаимодействию учебно-образовательного процесса с развитием объективного познания себя для дальнейшего выбора профориентации, регулярно проводится диагностика и проработка тем важных для подростков и появляется возможность проверить различные способы или инструменты для достижения поставленных целей.

Ребенок-подросток – это в первую очередь личность, с уже сформировавшимся «жизненным пространством», где весь педагогический процесс должен быть направлен на развитие «природных дарований», раскрытие заложенных в нем потенциалов. Основной тенденцией этого педагогического направления – является гуманистическая направленность, т. е. создание условий

выбора познавательных альтернатив с целью самореализации и самообразования, а также развитие конструктивных взаимоотношений между учителем-учеником, учеником-учеником и строится она исходя из интересов подростков, вовлекая их в активную творческую деятельность.

Еще с Античных времен становления гуманистической направленности связан с рассмотрением идеала образования – гармонически и всесторонне развитой личности, с признанием права человека на свободное развитие, саморазвитие и проявления своих способностей, с утверждением блага, счастья человека как одних из главных критериев оценки общественных отношений.

Так и в настоящее время гуманистическое направление влияет на все сферы жизни, так как это признание за человеком возможности управлять своей психикой. С помощью гуманистического подхода можно снять нервозность, улучшить свою жизнь, а в данной статье при правильном и совокупном методе помочь подросткам выбрать правильное направление при поступлении в вуз.

Таким образом, для решения теоретических проблем и практических задач по взаимодействию учебно-образовательного процесса с гуманистической направленностью в современном мире можно соединить с психологическими тренингами и трансмиссионными играми, что в совокупности даст эффективный результат.

Впервые о групповых тренингах, точнее термин «групповая динамика» был опубликован Куртом Левиным в статье «Эксперименты в социальном пространстве» в журнале «Гарвардское педагогическое обозрение» в 1939 г. в США.

Психологический тренинг относится к активным методам психологической помощи. Работа с группой происходит на стыке двух подходов в психологии. Один из них направлен на изучение межличностных взаимодействий, закономерностей социальных процессов. Другой подход обращен к человеческой индивидуальности и направлен на изменения, происходящие внутри личности и ведущие к ее самоосознанию и развитию.

Групповая динамика – это дисциплина, исследующая положительные и отрицательные силы, которые действуют в данной группе.

«Психологический тренинг, являясь системой специально организованного интенсивного воздействия, может стать той «палочкой-выручалочкой», которая поможет решить многие из актуальных проблем как ежедневной жизнедеятельности людей, так и управления персоналом» [5]

Идеи гуманистической направленности Роджерса и Маслоу используются на психологических тренингах. Таким образом, еще раз подчеркиваем совокупность вышеуказанных аспектов.

Так же к сочетанию игры, тренинга и психотерапии можно отнести трансформационные игры.

Трансформационные игры зародились в Финдхорне (Северная Шотландия). Их создателями считаются тибетские монахи, которые придумали эти игры более 40 лет назад. Основателями игры на Западе являются Джой Дрейк и Кети Тейлор. А в России игра появилась в 90-е годы. Это произошло благодаря Лайзе Холлингсхед, которая привезла ее, и Татьяне Гинзбург, ставшей первым российским аккредитованным фасилитатором трансформационных игр.

«Когда вы находитесь в нейтральной фазе, стоит поразмышлять над самым важным вопросом: «Чего я хочу?». И вопрос этот многослоен, его простота обманчива. Не ограничивайтесь первым же ответом. Спросите себя снова: «Чего я хочу? А еще чего?.. Так чего же я хочу на самом деле?» И когда вы найдете ответ, звучащий глубоко и ясно, вам могут открыться новые возможности, появится что-то новое, на горизонте замаячит новое приключение» [4].

Человек, с помощью трансформационной игры, сталкиваясь с неприятностями, не пытается в первую очередь изменить ситуацию вокруг себя, а ищет источник проблем в самом себе. Благодаря игре можно измениться, приобрести новые качества личности, взглянуть на себя совершенно другими глазами.

Согласно концепции Джеймса Карса, которую он описал в книге «Конечные и бесконечные игры», большую часть времени мы тратим на игры по

определенным правилам, с конкретной целью и необходимостью выигрыша. К ним относятся не только стандартные игры, вроде шахмат или футбола, а почти любые жизненные ситуации, будь то получение образования или покупка хлеба в магазине [3]. В трансформационные или, как их по-другому называют, безграничные игры играют ради самого процесса, а не конечного результата.

Труды Бехтерева В. М. и Лазурского А. Ф. созданных в то время, представляется нам одним из ресурсов, помогающих движению вперед психологии XXI века.

Бехтерев считал, что «личность – это не только Я, она не только объединяет и координирует психическую деятельность, но еще и направляет ее, это «направляющее начало, которое руководит мыслями, действиями и поступками человека», и главное ее свойство заключается в ее способности самодеятельности и Лазурский, который осознает, что по отношению к личности, находящейся в процессе становления, задачу классификации решить сложнее, чем по отношению к взрослым: «Правда, личность ребенка проще, элементарнее, чем личность взрослого человека. Но зато она еще не вполне сложилась, не приняла сколько-нибудь определенной, законченной формы. Здесь приходится считаться не только с тем, что уже есть в данный момент, но также и с тем направлением, в котором развивается это существующее» [1, 2].

Огромный вклад в решении проблем трансформации личности в терапевтической практике внес К. Г. Юнг, введя понятие «индивидуации». «Индивидуация — естественный, органический процесс. В ней раскрывается наша сокровенная природа и главный путь каждого из нас... Каждый принципиальный шаг на пути индивидуации — это шаг к новому уровню регуляции своего поведения, отношения к окружающему. [5]

Разумеется, огромный вклад в развитие трансформационных процессов внес М. Ш. Магомет-Эминов [5], который дал развернутую классификацию трансформационных процессов, происходящих с личностью (перевоплощение, индукционная, базисная, нормативная, потенцирующая, индивидуационная, самореализующая, трансцендентная, возрождающая, травмотрансформация,

искусственная, экзистенциальная трансформации в переходе индивидуации и приобщения, конструктивная трансформация).

Трансформация личности весьма обсуждаемый объект в психологии, требующий тщательного и длительного изучения [4].

Для более понятного метода изучения личности для подростков это игры, которые представляют собой определенную форму психологического тренинга. Это целенаправленный процесс, имеющий собственные стратегии, правила, основанный на желании и азарте участников. С другой – это место для изменения внутренних качеств и особенностей личности, пространство, где возможна переоценка ценностей и решение многих проблем.

Трансформационные игры и психологические тренинги – это общение по особым правилам. Лишь благодаря этим правилам в группе возникает интенсивный контакт между участниками и самим собой. Они построены по схожему принципу.

Возможность осознать те препятствия, которые не позволяют реализовать ему свои намерения.

Это своеобразный тренажер, помогающий пройти определенную проблемную ситуацию, чтобы затем перенести полученный опыт в реальность.

Это общение по особым правилам, благодаря которым возникает интенсивный контакт между участниками.

Специальная атмосфера, решающим фактором здесь является возникновение особого психологического климата, в котором начинают «раскрываться» участники.

Встречная активность участников и их добровольность являются необходимым условием проведения тренинга/игры, в которой участники могут извлечь много полезной информации.

Игра/тренинг раскрывает внутренний потенциал каждого участника, способствует трансформации одних (отрицательных) качеств в другие (положительные). Данный эффект возможен благодаря наличию в игре всех

четырёх стадий человеческого состояния: физического, эмоционального, ментального и духовного.

Подводя итоги, можно заверить, что участник, по достижению тренинга или игры может осознать причины возникновения своей затруднительной жизненной ситуации – выбор свой будущей профессии, перенести всевозможные сценарии развития в реальность и выработать план действий по ее разрешению.

Список литературы

1. *Бехтерев В. М.* Объективное изучение личности. Избранные труды по психологии личности: в 2-х т. Т. 2. СПб., 1999.

2. *Лазурский А. Ф.* Избранные труды по общей психологии. К учению о психической активности. Программа исследования личности и другие работы. СПб., 2001.

3. *Карс Дж.* Конечные и бесконечные игры. М.: Рипол-Классик, 2020.

4. *Нойманн Э.* Творческий человек и трансформация // ЛитВек время электронных книг. [Электронный ресурс]. URL: <https://litvek.com/br/133048?p=63>

5. Трансформационные игры, что это такое и зачем в них играть? [Электронный ресурс]. URL: <https://macards.ru/transmacionnye-igry-cto-yeto-takoe/>

Глава 7. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДРОСТКА И ПУТИ ИХ РАЗРЕШЕНИЯ

Э. И. Лашкова

*Гжельский государственный университет,
Московская обл., пос. Электроизолятор*

Довольно часто мы слышим из уст подростка: «У меня проблемы. Мне очень грустно, меня никто не понимает». Однако, эти «проблемы» игнорируются взрослыми людьми, не воспринимаются всерьез. Подростки на свою просьбу о помощи получают ответ: «Не забивай голову ерундой! Это все подростковое! Это пройдет!». В настоящее время важно говорить о тех проблемах, которые тревожат подростков. Решение проблем подростков играет важную роль в их взаимопонимании с родителями и сверстниками.

Проблемы, которые тревожат подростков, часто обесцениваются взрослыми, в результате чего подростки остаются без внимания и решения насущных проблем. Это приводит к замкнутости и отчужденности подростков от социального окружения, ответственного за их социализацию.

Под периодом взросления, рассматривается совокупность пубертатного и подросткового периодов.

Пубертатный период (половое созревание) – это процесс изменений в организме подростка, вследствие которых организм становится способным к продолжению рода.

Подростковый период – это двухфазный переходный период развития, состоящий в переходе из детского возраста в подростковую стадию и переходе из нее в стадию взрослости. Это период преобразование и изменений в физическом, психологическом и социальном развитии [3].

К естественным негативным проявлениям данного возраста относятся: пессимистический настрой; неудовлетворенность собой; повышенная чувствительность и раздражительность (нестабильность эмоций); амбициозность, нервозность, повышенная утомляемость; рассеянность; вялость; обидчивость; мечтательность и неопределенность.

Главный риск подросткового возраста – девиации (зависимости, суицид, преступления). [3, 4].

Далее рассмотрим ключевые проблемы подросткового возраста, причины их появления и способы борьбы с ними.

Проблема № 1 – «Иллюзорное ощущение взрослости и независимости».

В подростковый период, переходный возраст начинается с того, что подросток сообщает, что он уже вырос и свои проблемы может решать самостоятельно. Это может касаться уроков, которые он может делать, а может и не делать (по его желанию); прогулок со своими друзьями до неопределенного времени. Разговоры родителей о том, что они обеспечивают подростка, кормят его, до подростка не доходят. Он простодушно считает, что он повзрослел и стал независимым.

Причина такого поведения – это отсутствие житейского опыта у только, что сформированного подростка.

Решение данной проблемы для родителей заключается в том, чтобы не запустить эту проблему, не предоставлять подростку свободу во всех его действиях, уберечь подростка от ошибок. Родители должны действовать неназойливо, они должны показывать откровенный интерес к занятиям подростка, к его хобби, принимать во внимание его мнение, проявлять к подростку родительскую любовь.

В подростковом периоде нельзя критически относиться к действиям подростка, давать им оценку. Главное в отношениях родителей и подростка – они должны слушать и слышать друг друга, такое общение приведет к взаимопониманию.

Проблема № 2 – «Вспыльчивость».

Вспыльчивость является характерной чертой подросткового возраста. Вспыльчивость является причиной конфликтных ситуаций - с друзьями, учителями, родителями. Любое недопонимание, запрет со стороны родителей принимаются близко к сердцу. Подросток начинает проявлять агрессию, грубо высказываться.

Причина такого поведения – это резкие физиологические изменения и гормональные импульсы. У подростка нервная система еще не готова к таким всплескам, ей требуется время для адаптации под новые функции подросткового организма.

Еще одна причина такого поведения – это неготовность подростка к самостоятельности. Ответственность пугает подростков, вынуждает их нервничать и хамить.

Для решения этой проблемы, родители должны помнить, что огрызаться в ответ подростку – это неправильно, не нужно давать подростку отрицательный пример своей агрессией. Родителям нужно подождать, пока приступ нервозности пройдет, подросток успокоится, а лишь потом обсудить имеющуюся проблему. Родителям нужно донести до подростка, что такое дерзкое поведения портит отношение между близкими людьми, причиняет им боль.

Проблема № 3 – «Закрытость».

В подростковом возрасте ребенок становится замкнутым. Он не желает говорить о своих проблемах с родителями, реальное общение отходит на второй план. На первый план у подростка выходит виртуальное общение, в социальных сетях у него появляются новые друзья, с которыми подросток может без стеснения обсудить самые откровенные темы.

Причиной данной проблемы является нужда в анонимном общении, которая возникает из-за страха быть подвергнутым высмеиванию, позору, критике.

Для решения этой проблемы родители не должны предоставлять возможность подростку проводить все время в одиночестве. Необходимо найти возможность и варианты проведения времени с семьей – занятие спортом, поход в кинотеатр.

Проблема № 4 – «Зависимость от девайсов».

Каждой семье эта проблема очень знакома, когда без мобильного телефона или планшета не обходится ни один прием пищи, когда вместо того, чтобы спать, подросток большую часть ночи сидит со смартфоном.

Причиной такого поведения является то, что виртуальное общение посредством гаджетов у подростков выходит на первый план. Вместе с этим по мере взросления у подростков возникает немало вопросов, ответы на которые они находят посредством гаджетов.

Для решения проблемы с гаджетами, прежде всего нужен пример со стороны родителей. Родители не должны показывать подростку свою привязанность к гаджетам. Если родитель ходит со смартфоном даже в туалет, этим самым он подает негативный пример подростку. Необходимо, как можно больше времени проводить за общением, выходить на прогулки, заниматься спортом.

Проблема № 5 – «Попытка доказать собственную важность».

В подростковый период у подростка возникает желание самостоятельно принимать решения, он отказывается от выполнения требований и просьб, либо делает все назло.

Причина такого поведения заключается в том, что не соблюдая правила и требования, подростки доказывают окружающим свою собственную значимость.

Для решения данной проблемы, для недопущения конфликтов родители не должны давить на подростка. Когда подросток не слушается, выражает свой протест, очень важно выслушать подростка, разрешить ему высказать собственное мнение.

Проблема № 6 – «Невзаимная любовь».

Такое чувство, как невзаимная любовь, вызывает обиду и апатию, которые подростки выплескивают на окружающих, кроме объекта обожания. Как результат – подросток впадает в депрессию. Влюбившись в первый раз, подросток становится уязвимым, страдает морально.

Причиной такого поведения является наступивший период романтики, желание любить и быть любимым.

Для решения этой проблемы очень важно родителям не допускать ошибку, говоря подростку фразы типа «ты еще молод, у тебя таких, как она, будет еще

много». Такие высказывания родителей только усугубят ситуацию. Задача родителей в сложившейся ситуации – поддержать подростка, ненавязчиво предложить свою помощь. Необходимо проследить за тем, чтобы в период неразделенной любви у подростка не снизилась самооценка. Родителям нужно поддержать ребенка и объяснить, что он хороший человек.

Проблема № 7 – «Отношения с родителями».

Подростковый возраст – это период, когда страдают все члены семьи. Подростки, ранее воспринимавшие информацию от родителей, как истину, начинают сомневаться в правоте своих наставников. Вследствие чего возникают недопонимания между родителями и детьми, как результат – вечные скандалы и обиды друг на друга.

Причиной проблемы являются изменения во взаимоотношениях с родителями. Подросток меняется, становится взрослее, и ему необходим новый уровень общения с родителями.

Для решения проблемы на данном этапе развития нужно помнить, что нельзя попросту вмешиваться в жизнь подростка, не нужно подходить к нему с поучениями. Подростку нужно больше давать личного пространства, чем ребенку. Необходимо пытаться понять подростка, разделять с ним его увлечения.

Родителям необходимо научиться задавать подростку правильные вопросы и давать сдержанные советы, которые не будут восприниматься враждебно.

Проблема № 8 – «Изменение внешности».

В подростковом возрасте у девочек неровно и понемногу округляются формы, у мальчиков конечности становятся длиннее, ломается голос, в связи с этим подростки испытывают чувство неполноценности. Ситуация осложняется еще и тем, что среди ровесников взросление происходит неравномерно, кто-то взрослеет быстрее, кто-то медленнее. Если на этапе взросления подросток проигрывает другим в сравнении внешних данных, то у него появляются комплексы.

Причиной данной проблемы являются особенности организма подростков, а также индивидуальность физиологических процессов.

Для решения данной проблемы родители должны доказать подростку, что все изменения, происходящие в его внешности и в его организме – явление нормальное, подросток должен быть уверен, что он может рассчитывать на совет и помощь папы или мамы [1, 2].

Таким образом, подростковый период взросления никто не проходит спокойно. Семьи, воспитывающие подростка сталкиваются, если не со всеми перечисленными проблемами, то с несколькими из них. Главное в данный момент – не оставлять подростка наедине с его проблемами. Родителям нужно принять и пережить тот факт, что сейчас подросток считает родителей не лучшими советчиками.

В подростковый период нужно постараться уделять подростку чуть больше времени и внимания. Для подростка очень важно быть услышанным. На данном этапе нужно больше разговаривать с подростком на важные темы, объяснять то, что он не совсем понимает [1].

Вместе с тем, очень важно сохранить доверительные отношения с подростком, несмотря на его переменчивое настроение.

Атмосфера дружелюбности в семье – это залог того, что у подростка в дальнейшем не проявятся отрицательные типы поведения.

Всем подросткам, без исключения, необходимо чувствовать, что их любят.

Список литературы

1. *Емельянова Е. В.* Психологические проблемы современных подростков и их решение в тренинге. М.: Генезис, 2015. 478 с.
2. Психология подростка. Практикум. Тесты, методики для психологов, педагогов, родителей / Под ред. А. А. Реана. СПб.: Прайм-Еврознак, 2003. 224 с.
3. *Райс Ф., Долджин К.* Психология подросткового и юношеского возраста / пер. с англ. под науч. ред. Е. И. Николаевой. М.: Питер, 2010. 812 с.
4. *Эриксон Э.* Идентичность: юность и кризис. М.: Прогресс. 1996. 344 с.

Глава 8. ГУМАНИСТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ФОРМИРОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ

Ю. М. Явгаева

*Гжельский государственный университет,
Московская обл., пос. Электроизолятор*

Одной из важных составляющих в развитии старшего дошкольника является эмоциональная сфера. Ребенку, который понимает свое эмоциональное состояние, эмоциональное других людей и причины, которые вызвали ту или иную эмоцию, легче взаимодействовать с людьми в социуме.

Задачей педагогов и родителей является развитие у детей таких нравственных качеств, как сочувствие, сострадание, доброта, эмпатия, патриотизм, уважение к старшим.

Дошкольный возраст является периодом становления личности, интенсивного формирования эмоционально-нравственных основ ее культуры (Л. С. Выготский, Л. И. Божович, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин и др.). Нравственное развитие тесно связано с развитием эмоциональной сферы и является одной из центральных линий психического развития дошкольника [1, 5].

В старшем дошкольном возрасте у дошкольника происходит не только общее и характерное для этого периода накопление информации нравственно-ценного содержания, но и ее дифференцирование. Именно в этом возрасте у детей появляется способность к определению и формулировке понятий.

При этом понятия добра и зла предельно абстрактны, и требуется их конкретизация для того, чтобы руководствоваться ими в повседневных жизненных ситуациях [2, с. 34]. В предварительной работе к сюжетно-ролевой игре необходима интеграция всех видов деятельности, где детям даются понятия о добре и зле, прививается любовь к Родине, уважение к старшим, любви заботе о своих близких.

Ведущей деятельностью дошкольников, по мнению Д. Б. Эльконина, является именно сюжетно-ролевая игра [6, с. 128]. В игре со сверстниками воспитываются воля, выдержка, самообладание. Игра учит совместному, коллективному действию, вырабатывая умение владеть собой. Игра воспитывает в ребятах определенную организованность, воспитывает нравственные качества.

Представим результаты исследования уровня сформированности игровых навыков и уровня сформированности эмоциональной сферы, выявим взаимосвязь между компонентами эмоциональной сферы и игровых навыков. Гипотеза исследования заключалась в том, что использование игровой деятельности в учебно-воспитательном процессе позволит добиться положительной динамики в формировании нравственных эмоций у детей дошкольного возраста при следующих условиях [3, 4]:

- разработки программы по развитию игровых умений детей в сюжетно-ролевых играх;
- повышения психологической культуры воспитателей и родителей МБОУ-лицей ВКШ дошкольные группы «Яблонька».

Исследование проходило на базе МБОУ – лицея ВКШ дошкольных групп «Яблонька». В исследовании приняли участие 2 группы детей старшего возраста в количестве 15 человек в каждой. Экспериментальная группа состоит из 7 девочек и 8 мальчиков. Контрольная группа состоит из 9 девочек и 6 мальчиков. В нашем исследовании были применены следующие методики:

«Методика изучения мимической моторики» (по Г. А. Волковой).

Цель: определить особенности выражения эмоциональных состояний. (показать стимульный материал).

«Сюжетные картинки», модифицированный вариант Р. М. Калининой).

Цель: изучить эмоциональное отношение к полярным по своим характеристикам нравственным качествам (щедрость – жадность, отзывчивость – равнодушие, дружелюбие – конфликтность).

«Тест тревожности» (Р. Тэмпл, М. Дорки и В. Амен).

Цель: исследовать уровень тревожности ребенка по отношению к ряду типичных для него жизненных ситуаций общения с другими людьми.

«Диагностика игровых умений дошкольника» (Т. Н. Доронova).

Цель: определить уровень развития игровых навыков у детей дошкольного возраста.

Представим графически результаты констатирующего этапа по 4 методикам в экспериментальной и контрольной группах. Выявлено, что при определении однородности выборок, по всем проведенным методикам статистические различия показателей незначимы. (рисунки 1–2).

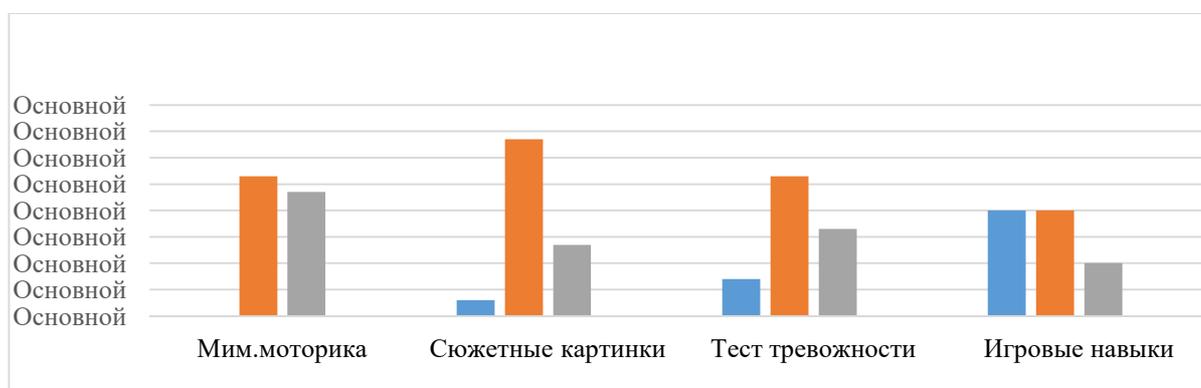


Рисунок – 1 Результаты констатирующего этапа эксперимента в экспериментальной группе

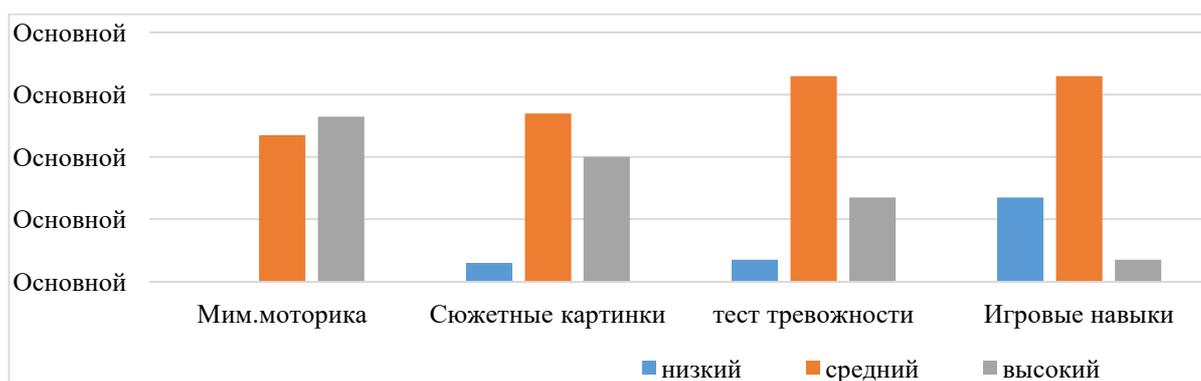


Рисунок – 2 Результаты констатирующего этапа в контрольной группе

При проведении формирующего этапа была разработана и апробирована программа «Все профессии нужны», включающая в себя «идею народности» К. Д. Ушинского. Мы знакомили детей с трудом и культурой нашего народа от истоков до настоящего времени.

Цель программы: обогащение и конкретизация представлений детей о различных профессиях.

В предварительной работе к сюжетно-ролевой игре были использованы все виды деятельности:

– продуктивная (лепка из соленого теста, работа с выкройками; дидактические игры по ознакомлению детей с эмоциями, чтение художественной литературы);

– познавательно-исследовательская (рассматривание коллекции льна, колосков пшеницы, знакомство с бытом русского народа в прошлые времена, рассказы о космонавтах, планетах);

– чтение художественной литературы (С. Михалков «Что такое хорошо и что такое плохо?» В. Катаев «Цветик-семицветик»); конструктивная (постройка ракеты, мебели для игр).

Было проведено взаимодействие с родителями: совместные праздники, привлечение к изготовлению атрибутов для сюжетно-ролевых игр. С педагогами МБОУ были проведены консультации и даны методические рекомендации по теме.

При проведении контрольного этапа видна положительная динамика развития игровой деятельности и эмоциональной сферы у детей экспериментальной группы. Выявлена отрицательная корреляция между уровнем игровых навыков и уровнем тревожности: при росте одних показателей другие падают.

С остальными компонентами эмоциональной сферы уровень игровых навыков в исследовании коррелирует положительно. У детей контрольной группы показатели остались на том же уровне. Статистические различия между показателями контрольной и экспериментальной группами на контрольном этапе находятся в зоне значимости.

Результаты контрольного этапа представим графически (рисунки 3–4).

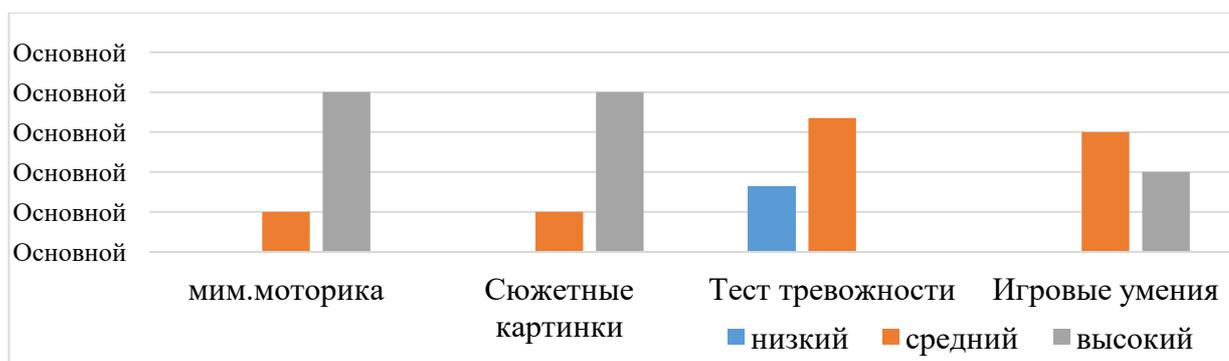


Рисунок 3 – Результаты контрольного этапа эксперимента экспериментальной группе

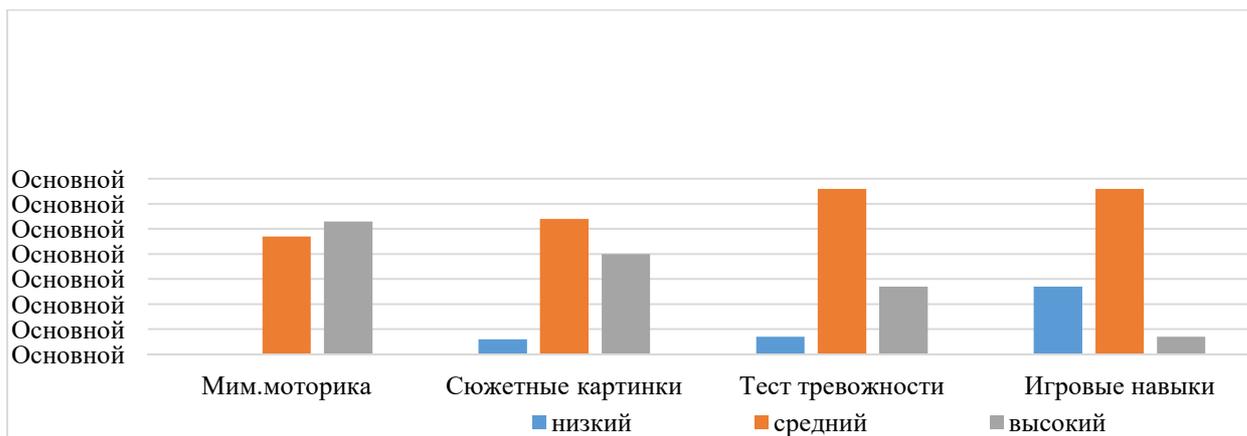


Рисунок 4 – Результаты контрольного этапа эксперимента в контрольной группе

Гипотеза, выдвинутая в начале исследования, что использование игровой деятельности в учебно-воспитательном процессе позволит добиться положительной динамики в формировании эмоциональной сферы, в том числе и развитии нравственных эмоций у детей дошкольного возраста при условии разработки программы по развитию игровых умений детей в сюжетно-ролевых играх, полностью подтвердилась.

В сюжетно-ролевых играх дети переживают чувства, связанные с выполняемыми ролями: заботу, теплоту, нежность мамы, ответственность шофера или доктора и т. д. В коллективных играх проявляются общественные чувства детей (дружбы, товарищества).

Список литературы

1. Выготский Л. С. Детская психология // Собр. Соч. М., 2018. Т. 4. 386 с.
2. Губанова Н. Ф. Игровая деятельность в детском саду. М.: Мозаика-синтез, 2016.

3. Дошкольная педагогика: методика и организация воспитания в детском саду / Под ред. В. И. Логиновой, П. Г. Саморуковой. М.: Просвещение, 2019. 288 с.

4. *Калугина И. Ю.* Возрастная психология: Учебное пособие. М.: УРАО, 2017. 176 с.

5. *Леонтьев А. Н.* Психологические основы дошкольной игры / Избранные психологические произведения. В 2 т. М., 2018. Т. 1. С. 303–323.

6. *Эльконин Д. Б.* Психология игры. М.: Педагогика, 2020. 410 с.

Глава 9. МАРИЯ МОНТЕССОРИ И ЕЕ МЕТОД СКВОЗЬ ГОДА

Т. А. Яныкина

*Гжельский государственный университет,
Московская обл., пос. Электроизолятор*

Большой вклад в развитие мировой педагогики внесла Мария Монтессори – итальянский врач, психолог, педагог и дефектолог. Она безвозвратно изменила отношение людей к сложившемуся исторически формату образования и создала сообщество единомышленников по всему миру, которые продолжают распространяться по сегодняшний день. Ее технология работы была создана как альтернатива догматизму в обучении, характерная для Европы конца XIX века [5].

В самом начале своего профессионального пути, позиции Монтессори бросали вызов обществу и порядкам того времени, так как верхом женской образованности считалось получение педагогического образования и успешное замужество. А выражение самостоятельности во взглядах и действиях считалось для женщины недопустимым. Именно такие обстоятельства ее жизни стали основополагающими для появления основного принципа своего метода – создавать для ребенка такую развивающую среду, которая будет научать детей получать различные навыки, тем самым позволяя им самим делать самостоятельный выбор. В самом начале становления метода Монтессори, он предназначался для детей с особенностями развития, но в настоящее время его также адаптировали для обычных и одаренных детей.

Итак, рассмотрим основные положения теории Монтессори. К ним относятся три основополагающих принципа:

- ребенок (центральное звено, самостоятельно принимающее решения);
- среда (дает возможности для развития);
- воспитатель (выполняет роль помощника для ребенка).

Основой педагогической системы Монтессори является биологическая предпосылка – любая жизнь представляет собой проявление свободной

активности. Ребенок, развиваясь и взрослея, демонстрирует потребность в свободе и самопроизвольности.

Признание педагогом у ребенка наличие уникальных способностей к самостоятельному развитию, считается главным видом деятельности педагога. Он выполняет роль наблюдателя.

Отличительной особенностью взглядов Монтессори является безграничная вера в природу ребенка, исключая давление извне на развивающегося и формирующегося маленького человека. Это отражает главную гуманистическую направленность педагогической мысли системы. Такая идеология была характерна для всех представителей гуманистической педагогики и психологии, но Мария Монтессори ушла дальше своих коллег, преодолев присущий специалистам негативизм по отношению к дидактическим материалам, который, по их мнению, мешает спонтанности детей.

Важной инновацией в педагогической науке стало разрушение привычной классно-урочной системы и создание принципиально новой, оригинальной модели. А свою систему сама автор называла методом научной педагогики, так как в основе метода лежат знания об антропологии человека. В отличие от своих коллег, Монтессори выделяла главное место жизни ребенка и ее особенностей.

Как известно, фундаментальным принципом гуманистической психологии и педагогики является признание ценности человека как самобытной личности, имеющей право на свободное развитие. До определенного времени представители гуманистического направления придерживались данного принципа в своей работе, но успешно, эффективно и полно его реализовать удалось лишь Марии Монтессори. Главным отличием ее школы от других является создание условий для максимального раскрытия индивидуальности каждого ученика, возникновения общности процесса и эмоционального комфорта всех участников процесса.

Метод Марии Монтессори стал углубленно изучаться в России лишь с начала 90-х гг. прошлого столетия, тогда как в Западной Европе уже с 1929 года активно функционировала Международная Монтессори-ассоциация (АМІ –

Association Montessori Internationale). Интересным фактом является то, что ее членами в разные года были такие знаменитые ученые-исследователи как основоположник психоанализа З. Фрейд, психолог Жан Пиаже и др. [5].

Концепция развития Монтессори за всю историю своего существования была адаптирована к различным национальным условиям, образовательным задачам и социальным заказам. Видоизменяясь и совершенствуясь, методика сохранила принципиальные черты изначально сформированной системы в целом [7].

Интерес русских исследователей проявлялся к методу Монтессори еще в дореволюционное время. Тогда это было обусловлено повсеместным выпуском книг и статей, посвященных методике. Первыми, кто начал активно обсуждать ее, стали З. С. Веселкина [1], Е. Н. Водовозова [2], Т. Л. Сухотина-Толстая [7] и др. Стали выходить печатные издания, переведенные на русский язык. А уже в 1913 году был открыт первый детский сад по системе М. Монтессори, руководителем которого стала Ю. И. Фаусек, известная своей последовательностью, бескомпромиссностью и убежденностью в идее свободного воспитания ребенка. Она внесла огромный вклад в продолжении развития и совершенствования идей Монтессори.

Но не всегда идеи свободного воспитания системы Монтессори приветствовались обществом. Так, например, в начале 1930-х годов в России стал наблюдаться отказ от идеи свободного воспитания как признака «лженауки» и методика М. Монтессори стала подвергаться жесткой критике, делая отсылку к пропаганде оторванности от реальной жизни. Затем данная идеология стала чуждой идеалам советского союза [4]. И, на протяжении долгого периода времени, отрицалось появление любого вида альтернативы, принятой в советской педагогике теории.

Затем в трудах таких советских педагогов как А. П. Усова, Н. Н. Поддьяков, Н. П. Сакулина стало прослеживаться подчеркивание необходимости использования метода М. Монтессори в различных направлениях педагогики.

Период с 1930 по 1991 гг. можно охарактеризовать как неоднозначный, так как с одной стороны некоторые педагоги продолжали использовать метод скрыто, по наблюдениям А. С. Никольской [4] и М. Г. Сорокиной [5].

С 1991 года началось возрождение интереса к педагогике Монтессори в России, педагоги стали активно интересоваться и обучаться данному направлению, внедрять в практику. Но это удалось в то время сделать только Москве, так как у них была возможность связаться с тренером Марией Рот из АМІ в Мюнхене [3]. Прошедшие данные курсы педагоги стали основой для начала активного внедрения идей свободного воспитания в российские учреждения. Материалы и знания, полученные в ходе обучения методу, были адаптированы к содержанию российских программ дошкольного воспитания. Но стоит отметить неоднозначное отношение к методу воспитания Монтессори среди людей нашей страны. Многие отмечают успешность и эффективность внедрения метода в российскую систему, а другие выступают против. Так, например, сообщество МИР, во главе с П. В. Тюленевым, считали, что педагогика Монтессори призвана снижать роль педагогов и родителей в воспитательном процессе. В целом, Тюленев описывал систему воспитания Монтессори как ошибочную и демагогическую [6].

Таким образом, педагоги Монтессори, вслед за течением развития современной педагогической мысли, стали отходить от изначальной идеи индивидуальности и генетической предрасположенности. И, например, если сейчас многие педагоги считают, что нет определенных возрастных рамок для начала свободного развития ребенка, видоизменяя саму идею педагогики. Они считают, что до трех лет необходимо вкладывать в ребенка как можно больше знаний, умений и навыков, так как это способствует развитию одаренности и даже гениальности. Таким образом, был пересмотрен вопрос о смещении возраста чувствительности, которые стоит учитывать.

Последователи педагогической системы Монтессори искажают в свою пользу ее идеи. По их мнению, вопрос интеллектуального развития является лишь вопросом об организации помощи ребенку в его естественном развитии. В

то время как сама Монтессори считала, что необходимо придерживаться сенситивных (восприимчивых) периодов в развитии.

В настоящее время активно распространяется и реализуется система Монтессори в России, несмотря на неоднозначное отношение многих педагогов к ней. Но стоит отметить, что критика и изменения во взглядах со временем, наложили свой отпечаток на современное видение системы. Сегодня в России функционируют только детские сады и начальные школы по системе Монтессори.

Таким образом, необходимо отметить, что педагогические идеи М. Монтессори соответствуют всем требованиям гуманистического направления в педагогике, где центральным звеном является личность ребенка. Создание атмосферы доверия, уважения к личности позволяет ребенку стремительнее продвигаться в развитии. Несмотря на внесение корректировок и изменений с течением времени, основная мысль данной педагогической системы остается прежней, успешно и эффективно реализуясь.

Список литературы

1. *Веселкина З. С.* Новая система воспитания маленьких детей // Дошкольное воспитание. 1911. № 1. С. 26–34.
2. *Водовозова Е. Н.* Умственное и нравственное воспитание детей от первого проявления сознания до школьного возраста. Книга для воспитателей. СПб.: Тип. А. Ф. Дресслера, 1913. 368 с.
3. *Горностай Т. Л., Степанова Н. А.* История и развитие субъектно-деятельностного подхода М. Монтессори в дошкольном образовании // Гуманитарно-педагогические исследования. 2020. Т. 4. № 2. С. 56–62.
4. *Никольская А. С.* Исторический опыт адаптации педагогической системы М. Монтессори в образовании России и США: автореф. дис.... докт. пед. наук. М., 2009. 26 с.
5. *Сорокина М. Г.* Система М. Монтессори. Теория и практика. Уч. пос. для ст. высш. уч. зав. М.: Изд. центр «Академия», 2005. 384 с.
6. *Специальная педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений /Л. И. Аксенова, Б. А. Архипов, Л. И. Белякова и др.; Под ред. Н. М. Назаровой.* М.: Издательский центр «Академия», 2002. 400 с.
7. *Сухотина-Толстая Т. Л.* Мария Монтессори и новое воспитание. М.: Типо-литография Т-ва И. Н. Кушнеревъ и К., 1914. 68 с.

Список литературы и источников

1. *Вачков И. В.* Сказкотерапия. Развитие самосознания через психологическую сказку. М.: Ось-89, 2007. 144 с.
2. *Головин С. Ю.* Словарь психолога-практика. Минск, Москва: «Харвест», «АСТ», 2003. С. 327.
3. *Защиринская О. В.* Сказка в гостях у психологии. Психологические техники: сказкотерапия. СПб.: ДНК, 2001. С. 20.
4. *Кудзилов Д. Б.* Психодиагностика через рисунок в сказкотерапии. СПб.: Речь, 2006. 140 с.
5. *Фесюкова Л. Б.* Воспитание сказкой. Харьков: Фолио; М.: АСТ, 2000. С. 460.
6. *Абульханова К. А.* Проблема индивидуальности в психологии // Психология индивидуальности: Новые модели и концепции / под ред. Е. Б. Старовойтенко, В. Д. Шадрикова. М., 2009. 300 с.
7. *Ананьев Б. Г.* Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2010. 282 с.
8. *Андреева Т. В.* Семейная психология: Учебное пособие. СПб.: Речь, 2012. 244 с.
9. *Баумринд Д.* Практическая психология. М., 1995. 411 с.
10. *Коротаева Е. В.* Педагогика взаимодействий в образовательном пространстве: научная школа // Педагогическое образование в России. 2016. №2. С. 195–199.
11. *Куликова Т. А.* Семейная педагогика и домашнее воспитание. М.: Академия, 2010. 232 с.
12. *Орлова А. В.* Стиль семейного воспитания как фактор, влияющий на развитие уверенности у детей школьного возраста // АНИ: педагогика и психология. 2017. № 3 (20). С. 44–60.
13. *Спиваковская А. С.* Психотерапия: игра, детство, семья. Т. 2. М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. 464 с.
14. *Сергеева В.* Основы семейного воспитания. М.: Азбука, 2013. 192 с.
15. *Гайдай М. К., Кузнецов А. А.* Профессионально-нравственная деформация как форма проявления девиантного поведения // Подготовка кадров для силовых структур: современные направления и образовательные технологии: Материалы 17-й Всерос. Науч.-метод. конф. Иркутск: ВСИ МИД России, 2012. С. 318.
16. В Европе демонстранты протестуют против жестких коронавирусных ограничений [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.1tv.ru/news/2021-01-25/400473-v_evrope_demonstranty_protestuyut_protiv_zhestkih_koronavirusnyh_ogranicheniy
17. *Андреева И. Н.* Эмоциональный интеллект: исследование феномена. М.: Вопросы психологии. 2016. 186 с.
18. *Вайсбах Х., Дакс У.* Эмоциональный интеллект. М.: Лик Пресс, 2014. 184 с.
19. *Горскова Г. Г.* Введение понятия эмоционального интеллекта в психологическую культуру // Ананьевские чтения: Тез. науч.-практ. конф. СПб., 1999. С. 45–48.

20. *Гоулман Д.* Эмоциональный интеллект на работе. Ценное практическое руководство по развитию и совершенствованию эмоций человека. М.: АСТ; Владимир: ВКТ, 2014. 271 с.

21. *Дубровина Л. А., Загацкая Н. Д., Макаров Д. И., Щеглова А. Ю.* Развитие эмоционального интеллекта как условие профилактики возникновения учебного стресса у старшеклассников // *Новый взгляд. Международный научный вестник.* 2014. № 6. С. 124–132.

22. *Костенко Т. П., Варицкий Ю. А.* Эмоциональный интеллект как фактор организационной культуры педагогических работников / *Материалы международного научного форума «Образование. Наука. Культура» (25 ноября 2020 г.). В 5 ч. Ч. 2 // Международная научно-практическая конференция «Педагогика и психология как интегративные отрасли научного знания» [Электронный ресурс]: сборник научных статей / Отв. ред. Н. В. Осипова. Гжель: ГГУ, 2021. 386 с.*

23. *Кутеева В. П., Юлина Г. Н., Рабаданова Р. С.* Эмоциональный интеллект как основа успешности в профессиональной деятельности // *Отечественная и зарубежная педагогика.* 2015. 565 с.

24. *Лабаджян М. Г., Пономарев М. А.* Роль эмоционального интеллекта в управлении компанией // *Управление корпоративной культурой.* 2012. №2. С. 114–119.

25. *Люсин Д. В.* Современные представления об эмоциональном интеллекте // *Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. М.: ИП РАН, 2014. 236.*

26. *Психология управления персоналом и социальное предпринимательство в условиях изменения технологического уклада. Всероссийская научно-практическая конференция (14–15 ноября 2019 г., Нижний Новгород): сборник статей / Под общей ред. проф. Л. Н. Захаровой, доц. М. В. Прохоровой. Н. Новгород: ННГУ им. Н. И. Лобачевского, 2019. 675 с.*

27. *Бубненкова О. М.* Нетрадиционный педагогический подход к физическому воспитанию девочек 5-10 лет с ожирением: дис. ... канд. пед. наук / Бубненкова О. М. Смоленск, 2007. 176 с.

28. *Завьялова Т. П., Стародубцева И. В.* Мониторинговые исследования физического здоровья школьников: от проблем к поиску решений // *Теория и практика физической культуры.* 2017. № 12. С. 46–48.

29. *Зайцева Н. В. П.Ф.* Лесгафт о взаимосвязи умственного и физического воспитания. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1193922479&archive=1196814847&start_from=&ucat=&

30. *Конь И. Я., Волкова Л. Ю., Коростелева М. М.* Распространенность ожирения у детей школьного и дошкольного возраста в Российской Федерации // *Вопросы детской диетологии.* 2011. № 4. С. 5–8.

31. *Павловская Е. В., Строкова Т. В., Сурков А. Г., Богданов А. Р., Каганов Б. С.* Ожирение у детей школьного возраста: метаболические особенности // *Российский вестник перинатологии и педиатрии.* 2013. № 6. С. 91–97.

32. *Поцелуев А. А.* Направленность и содержание урока физической культуры для детей младшего школьного возраста с ожирением: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2014. 24 с.
33. *Стародубцева И. В., Завьялова Т. П.* Психофизический портрет современного выпускника детского сада (на примере тюменского региона): монография. Тюменский гос. ун-т. Тюмень: Издательство ТюмГУ, 2017. 112 с.
34. *Бехтерев В. М.* Объективное изучение личности. Избранные труды по психологии личности: в 2-х т. Т. 2. СПб., 1999.
35. *Лазурский А. Ф.* Избранные труды по общей психологии. К учению о психической активности. Программа исследования личности и другие работы. СПб., 2001.
36. *Карс Дж.* Конечные и бесконечные игры. М.: Рипол-Классик, 2020.
37. *Нойманн Э.* Творческий человек и трансформация // ЛитВек время электронных книг. [Электронный ресурс]. URL: <https://litvek.com/br/133048?p=63>
38. Трансформационные игры, что это такое и зачем в них играть? [Электронный ресурс]. URL: <https://macards.ru/transmacionnyye-igry-chto-yeto-takoe/>
39. *Емельянова Е. В.* Психологические проблемы современных подростков и их решение в тренинге. М.: Генезис, 2015. 478 с.
40. Психология подростка. Практикум. Тесты, методики для психологов, педагогов, родителей / Под ред. А. А. Реана. СПб.: Прайм-Еврознак, 2003. 224 с.
41. *Райс Ф., Долджин К.* Психология подросткового и юношеского возраста / пер. с англ. под науч. ред. Е. И. Николаевой. М.: Питер, 2010. 812 с.
42. *Эриксон Э.* Идентичность: юность и кризис. М.: Прогресс. 1996. 344 с.
43. *Выготский Л. С.* Детская психология // Собр. Соч. М., 2018. Т. 4. 386 с.
44. *Губанова Н. Ф.* Игровая деятельность в детском саду. М.: Мозаика-синтез, 2016.
45. Дошкольная педагогика: методика и организация воспитания в детском саду / Под ред. В. И. Логиновой, П. Г. Саморуковой. М.: Просвещение, 2019. 288 с.
46. *Калугина И. Ю.* Возрастная психология: Учебное пособие. М.: УРАО, 2017. 176 с.
47. *Леонтьев А. Н.* Психологические основы дошкольной игры / Избранные психологические произведения. В 2 т. М., 2018. Т. 1. С. 303–323.
48. *Эльконин Д. Б.* Психология игры. М.: Педагогика, 2020. 410 с.
49. *Веселкина З. С.* Новая система воспитания маленьких детей // Дошкольное воспитание. 1911. № 1. С. 26–34.
50. *Водовозова Е. Н.* Умственное и нравственное воспитание детей от первого проявления сознания до школьного возраста. Книга для воспитателей. СПб.: Тип. А. Ф. Дресслера, 1913. 368 с.
51. *Горноста́й Т. Л., Степанова Н. А.* История и развитие субъектно-деятельностного подхода М. Монтессори в дошкольном образовании // Гуманитарно-педагогические исследования. 2020. Т. 4. № 2. С. 56–62.

52. *Никольская А. С.* Исторический опыт адаптации педагогической системы М. Монтессори в образовании России и США: автореф. дис.... докт. пед. наук. М., 2009. 26 с.

53. *Сорокина М. Г.* Система М. Монтессори. Теория и практика. Уч. пос. для ст. высш. уч. зав. М.: Изд. центр «Академия», 2005. 384 с.

54. Специальная педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений /Л. И. Аксенова, Б. А. Архипов, Л. И. Беякова и др.; Под ред. Н. М. Назаровой. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 400 с.

55. *Сухотина-Толстая Т. Л.* Мария Монтессори и новое воспитание. М.: Типо-литография Т-ва И. Н. Кушнеревъ и К., 1914. 68 с.

Об авторах

Алексеева О. Ю. – обучающаяся Института социально-гуманитарного образования ГГУ
Берлин В. В. – обучающийся Института социально-гуманитарного образования ГГУ
Валенчук И. В. – обучающаяся Института социально-гуманитарного образования ГГУ
Варицкий Ю. А. – доцент кафедры психологии и педагогики ГГУ
Карягин В. В. – обучающийся Института социально-гуманитарного образования ГГУ
Ковтун О. А. – обучающаяся Института социально-гуманитарного образования ГГУ
Лашкова Э. И. – обучающаяся Института социально-гуманитарного образования ГГУ
Явгаева Ю. М. – обучающаяся Института социально-гуманитарного образования ГГУ
Яныкина Т. А. – обучающаяся Института социально-гуманитарного образования ГГУ