

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. Астафьева»



ИППО

Институт психолого-педагогического образования

МОЛОДЕЖЬ И НАУКА XXI ВЕКА

**XVI Международный форум студентов,
аспирантов и молодых ученых**

ФЕНОМЕНЫ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ, ПЕДАГОГИКИ И МЕНЕДЖМЕНТА В ОБРАЗОВАНИИ

Материалы II Всероссийской конференции школьников,
студентов, молодых ученых, посвященной юбилею А.В. Запорожца

Красноярск, 21–23 апреля 2015 г.

Электронное издание

Красноярск
2015

ББК 74.0
М 754

Редакционная коллегия:

О.В. Груздева (отв. за вып., гл. редактор)

И.А. Яценко

Т.А. Шкерина

А.В. Цветцых

Т.Ю. Тодышева

Е.Ю. Дубовик

И.К. Панюшева (техн. редактор)

М 754 Молодежь и наука XXI века: XVI Международный форум студентов, аспирантов и молодых ученых. Феномены и тенденции развития современной психологии, педагогики и менеджмента в образовании: материалы II Всероссийской конференции школьников, студентов, молодых ученых, посвященной юбилею А.В. Запорожца. Красноярск, 21–23 апреля 2015 г. [Электронный ресурс] / гл. ред. отв. за вып. О.В. Груздева; ред. кол. – Электрон. дан. Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2015. – Систем. требования: РС не ниже класса Pentium I ADM, Intel от 600 MHz, 100 Мб HDD, 128 Мб RAM; Windows, Linux; Adobe Acrobat Reader. – Загл. с экрана.

ISBN 978-5-85981-896-9

ББК 74.0

ISBN 978-5-85981-896-9

© Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2015

СОДЕРЖАНИЕ

Раздел 1. Современные проблемы и тенденции менеджмента образовательных организаций

Авдеенок О.В. Профориентация в системе дополнительного образования на примере детской художественной школы № 1 им. В.И. Сурикова г. Красноярск	7
Серёгин Р.С. Сетевое взаимодействие общеобразовательных учреждений: история и современность	10
Бендюков А.Б. Компетенция как один из критериев успешности управленца в образовании	13
Серёгин Р.С. Системный подход к анализу качества образования	16
Брижатая О.А. Изучение роли организационной культуры в сфере образования (на примере МБОУ СОШ № 149).....	19
Говорова А.М. Организация научно-исследовательской деятельности обучающихся в условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов	25
Довбыш Е.А. Развитие научно-технического творчества детей на основе гендерного подхода.....	29
Зворыгина Л.Н. Необходимость оценки качества образовательной услуги среднего профессионального образования с участием потребителя.....	31
Землянко С.М. Возможности Microsoft Project в оптимизации проектной деятельности образовательного учреждения.....	34
Кочеткова А.В. Факторы, влияющие на управление социально-реабилитационным центром для детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья	37
Меленчук Ю.В. Продвижение образовательных услуг в сфере дополнительного образования в условиях рыночной экономики (на примере «МАУДО ДМШ № 3 им. Б.Г. Кривошея»).....	40
Поволоцкая Е.В. Методы развития коммуникативной компетентности педагога	46
Руднева О.С. Механизмы создания образовательной среды в школе искусств.....	52
Сарбаа Л.Н. Роль инноваций в образовательной структуре	55
Сидорова О.Е. Анализ методов принятия управленческих решений в образовательных учреждениях.....	58
Сургутская Т.В. Лидерство как фактор эффективного управления образовательной организацией.....	62
Тихонов Н.П. Формирование лидерской компетенции будущих педагогов	66
Брижатая О.А. Изменение отношения к образованию – шаг на пути к формированию Нового человека.....	71
Говорова А.М. Проектирование на уроках математики как средство включения обучающихся в научно-исследовательскую деятельность.....	73

Раздел 2. Молодежь. Карьера. Образование (материалы V студенческой научной конференции)

Шевчук Е.А. Проектная деятельность как способ актуализации семейных ценностей молодежи.....	79
Трегубова Т.И. Компетентностный подход в процессе изучения информатики.....	82
Худорожкова Д.А. Особенности проявления агрессии у подростков, проживающих в городской и сельской местности.....	84

Пузакова Е.М. Особенности национального самосознания студентов, приехавших из стран ближнего зарубежья (на примере студентов, обучающихся в системе среднего профессионального образования)	87
Тужилина В.С. Культурный ассимилятор как способ укрепления этнической толерантности	91
Рассказчикова О.С. Особенности межличностных отношений детей коренного населения и детей мигрантов в начальной школе.....	93
Меновщикова Н.В. Психологические особенности формирования правовой культуры будущих юристов.....	95
Люкина К.С. Влияние Единого государственного экзамена на уровень тревожности одиннадцатиклассников.....	98
Луговская М.Ю. Теоретический анализ подходов к изучению стратегий и тактик самопрезентации	101
Имангулова Н.Р. Мотивы выбора профессии студентов	104
Болоненкова Т.С. Особенности взаимодействия ДОО с семьей.....	106
Демидова А.А. Влияние стилей педагогического общения на развитие личности ребенка	110
Грузинцев А.В. Мотивация к развитию правовой компетентности молодых людей с ограниченными возможностями здоровья	114
Егоренкова Н.А. Барьеры при сопровождении подозреваемых, обвиняемых и осужденных мигрантов и лиц без гражданства, находящихся в местах лишения свободы	117
Быкова Н.В. Ценностные ориентации и удовлетворенность жизнью молодежи	120
Бумаго Д.В. Выявление склонности ко лжи у старшекласников.....	122
Малетина Н.В. Специфика адаптационных процессов осужденных мигрантов к местам лишения свободы	124
Артепова Н.О. Особенности социально-коммуникативной компетентности детей мигрантов	128
Платонова О.Д. Профилактика социальной дезадаптации детей-мигрантов подросткового возраста посредством национально-культурных (танцевальных) мероприятий.....	130
Пугачева В.В. Анализ особенностей преступлений, совершаемых мигрантами на территории России.....	133
Борисенко И.К. Понятие «соматические модификации»: теоретический анализ.....	136
Боева А.Е. Особенности формирования самосознания современных подростков в межгрупповом взаимодействии	140

Раздел 3. Психология в образовании

Ростовцева О.Г. Особенности межличностных отношений одаренных младших школьников.....	142
Полякова М.П. Особенности толерантного отношения к мигрантам в студенческой среде	145
Дьяченко М.С. Психологическое сопровождение студентов-выпускников в состоянии предэкзаменационной тревожности	147
Шангина Е.А. Возможности исследования межличностных отношений студентов в поликультурной образовательной среде (на примере представителей тувинской и бурятской этнических групп).....	151
Сергеева Е.В. Особенности межличностных отношений детей мигрантов дошкольного возраста в группе сверстников.....	154
Зверева Н.И. Индивидуальные особенности развития речи детей старшего дошкольного возраста	157
Белкина М.С. Влияние тревожности на адаптацию к школе учащихся начальных классов	160

<i>Иванова А.И.</i> Особенности образа будущего старшекласников	163
<i>Кобина Е.И.</i> Коммуникативное развитие детей старшего дошкольного возраста	166
<i>Кондратюк А.В.</i> Профессионально-ценностные ориентации студентов педагогического вуза.....	170
<i>Ковтун А.Н.</i> Психологические средства развития навыков самоорганизации и саморегуляции в стрессовых ситуациях в юношеском возрасте.....	175
<i>Петрова А.В.</i> Особенности проявления лидерских качеств детей старшего дошкольного возраста в группе сверстников	179
<i>Садовская А.В.</i> Возможности мульттерапии в коррекции волевой сферы старших дошкольников	182
<i>Купцова К.</i> Отношение студентов к здоровью как профессиональная ценность	185
<i>Улыбина Е.В.</i> Формирование отношения к здоровому образу жизни соматически ослабленных детей дошкольного возраста	187
<i>Степанова Е.И.</i> Направления деятельности педагога-психолога с детьми-мигрантами, обучающимися в первом классе.....	190
<i>Яковлева С.А.</i> Исследование образовательных потребностей молодежи с ограниченными возможностями здоровья	193
<i>Кульчицкая В.И.</i> Развитие коммуникативных способностей детей дошкольного возраста	197
<i>Колоколова И.В.</i> Теоретический анализ проблемы формирования социально-нравственных качеств детей старшего дошкольного возраста	200
<i>Черкасова Е.В.</i> Эффективные практики профилактики буллинга у подростков	205

Раздел 4.

Актуальные проблемы образования: история и современность (материалы V Научно-практической конференции)

<i>Пестова Е.В.</i> К вопросу о социальной адаптации интеллектуально одаренных младших подростков	210
<i>Коновалова Е.А., Покатович Л.Н., Разнагузова М.А., Сыромятников А.И.</i> Педагогическое обеспечение формирования патриотизма у подростков во внеклассной деятельности	212
<i>Сидоренко Д.Д.</i> Развитие толерантности будущих учителей как одна из значимых задач профессиональной подготовки в условиях инклюзивного образования	215
<i>Сионина Л.Н.</i> К вопросу о формировании логических умений у младших школьников	218

Раздел 5.

Феномен детства в условиях современных социокультурных преобразований (материалы VIII Всероссийской научно-практической конференции молодых исследователей, посвященная 170-летию со дня рождения Е.Н. Водовозовой)

Секция 1. Психолого-педагогическое сопровождение развития детей дошкольного возраста в условиях дошкольной образовательной организации

<i>Павленко Л.М.</i> Использование игр в процессе физического воспитания детей 3–4 лет.....	222
<i>Рязанова В.В.</i> Формирование мотивационной потребности в здоровье у детей дошкольного возраста в условиях ДОО.....	224
<i>Сорокина М.А.</i> Взаимосвязь материнского отношения и сформированности представлений о здоровом образе жизни детей старшего дошкольного возраста.....	227
<i>Тихоненко О.В., Шмидт Н.Н.</i> Предметно-пространственная среда группы как фактор развития самостоятельности и инициативности дошкольников.....	229
<i>Фирчук Н.В.</i> Деятельностный подход в работе педагога дошкольного образования	231
<i>Шингареева К.Д.</i> Гендерные особенности мотивационной готовности детей к школьному обучению	233

Юдина Е.В. Создание партнерских взаимоотношений с семьями воспитанников как условие успешной адаптации детей в ДОО	236
Ярыгина К.А. Условия развития педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей дошкольного возраста	241

Секция 2.

Организационные, методические и психолого-педагогические аспекты деятельности дошкольной образовательной организации

Бабинова Н.В. Организация взаимодействия с семьями воспитанников как необходимое условие проектной деятельности дошкольников	249
Грицкевич Е.В. Методическое сопровождение деятельности педагогов по речевому развитию детей	251
Альтикова А.Ю. Взаимосвязь стратегий семейного воспитания и особенностей личностных качеств подростков 15 лет, способствующих их профессиональному самоопределению	254
Грицкевич Е.В. Речь педагога как фактор развития речи детей дошкольного возраста.....	257
Малютина Т.В. Формирование культуры восприятия с художественным произведением как творческого диалога в дошкольном образовании.....	261
Дашкевич А. Индивидуальный образовательный маршрут как средство развития детей с трудностями в обучении	263
Смирнова Н.С. Диагностика волевых действий детей дошкольного возраста как основа обеспечения преемственности дошкольного и начального общего образования	266
Чеснокова Т.А. Развитие профессиональных компетентностей воспитателей дошкольных образовательных учреждений в условиях конкурса профессионального мастерства на лучший образовательный проект	269
Щеглова М.А. Развитие волевой сферы детей дошкольного возраста на основе идей Е.Н. Водозовой	272
Япринцева В.Г. Условия развития инициативы детей дошкольного возраста	275

Секция 3.

Создание благоприятных условий развития детей дошкольного возраста при учете их жизненной ситуации, состояния здоровья

Брындина К.В. Возможности сказкотерапии в коррекции страхов детей старшего дошкольного возраста	277
Греб Е.В. Взаимодействие ДООУ и семьи в формировании гендерной идентификации у детей ...	280
Горшанова А.В. Организация психолого-педагогической работы с тревожными детьми.....	283
Девятова Е.И. Художественная литература как средство снижения выраженности признаков гиперактивности у детей старшего дошкольного возраста.....	287
Ладович А.С. Особенности памяти детей 4–5 лет и механизмы ее развития.....	289
Мацкевич А.А. Организация психолого-педагогической поддержки родителей гиперактивных детей старшего дошкольного возраста	291
Новикова Е.С. Психолого-педагогическое сопровождение ребенка с расстройством аутистического спектра в условиях группы детского сада.....	294
Петрина Н.В. Влияние родительского отношения на уровень тревожности часто болеющих мальчиков старшего дошкольного возраста	298
Чижова Д.А. Психологическая коррекция ночных страхов у детей старшего дошкольного возраста	301
Бакайкина А.С. Сущность понятия профессиональной компетентности педагога в современной отечественной науке.....	303

Раздел 1.

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ТЕНДЕНЦИИ МЕНЕДЖМЕНТА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

ПРОФОРИЕНТАЦИЯ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ПРИМЕРЕ ДЕТСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ШКОЛЫ № 1 им. В.И. СУРИКОВА г. КРАСНОЯРСКА

О.В. Авдеенок

МБУДО ДХШ № 1 им. В.И. Сурикова, г. Красноярск

Научный руководитель В.В. Кольга, д-р пед. наук, канд. техн. наук, доц.

Красноярский государственный педагогический университет

им. В.П. Астафьева

Обществу на современном этапе весьма актуален процесс модернизации образования как важнейшей из социальных сфер.

Приоритетные направления образовательной политики требуют формирование новой модели образования по подготовке подрастающего поколения к жизни в высокотехнологичном мире. Необходимо совершенствование профессиональной ориентации молодежи. В связи с чем появляется потребность проведения профориентационной работы на качественно новом уровне, то есть не только в общеобразовательных школах, но и образовательных учреждениях дополнительного образования, реализующих предпрофессиональные программы.

Система дополнительного образования детей предоставляет широкие возможности для профессионального определения ребенка, в числе которых: и наличие условий для свободного выбора каждым ребенком образовательной области, профиля программы и времени их освоения; и многообразие видов деятельности, удовлетворяющих самые разные интересы и потребности; личностно-деятельностный характер образовательного процесса, способствующий развитию мотивации личности к познанию и творчеству, ее профессиональному самоопределению; личностно ориентированный подход в работе педагогов дополнительного образования.

Качество образования в детских школах искусств является одним из наиболее важных показателей системы образования в области искусства. Система художественного образования традиционно сохраняет принцип преемственности, обеспечивающий возможность продолжения образовательных траекторий на всех возрастных этапах.

Для подготовки будущих успешных профессиональных художников требуется подготовка учащихся-выпускников художественных школ с уровнем, позволя-

ющим продолжить профессиональное обучение в среднем специальном и высшем учебном заведении, соотнесение художественных возможностей и предпочтений обучающихся с определенной профессией, специальностью, выбор учреждения профессионального образования и проектирование индивидуального образовательного пути для успешного поступления в него.

Выпускники художественной школы, выбирая будущую профессию, связанную с изобразительным искусством, зачастую плохо представляют, с каким видом деятельности придется столкнуться в выбранной профессии. И необходимо не просто помочь расширить кругозор обучающихся в многообразии профессий и специальностей художественного направления, а также художественных образовательных услуг города, региона, страны, но и оказать помощь в самоопределении в изобразительном искусстве и формировании способности будущего выпускника к самостоятельной осознанной ориентации на рынке образовательных услуг. А это невозможно без объединения художественных дисциплин и профориентационной работы.

Обучение в детской художественной школе № 1 им. В.И. Сурикова ведется по комплексной образовательной программе «Изобразительное искусство». Направлено на получение начального художественного образования и включает в себя теоретическое и практическое изучение изобразительной грамоты, постепенное овладение которой достигается последовательностью приобретения знаний и навыков по принципу «от простого к сложному» по дисциплинам: рисунок, живопись, композиция, графика, скульптура, история искусств, пленэр. Все большую силу набирает работа с учащимися по профессиональному определению, знакомству с многообразием художественных профессий.

Цель профориентации в художественной школе: создать условия для профессионального самоопределения обучающихся выпускных классов художественной школы в сфере изобразительного искусства, построение индивидуального образовательного маршрута на пути к поступлению в выбранное учебное заведение.

Для реализации этой цели необходимо выполнение следующих задач:

- выявить интересы, склонности учащихся, направленности личности, определение мотивации профвыбора, определение степени соответствия «профиля личности» и профессиональных требований;
- развивать и закреплять заинтересованность профессией и активизировать личностную позицию учащегося;
- провести диагностику первичных профнамерений и их динамики;
- познакомить обучающихся с многообразием художественных профессий и специальностей;
- познакомить учащихся с профессиографическими характеристиками профессий художественно-эстетического направления, о качествах и способностях личности, необходимых для их освоения;
- проведение профессиональных проб;
- ориентировать обучающихся в образовательной карте города, региона, страны: расширить представления об художественных образовательных услугах

(ДХШ, ДШИ, ЦДТ, художественные студии, подготовительные курсы), сферах профессиональной деятельности и возможностях получения профессионального художественного образования в городе и за его пределами;

– совершенствовать умения самостоятельно ориентироваться в полученной информации, анализировать ее и полученные выводы применять в построении индивидуального пути получения дальнейшего профессионального образования (выбор вуза, выявление специфики и особенностей вступительных испытаний, анализ своих умений и навыков, целенаправленная подготовка к вступительным экзаменам).

В «Детской художественной школе № 1 им. В.И. Сурикова» ведется работа по созданию условий эффективного обучения и развития одаренных учащихся для дальнейшего получения профессионального образования в сфере искусства. Систематическое посещение учащимися семинаров, выставок, музейных экспозиций. Участие в международных, российских, региональных, краевых, городских выставках-конкурсах изобразительного творчества с целью развития творческого потенциала учащихся. Ежегодное участие подрастающего поколения в детском фестивале-конкурсе ледовых скульптур «Волшебный лед». Выездные учебно-творческие пленэры с участием художников, педагогов, студентов, профильных учебных заведений средней и высшей ступеней. Вовлечение учащихся в городские социокультурные мероприятия различного уровня в соответствии с познавательными и профессиональными интересами: социокультурный проект «Палитра Сурикова», городской фестиваль музыки и творчества «Осенний коктейль» и многие другие.

Важным аспектом профориентационной работы является взаимодействие с учреждениями профессионального образования среднего и высшего звена в области художественного творчества. Регулярные встречи, экскурсии, семинары и мастер-классы на площадках Красноярского художественного училища и Красноярского государственного художественного института. Творческие встречи с художниками города и края.

Мероприятия, направленные на обеспечение условий для профессиональной ориентации одаренных детей, традиционны на базе школы. Конкурсы и выставки работ учащихся на тему «Профессия художник», «Человек в труде», «В мире профессий», а также тематические выставки и экспозиции учебных работ. Дни открытых дверей, тематические классные часы, индивидуальные и групповые консультации профориентационного характера, консультации с родителями по вопросу выбора профессий учащимися, проведение классных и общешкольных родительских собраний.

В перспективных планах художественной школы расширение форм реализации профориентационной работы: переход на предпрофессиональные образовательные программы в области искусств, индивидуальные учебные планы, систему контроля профессиональных знаний и навыков (компетентностей); создание мультимедийных презентаций, видеороликов, учебных фильмов, компьютерных информационно-справочных систем; профессиональная диагностика; общие и индивидуальные профессиональные пробы; оформление уголков профориентации; целенаправленная подготовка к вступительным экзаменам.

Для повышения мотивации к получению образования в области изобразительного искусства введение профориентации в образовательный процесс становится стимулирующим компонентом и способствует более полному раскрытию творческого потенциала учащихся, осознанию своего места в изобразительном искусстве и творческой самореализации.

Осуществление профориентационной работы помогает обучающимся создать более целостное представление о специальностях профессий художественной направленности, разобраться в своих способностях и качествах личности, соотнести их с собственными профессиональными предпочтениями, спроектировать дальнейшие пути получения образования.

Новое время требует переосмысления существующих образовательных практик: мир стремительно меняется – меняется общество, меняется среда обитания, появляется понимание того, что подростку, входящему во взрослую жизнь, становятся необходимы не только принципиально новые компетенции, но и четкое видение своей будущей профессии. Необходимо усовершенствовать и расширять спектр механизмов профессионального самоопределения уже на начальной ступени художественного образования.

Библиографический список

1. Гафарова Л.Г. Профориентация в художественной школе. URL: <http://art-teacher.ru/archives/278#prettyPhoto/0/>
2. Павлов А.В. Профессиональное самоопределение обучающихся в учреждении дополнительного образования детей // Концепт. 2012. № 11 (ноябрь). ART 12153. URL: <http://www.covenok.ru/koncept/2012/12153.htm>. – Гос. рег. Эл № ФС 77-49965. – ISSN 2304-120X.
3. Рогозина Е.В. Ранняя профориентация в школе искусств. URL: http://www.akvobr.ru/proforientacija_v_shkole_iskusstv.html

СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Р.С. Серёгин

*Научный руководитель В.В. Серватинский, канд. экон. наук
Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева*

В концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 г. в основу развития системы образования заложены такие принципы, как открытость образования к внешним запросам, применение проектных методов, конкурсное выявление и поддержка лидеров, успешно реализующих новые подходы на практике, адресность инструментов ресурсной поддержки и комплексный характер принимаемых решений. Одним из инструментов реализации поставленных задач является все более активно развивающееся сетевое взаимодействие общеобразовательных учреждений РФ, предпо-

лагающая использование современных информационно-телекоммуникационных технологий, средств телекоммуникаций с использованием сети Интернет.

Актуальность сетевого взаимодействия в сфере образования сегодня заключается в том, что оно предоставляет технологии, позволяющие динамично развиваться образовательным учреждениям. При сетевом взаимодействии происходит не просто сотрудничество, обмен различными материалами и инновационными разработками, а идет процесс работы образовательных учреждений над совместными проектами, разработка и реализация совместных программ, взаимообогащение накопленным методическим и иным опытом, обсуждение и совместное решение насущных проблем современного российского образования и многое другое. Хотя сам термин «сетевое взаимодействие» в российском образовании появился сравнительно недавно, явление это для России не новое и имеет свою историю.

В начале XX в. задача наиболее эффективного использования имеющихся, весьма небольших, ресурсов в образовании поставила перед правительством молодой советской республики развивать различные формы взаимодействия образовательных учреждений. Иными словами, в это время формировались и имели свое развитие сетевые формы взаимодействия различных видов образовательных учреждений. Так, 12 мая 1919 г. на заседании коллегии Наркомпроса был рассмотрен и утвержден проект Положения «О Первой опытной станции по народному образованию», который был разработан и предложен на рассмотрение коллективом сотрудников общества «Детский труд и отдых» под руководством известного русского педагога и ученого С.Т. Щацкого.

Согласно этому Положению опытная станция объединяла несколько десятков образовательных учреждений Москвы и Калужской губернии. Это были детские сады, школы для детей и взрослых, детские клубы, площадки, трудовые детские колонии, народные дома, избы-читальни, курсы по подготовке учителей, педагогический техникум. Иными словами, все ресурсы и потенциал этих учреждений был объединен и работал на общую цель.

Первая опытная станция исследовала вопрос «об организации системы учреждений, осуществляющих в определенном взаимодействии работу по народному образованию, социальному воспитанию в условиях городской и деревенской действительности» [1].

При сетевом взаимодействии объединяются следующие ресурсы участников сети: кадровые; материальные; интеллектуальные; научно-методические.

Вступивший в силу с 1 сентября 2013 г. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» в статье 15 рассмотрел сетевую форму реализации образовательных программ. Тем самым, появилась новая возможность освоения образовательной программы обучающимися с использованием образовательных ресурсов нескольких образовательных учреждений. Несомненно, это открывает перед школами большие возможности в деле выстраивания и развития сетевого взаимодействия. И не только на старшей ступени, при решении вопросов профильного обучения, но и при освоении новых федеральных образовательных стандартов, и при решении задач воспитания подрастающего поколения, при организации внеурочной деятельности, при создании единого воспитательного пространства. Появление разнообразных моделей взаимодействия общеобразо-

вательных учреждений, типов кооперации свидетельствуют о необходимости сотрудничества различных сфер образования, развития такого сотрудничества, наполнения его новым содержанием, а также новых моделей и механизмов управления этими процессами. Говоря о развитии сетевого взаимодействия, надо отметить, что без предоставления достаточной самостоятельности самим общеобразовательным учреждениям, такое взаимодействие было бы вряд ли возможным.

Сеть, сетевое взаимодействие предполагает развитие, укрепление и расширение связей прежде всего по горизонтали. И эти реалии нельзя игнорировать в практике управления современным российским образованием. В рамках Программы развития современного образования РФ до 2020 г. определены два фундаментальных принципа, которые определяют основные изменения в системе управления образованием: децентрализация управления; развитие автономии школ через усиление самостоятельности и повышения ответственности за принимаемые управленческие решения, качество полученных результатов по всем управленческим функциям, реализуемым образовательным учреждением, принятие стратегических решений, организация учебного процесса, использования финансовых, кадровых и других ресурсов и т.д.

Решение всех этих задач нуждается в соответствующем научно-методическом сопровождении. К настоящему времени разработаны и определены в основном общие контуры и ориентиры сетевого взаимодействия общеобразовательных учреждений. Разработаны принципы государственно-общественного управления образованием (законности, независимости и паритетности государственно-общественного управления, правовой обоснованности притязаний физических и юридических лиц на участие в управлении общим образованием и т.п.), под которыми понимаются те его основания, которые определяют не только главные направления, всю систему деятельности, и отношения, складывающиеся между его участниками [2; 3].

По оценкам специалистов, для создания сети требуется от 3 до 5 лет. Как будет развиваться этот процесс в будущем? Каким образом изменится модель и механизмы управления этими процессами в условиях роста самостоятельности общеобразовательных учреждений? Как будет выстраиваться сетевое взаимодействие общеобразовательных учреждений на новом законодательном этапе? Как уживутся подушевое финансирование и сетевое взаимодействие? Как будет учитываться при аттестации педагогических работников их работа в сети? Как видим, вопросов перед сетевым взаимодействием стоит немало. И, видимо, их будет возникать еще больше. Но то, что процесс сетевого взаимодействия необходим школам – это не оспаривается никем.

Библиографический список

1. Шацкий С.Т. Педагогические сочинения / под ред. И.А. Каирова, Л.Н. Скаткина, М.Н. Скаткина, В.Н. Шацкой. М.: Просвещение, 1964 . Т. 1–3.
2. Новоселова С.Ю. Научные основы управления образованием в меняющемся мире: развитие, совершенствование, инновации // Управление образованием: теория и практика. 2013. № 1. С. 1–9.
3. Пуденко Т.И. Проблемы управления развитием муниципальных образовательных систем образования // Управление образованием: теория и практика // 2011. № 2. С. 24–36.

КОМПЕТЕНЦИЯ КАК ОДИН ИЗ КРИТЕРИЕВ УСПЕШНОСТИ УПРАВЛЕНЦА В ОБРАЗОВАНИИ

А.Б. Бендюков

*Научный руководитель В.В. Кольга, д-р пед. наук, канд. техн. наук, доц.
Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева*

Развитие отечественного образования в начале XXI в., характеризующееся глобализацией его проблем, сопровождается возникновением и распространением новой философии образования, развитием аксиологических парадигм. Мощная волна инноваций охватывает всю систему дополнительного профессионального образования. Вызовы времени порождают новые проблемы в исследовании процессов непрерывного профессионального развития руководителей образовательных учреждений. В настоящее время наблюдается недостаточность научной концептуальной разработанности вопросов подготовки руководителей ОУ к работе в новых, быстро изменяющихся условиях модернизации образования. Сложившийся в течение многих десятилетий авторитарный стиль управления в образовательных системах привел к тому, что руководитель ОУ не готов своевременно учитывать происходящие социальные изменения в социуме и экономике и, соответственно, выстраивать и координировать свою деятельность.

Качество образования в современной школе в значительной мере определяется не только профессионализму учителя, но и уровнем профессиональной подготовки ее лидера – директора. Сегодня в общеобразовательных системах развитых стран мира вопрос подготовки школьных лидеров становится одним из ведущих при анализе успешности обучения подрастающего поколения. Кто такой директор школы? Как и где нужно готовить руководителей школьной организации? Какими знаниями, опытом необходимо обладать директору школы? Какие личностные качества нужно развивать будущему лидеру? Как оценить степень готовности претендента на должность первого лица в школе?

В последнее время и в отечественном образовании стали часто говорить о компетентностной концепции формирования и развития педагогических и управленческих кадров. Руководитель образовательного учреждения должен обладать управленческими компетентностями. Что такое «компетенция» и «компетентность»?

Если в ходе поиска трактовки термина «компетентностный подход» мы обратимся к научным работам как отечественных, так и зарубежный специалистов в данной области, то мы увидим, что единства в данном термине нет. Но современный подход к системе образования со стороны данного подхода предполагает за собой унификацию таких терминов, как «компетенция» и «компетентность». Проанализировав существующие знания в науке, мы сможем развести данные понятия по основанию «потенциальное – реальное» таким способом. Компетенция – характеристика потенциального состояния личности, а компетентность – характеристика личности, проявляемая в реальной деятельности [1]. Исходя из этого положения, компетентность – это сложная интегральная ха-

рактика, состоящая из комплекса компетенций, содержание которого определяется целями, задачами и характером деятельности. Компетенция – это заданное социальное и профессиональное требование к подготовке специалиста, необходимое для его эффективной профессиональной деятельности [1].

Говоря о компетентности специалиста в педагогической науке нашей страны, мы часто рассматриваем ее со стороны уже сформированности профессиональных навыков. Однако к оценке профессионализма есть и другие подходы. Например, американская модель компетентного работника акцентирует внимание на той части спектра индивидуально-психологических качеств, в которую входят самостоятельность, дисциплинированность и коммуникативность. Ключевым моментом является также потребность в саморазвитии. При этом важнейшим компонентом квалификации работника становится способность быстро и бесконфликтно приспосабливаться к конкретным условиям труда [2]. Формирование и развитие компетенций представляется как формирование знаний, умений и навыков в процессе формального и неформального обучения, развитие склонностей и формирование ценностей в процессе профессиональной подготовки и приобретение опыта в процессе профессиональной деятельности, стажировок, неформального образования. Таким образом, сформированность системы компетенций можно рассмотреть как развитие профессиональных способностей, важным являются личностные качества, психические ресурсы человека, а также наличие когнитивной сферы и опыта деятельности на практике. При этом знания, умения и навыки становятся не целями, а постоянно совершенствующимися средствами решения тех или иным профессиональных задач.

Для структурирования компетентностей и компетенций предлагается модель профессионализма специалистов образования (адаптированная к деятельности руководителей ОУ), разработанная научным профессорско-преподавательским коллективом в Санкт-Петербургском педагогическом университете им А.И. Герцена.

Модель (многофакторная) профессионализма руководителя ОУ, основанная на компетентностном подходе выглядит следующим образом (табл.).

Таблица

Многофакторная модель профессионализма руководителя ОУ

Вид компетенции	Составляющая компетенции
Ключевая	Коммуникативная; информационная; социально-правовая; культурно-ценностная; социально-правовая; способность управлять собой четкие личные цели; самосовершенствования;
Базовая	общепедагогическая; актуально-педагогическая;
Специальная	менеджмент; экономика образования; образовательная и ювенальная юриспруденция.

Выявить профессиональные компетентности у руководителей образовательных учреждений в системе общего образования – является главной целью аттестации. Аттестацию управленцев можно проводить, основываясь на компетентностный подход, путем анализа готовности нужных компетенций, которые необходимы для эффективной управленческой деятельности руководителя.

Компетентный руководитель, во-первых, должен обладать определенными индивидуально-психологическими качествами (самостоятельность, дисциплинированность, коммуникативность, потребность в саморазвитии, креативность), а во-вторых, продемонстрировать сформированность профессиональной управленческой компетентности.

В ходе аттестации рекомендуется провести анализ сформированности у действующих руководителей необходимого комплекса компетенций, совокупность которых определяет их компетентность.

На сегодняшний день процесс аттестации скорее формальность, а иной раз и вред, чем поддержка управленца в его карьерном и профессиональном росте. Данный процесс предлагается изменить, конечно, нужно учитывать подвижность, гибкость и всесторонность усовершенствования современной сферы образования.

В данном случае системность процесса аттестации будет выглядеть немного иначе, а именно: первый этап будет состоять из проверки ключевых управленческих компетенций. Далее, на втором этапе, необходимо будет базовое образование аттестуемого, а также обратить внимание на оценку уровней готовности базовых и профессиональных компетенций. Среди способов оценки нужно выделить методы самооценки уровня тех или иных сформированных компетенций. При этом требуется четкое критериальное описание сформированности профессиональных компетенций, обеспечивающих ключевую, базовую и специальную компетентность, выделение индикаторов уровня наличия компетенций и построение уровневой шкалы. При описании профессиональных компетенций, которые уже сформировались и которые обеспечивают важную, необходимую и специальную компетентность, необходимо четкое описание критериев. На основании полученных в результате аттестации данных проектируется индивидуальная образовательная траектория профессионального развития руководителя, фиксирующая содержание, формы и методы дополнительного образования, а также временные рамки процесса. В ходе исследования была выявлена целесообразность увеличения удельного веса нелинейных форм дополнительного профессионального образования (неформальное, формальное), увеличивается, приобретая большее значение, роль консалтинга, общения в виртуальных профессиональных сетях. Это объясняется ведущей ролью рефлексии в ходе профессионального развития у действующих руководителей. При этом сохраняется и формальное (линейное) образование в системе учреждений ДПО, но этот процесс регламентируется однородностью по профессиональным запросам группы обучаемых.

Технология развития компетенций предполагают не традиционные лекции и семинары, а активные деятельностные методы, включающие проблемно-поисковый анализ: case-study; виртуальные сети, объединяющие обучаемых, и тьютора – наставника, с которым анализируются различные управленческие про-

блемы и проводится коллективный поиск решения конкретной проблемы; коучинг и тренинги. Для руководителей ОУ также весьма эффективны индивидуально-групповые занятия, построенные по методике цикла Д.Колба.

Все вышесказанное не только выделяет круг ведущих проблем в профессиональном развитии руководителей ОУ, но и выделяет векторы актуальной работы как в научной сфере, но и для руководителей системы образования.

Таким образом, управленческие компетенции руководителя ОУ сочетают как личностные, так и профессиональные компетенции. Анализ профессиональной компетентности руководителя проводится путем его аттестации. Для определения его навыков, компетенций для успешного ведения дел на должности руководителя, какого-либо образовательного учреждения.

Библиографический список

1. Щербакова В.В. К вопросу о профессиональной компетенции // Сибирский педагогический журнал. 2008. № 2. Новосибирск: Немо Пресс, 2008.
2. Дружилов С.А., Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход. Новокузнецк, 2005.
3. McClelland D.C. Testing for Competence Rather Than for «Intelligence» // American Psychologist. 1973. Vol. 28. № 1. P. 1–14; A.Green. Education and State Formation.

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К АНАЛИЗУ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Р.С. Серёгин

*Научный руководитель В.В. Серватинский, канд. экон. наук, доц.
Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева*

До сих пор в отечественной литературе обсуждается однозначное определение термина «качество образования». В большой степени это связано с тем, что качество образования определяется совокупностью характеристик, и возможны различные подходы к определению качества образования [1] – ведь разные сочетания характеристик качества и разные выделения существенных характеристик дают разный итоговый эффект.

В системе образования многих стран рассматривается два аспекта оценки качества: нормативный и сравнительный [2]. На данный момент указанные оценки эволюционируют разрозненно и слабо связаны между собой. Необходимо разработать единую теоретико-методологическую базу интеграции внутренней и внешней оценки качества в единое целое с использованием научно обоснованных подходов с целью получения выраженного синергетического эффекта. На наш взгляд, таким методом может служить системный подход.

Управление качеством образования рассматривается в настоящее время как область знания, имеющая свои концепции, методологию и терминологию как самостоятельное направление работ, которое сформировалось в рамках общего

управления. Сегодня можно констатировать появление нового направления в менеджменте – менеджмент качества в образовании.

Возможности применения системного подхода для анализа качества образования рассмотрены в [1]. Автор выделяет три связанных подхода, но разделяет на системный, структурно-функциональный подход, функционально-деятельностный подходы. При разъяснении автором двух последних подходов выясняется, что это разновидности процессного подхода, который вписывается в концепцию системного анализа.

Возможности применения системного подхода для анализа конкурентоспособности образовательной услуги рассмотрены в [3]. Авторы выделяют пять подгрупп конкурентоспособности образовательной услуги и проводят анализ.

Рассматривая вуз как сложную организационно-техническую систему [4], систему качества как систему, связанную с системой образования в данном вузе, приходим к совокупности связанных систем и целесообразности применения системного подхода.

Под системностью в управлении понимается наличие стратегии, следование определенной управленческой концепции для реализации выбранной стратегии, подчинение процессов организации этой стратегии и управление процессами в соответствии с поставленными целями через показатели процессов [4].

Под системностью в системном анализе понимается наличие структуры, элементов, подсистем, связей и отношений. Системный подход основан на стратификации сложной системы с выделением разных уровней иерархии. Эти уровни в совокупности создают целостность системы и целостность анализа.

Применяя системный подход к анализу наличия в вузе системы менеджмента качества, можно выделить следующие уровни системы управления качеством подготовки специалистов в вузе: спорадический, фрагментарный и интегрированный.

Спорадический уровень характеризуется разрозненностью элементов системы управления качеством. Для него характерно отсутствие системных связей между элементами, когда нет еще возможности говорить о сколько-нибудь сложившейся структуре. Он относится к начальной стадии введения системы менеджмента качества.

Фрагментарный уровень характеризуется появлением подсистем управления качеством с устойчивыми связями в группе и отсутствием системных связей между группами. Это лишает систему в целом согласованности. Этот уровень характеризует введение элементов менеджмента качества при отсутствии полной согласованности между ними.

Интегрированный уровень управления качеством характеризуется согласованностью, обусловленной наличием устойчивых связей между всеми элементами системы и сформированной структурой системы. В этом случае поведение системы качества становится более устойчивым. Этот уровень характеризует введение системы менеджмента качества при полной согласованности между ее подсистемами и элементами.

Можно применить системный подход для анализа обучения в вузе. В связи с этим необходимо использовать методологию квалиметрии [5].

Методы квалиметрии применимы к образованию, поскольку оно характеризуется соответствием потребностям человека и общества, которое определяет нормы качества любой продукции [6].

Используя системный подход, можно выделить следующие уровни оценки обученности:

- фактуальный, содержащий то, что можно усвоить и запомнить;
- операционный, включающий то, что позволяет осуществлять действия и принимать решения на основе фактуального уровня;
- когнитивный, включающий то, что позволяет модернизировать известные решения задач и процедур. Позволяет ставить новые задачи и искать решения для задач, которые ранее никем не решались.

Первый уровень развивает память и способность воспринимать новые знания. Второй уровень позволяет осуществлять действия и применять знания в поле известных практических задач. Третий уровень позволяет действовать в новых областях и получать новые знания.

В качестве основы для построения системы оценки качества образования необходима разработка общего понятийно-категориального аппарата, а именно, создание терминологического поля [7].

Таким образом, системный подход дает основание считать, что качество образования – это интегральная характеристика. Она включает совокупность качеств: качество управления учебным заведением; качество персонала; качество учебных программ; качество учебно-образовательного процесса, качество инфраструктуры обучения; качество учебной среды и качество набора учащихся. Качество персонала и программ: проблемы стратегии и тактики повышения квалификации персонала в области образования.

Управление качеством образования существенно отличается от управления качеством многих видов материальной продукции. Качество готовой продукции непосредственно не зависит от ее потребителя. Оно лежит в сфере материального потребления. Качество получаемого образования существенно зависит от потребителя образовательных услуг [8], поскольку лежит в когнитивной области.

Используя системный подход, стратифицируем управление качеством по отдельным группам качества образования.

Качество персонала учебного заведения реализуется путем применения информационных систем и информационных моделей отражающих: распределение средств и задач по факультетам, кафедрам и преподавателям, проведение научных исследований, соотношение между преподавательским и вспомогательным персоналом (за рубежом хороший показатель 12 преподавателей и 1 вспомогательный сотрудник; во многих российских вузах это соотношение близко к 1 на 1), конкурентоспособность персонала, интеллектуальный капитал, стоимостную оценку конкурентоспособности персонала. Последняя стоит особого внимания. В России основным показателем качества и квалификации персонала принято считать количество ученых степеней и званий, в США – размер заработной платы ведущих специалистов.

Управление качеством образования реализуется путем создания системы качества учреждения. Сама система создается путем последовательного построения: информационной модели системы качества; информационных моделей элементов качества; информационных моделей оценки элементов качества; информационных моделей интегральной оценки качества; проектирования системы качества, реализации системы качества.

Таким образом, системный подход служит основой современного управления качеством. Он опирается на методы моделирования и автоматизированного проектирования, квалиметрические оценки и информационные модели процессов и элементов качества.

Библиографический список

1. Давыдова А.Н. Различные подходы к определению качества образования // *Качество. Инновации. Образование*. 2005. № 2. С. 5–7.
2. Оболяева Н.М., Цветков В.Я. Использование оппозиционных переменных как инструмента повышения качества образовательных услуг // *Математические методы и модели анализа и прогнозирования развития социально-экономических процессов черноморского побережья Болгарии / Материалы Междунар. науч.-практ. конф. 5–12 марта 2012 г. Поморие, Болгария, 2012. С. 139–144.*
3. Андрейчиков А.В., Андрейчикова О.Н., Шленов Ю.В. Системный подход к оценке качества и конкурентоспособности образовательных услуг // *Качество. Инновации. Образование*. 2011. № 2. С. 2–8.
4. Тихонов А.Н., Иванников А.Д., Соловьев И.В., Цветков В.Я. Основы управления сложной организационно-технической системой. Информационный аспект. М.: МаксПресс, 2010. 228 с.
5. Идиатулин В.С. Методология и методика квалиметрии обученности // *Качество. Инновации. Образование*. 2005. № 1. С. 42–51.
6. Концепция национальной политики России в области качества продукции и услуг // *Стандарты и качество*. 2001. № 4. С. 15.
7. Тихонов А.Н., Иванников А.Д., Цветков В.Я. Терминологические отношения // *Фундаментальные исследования*. 2009. № 5. С. 146–148.
8. Малинников В.А., Цветков В.Я. Образовательные услуги как фактор качества образования // *Геодезия и аэрофотосъемка*. 2009. № 3. С. 80–84.

ИЗУЧЕНИЕ РОЛИ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ МБОУ СОШ № 149)

О.А. Брижатая

*Научный руководитель В.В. Серватинский, канд. экон. наук, доц.
Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева*

Рассматривается роль организационной культуры как важного аспекта развития сферы образования на примере муниципального бюджетного образовательного учреждения средней общеобразовательной школы № 149.

Проблема совершенствования, улучшения и развития образования является одной из самых важных проблем современного общества в XXI в. В условиях изменений главным социальным институтом общества является образование, так как оно реализует важнейшую потребность в формировании и развитии личности, воспитании человека Новой эпохи. Образование – ресурс и инструмент воспроизводства общественного интеллекта.

Образование – управляемая система, но она имеет свою специфику, что обусловлено ее характером, требующим высокого уровня подготовки, профессионализма, нацеленного на конечный результат – воспитание личности, способной быть конкурентоспособной на рынке современных кадров. Именно поэтому организационно-управленческая деятельность является процессом противоречивым, сложным, но тем не менее важным. Одной из первостепенных проблем, требующих решения, является проблема формирования, сохранения и совершенствования организационной культуры.

В условиях социально-экономических преобразований организационная культура стала значимым фактором, влияющим на эффективность и конкурентоспособность организации. Процветание организации зависит от развитости организационной культуры. «Главной отличительной особенностью этих преуспевающих компаний, их самым важным конкурентным преимуществом, наиболее мощным фактором, который все они выделяют как ключевую составляющую своего успеха, является их культура» [1, с. 320]. Из этого следует, что умение анализировать и оценивать организационную культуру дает возможность руководителям принимать решения, которые будут направлены на максимальную продуктивность и эффективность организации. А если конкретно говорить про образовательное учреждение как части социального института, то «размягчение, атрофия культуры как управленческого инструмента, невнимание к ней – это в новых условиях путь к краху» [2, с. 166].

Стоит заметить, что в последнее время число научных публикаций по проблемам организационной культуры резко увеличилось, что наглядно показывает значимость и важность решения этих проблем. Организационная культура имеет экономические параметры. Важными аспектами являются целесообразность действий ответственных лиц, полнота использования в организации всех имеющихся ресурсов (человеческих, технических, морально-психологических, финансовых и т.д.). Поэтому немаловажно рассмотреть экономическую рентабельность взаимодействия организационной культуры и образовательной среды.

Также следует отметить, что актуальность данной темы очень важна, так как произошли кардинальные перемены в России и кризисные явления затронули и сферу образования. Все эти изменения пошли вразрез с существующими идеями, установками, доктринами и произошло столкновение разных нормативно-ценностных систем. Необходимо преобразовать стиль мышления, поведения, культуры всех участников образовательной деятельности, ведь «...от уровня нравственности деловых взаимоотношений, от нравственности управления еще очень многое зависит в нашей жизни» [3, с. 181].

В условиях изменения системы образования, стремящиеся к новым требованиям общества, вопросы, связанные с организационной культурой, являются неотъемлемой частью проблемной зоны и требуют детального рассмотрения. Проблема исследования состоит в том, что, несмотря на изученность сущности организационной культуры, определении ее роли и значимости в жизни общества, ее формированию и развитию в сфере образования уделяется очень мало внимания.

Противоречие в том, что организационная культура повышает эффективность, но в большинстве образовательных организаций она не сформирована. На разрешение данного противоречия направлена цель статьи – изучение роли организационной культуры в сфере образования (на примере МБОУ СОШ № 149).

Мы предполагаем, что развитие организационной культуры в сфере образования будет более эффективно при выполнении следующих задач:

- раскрыть теоретическую сущность организационной культуры;
- провести анализ существующего состояния организационной культуры в организации (на примере МБОУ СОШ № 149);
- разработать рекомендации по развитию организационной культуры в конкретной организации.

При анализе литературы было выявлено, что организационная культура является очень емким и разносторонним понятием, которому практически невозможно дать однозначное и точное определение. Авторы дают разную трактовку этого понятия.

– О.С. Виханский и А.И. Наумов считают, что организационная культура – это «набор наиболее важных предположений, принимаемых членами организации и получающих выражение в заявленных организацией ценностях, задающие людям ориентиры их поведения и действия. Эти ценностные ориентиры передаются индивидам через «символические» средства духовного и материального внутриорганизационного окружения» [4, с. 421].

– Л.В. Карташова организационную культуру трактует как «систему общего мнения и ценностей, разделяемую всеми членами организации» [5, с. 382].

– М.И. Магура под организационной культурой понимает систему убеждений, норм поведения, установок и ценностей, которые являются неписаными правилами, определяющими то, как должны работать и вести себя люди в организации [6, с. 24].

– Н.Н. Пусенкова пишет, что «Культура корпорации – это поведение сотрудников организации, их убеждения и ценности, традиции, характер взаимоотношений между менеджерами и рабочими, между организацией и ее клиентами и поставщиками» [7, с. 42–53].

– В.А. Спивак в своих работах дает определение организационной культуры как системе материальных и духовных ценностей, проявлений, взаимодействующих между собой, присущих данной организации, отражающее ее индивидуальность, восприятие себя и других в социальной и вещественной среде [9, с. 416].

– Более глубокое и полное определение организационной культуры дает Э. Шейн, он определяет организационную культуру «как совокупность основ-

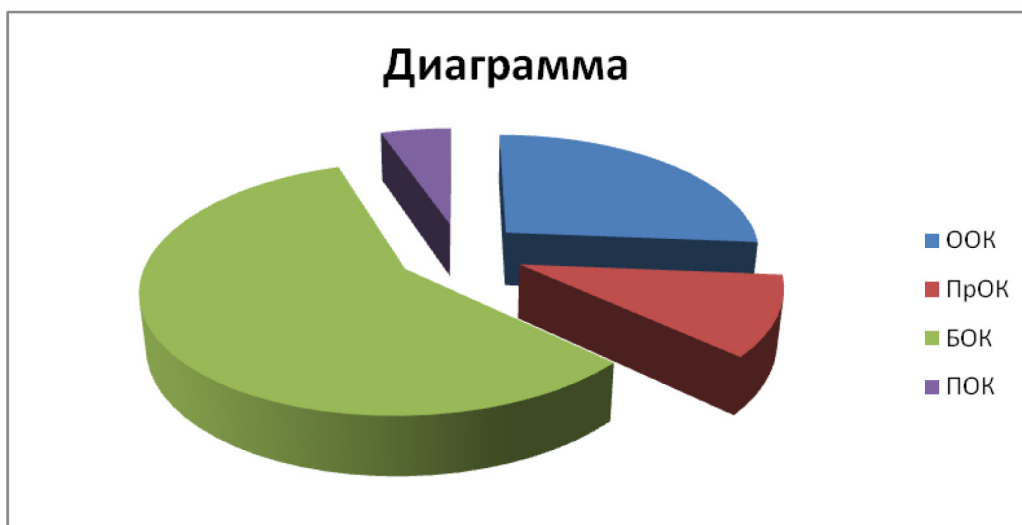
ных убеждений, сформированных самостоятельно, усвоенных или разработанных определенной группой по мере того, как она научится разрешать проблемы адаптации к внешней среде и внутренней интеграции, которые оказались достаточно эффективными, чтобы считать ценными, а поэтому передавать новым членам в качестве правильного образа восприятия, мышления и отношения к конкретным проблемам» [10, с. 330].

Анализ вышеперечисленных тезаурусов организационной культуры говорит о том, что существует множество подходов к пониманию сущности этого понятия, характеристик данного феномена множество, но общность одна – организационная культура выступает в качестве интегратора, который кроме множества прочих функций выполняет важнейшую – социальную – адаптацию организации к социальной среде.

С целью изучения состояния организационной культуры нами была проведена предварительная подготовительная работа:

- изучение истории предприятия и формирования коллектива;
- подготовка материалов для анкет, опросов, тестов.

В исследовании приняли участие 20 человек. Тесты содержали вопросы, которые помогли определить склонности к типу организационной культуры. Результаты теста показаны в диаграмме.



ООК – органическая организационная культура

ПрОК – предпринимательская организационная культура

БОК – бюрократическая организационная культура

ПОК – партисипативная организационная культура

После обработки данных тестирования можно определить преобладающий тип культуры – бюрократический тип. Чистый тип встречается редко, часто возможно равное тяготение корпоративной культуры к двум типам.

Бюрократическая организационная культура характеризуется отношением к работнику как к объекту манипулирования и контроля со стороны организации. Используемая мотивация для сотрудников – экономический интерес и материальное стимулирование.

Органическая организационная культура основывается на удовлетворении социальных нужд работников, их потребности в общении и признании.

Предпринимательская организационная культура строится исходя из инициативы самих работников, поэтому основной ресурс эффективности организации – настойчивые и агрессивные сотрудники. Организации необходимо найти таких людей и постоянно сохранять над ними контроль при царящем духе состязательности и конкуренции. В качестве эффективного способа мотивации работников используется вызов, соответствующий потенциалу работников и возможному вознаграждению, открывающий хорошую возможность для самореализации.

Партисипативная организационная культура (культура «участия», команды) предполагает общность ценностных установок, приоритет общекомандных целей и взаимодополнительность членов команды, совместное планирование и активное участие всех членов команды в анализе проблем и перспектив.

Также были использованы материалы анкет для определения некоторых параметров организационной культуры по методике Г. Хофстеде. Результаты приведены в табл.

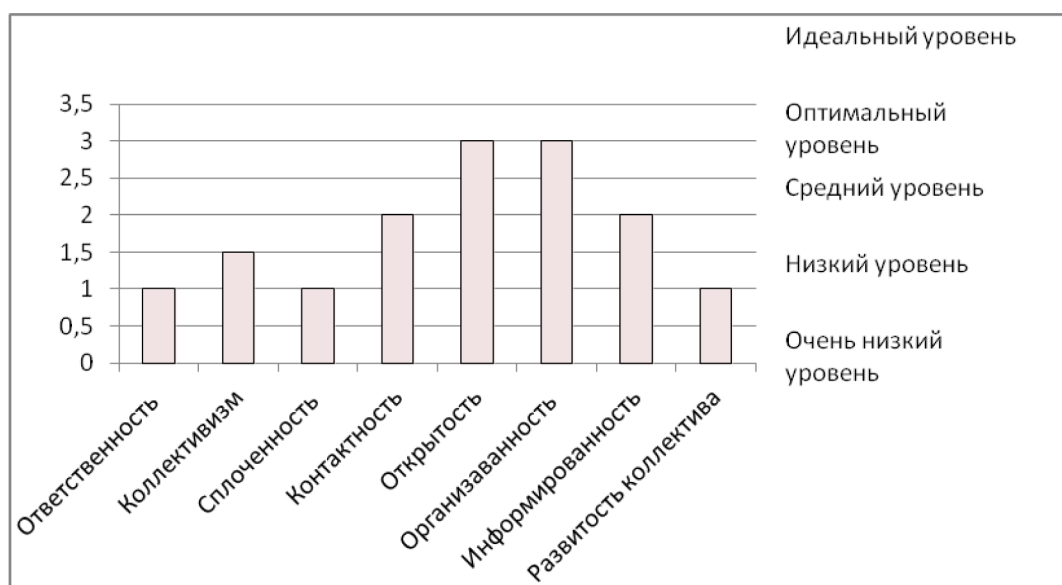
Таблица

№	Вопрос	Ответы в %	
		Часто	Редко
1	Как часто вы выражаете несогласие с мнением вышестоящего руководителя?	85	15
2	С какого типа руководителем вы предпочитаете работать?	Авторитарный 30	Демократический 70
3	Согласны ли вы с мнением, что нормы и инструкции нельзя нарушать даже в тех случаях, если работник считает, что это в интересах организации?	Да 55	Нет 45
4	Сколько еще вы хотите проработать в своей организации?	Долго 90	Недолго 10
5	Как часто вы нервничаете на работе?	Часто 90	Нечасто 10
6	Насколько важно иметь достаточное время для личной и семейной жизни?	Очень важно 100	Не очень важно 0
7	Какое значение вы придаете приемлемым условиям труда?	Большое 95	Небольшое 5
8	Насколько для вас важно работать с людьми, которые хорошо взаимодействуют друг с другом?	Очень важно 45	Не очень важно 55
9	Насколько вам важно жить в районе, приемлемом для вас лично и вашей семьи?	Очень важно 85	Не очень важно 15
10	Насколько для вас значима работа с людьми, которые хорошо взаимодействуют друг с другом?	Очень значима 45	Не очень значима 55
11	Насколько важно для вас иметь хорошие возможности для продвижения по службе?	Очень важно 25	Не очень важно 75
12	Какое значение вы придаете возможности работать на данном рабочем месте как хочется?	Большое 30	Неважно 70
13	Насколько для вас важно быть в курсе достижений научно-технического прогресса?	Очень важно 40	Не очень важно 60

Анкета «Определение некоторых параметров организационной культуры по методике Г. Хофстеде» (адаптированная методика Г. Хофстеде) состоит из 13 вопросов и существенно отличается от других методик тем, что Г. Хофстеде выделил в качестве основных несколько иные параметры оргкультуры. Результаты анкеты показывают, что анкетированные:

- 1) дистанцируются от власти и всячески пытаются доказать свою точку зрения;
- 2) стремятся избежать неопределенность в своей работе и действиях руководства;
- 3) склонны отвечать каждый сам за себя, преобладает индивидуализм, нежели коллективизм;
- 4) по аспекту женственность – мужественность разделены 50/50, т. е. в различных ситуациях происходит адаптация поведения под конкретные условия.

Третьим элементом изучения организационной культуры в коллективе было определение психологического климата в организации. По результатам опросника, состоящего из 74 суждений, можно сделать вывод, что уровень ответственности, сплоченности, развитости коллектива на очень низком уровне, а открытость и организованность практически доходят до оптимального уровня. Из представленных данных можно сделать вывод, что в изучаемом коллективе низкий социально-психологический климат.



Изучить и оценить организационную культуру очень сложно, так как существует множества критериев, поэтому проблематично получить полную картину при использовании трех методов, которые также являются относительными в той или иной организации при тех или иных условиях.

Анализ результатов исследования показывает, что организационная культура в МБОУ СОШ № 149 характеризуется следующими особенностями:

- преобладает бюрократический тип организационной культуры;
- коллектив стремится к независимости от руководителя, но в то же время преобладает индивидуализм;
- социально-психологический климат находится на низком уровне.

Рекомендации по развитию организационной культуры:

- изменение критериев стимулирования;
- разработка путей совершенствования сплоченности и коллективизма;
- совершенствование системы ценностей работников;
- корректировка стиля управления руководителя;
- привлечение молодых специалистов к ответственной организационной работе.

Надеемся, что данные рекомендации будут способствовать эффективной работе организации и совершенствовать организационную культуру.

Библиографический список

1. Камерон К., Куинн Р. Диагностика и изменение организационной культуры. СПб.: Питер, 2001. С. 320
2. Минаева И.В. Формирование и развитие организационной культуры крупного торгового предприятия: дис. ... канд. экон. наук: 08.00.05. СПб.: РГБ, 2006. С. 166.
3. Тощенко Ж.Т., Харченко С.В. Социальное настроение. М., 1996. С. 181.
4. Виханский О.С., Наумов А.И. Менеджмент. М.: Гардарики, 2003. С. 421.
5. Карташова Л.В., Никонова Т.В., Соломанидина Т.О. Организационное поведение: учебник. М.: Инфра-М, 2007. С. 382.
6. Магура М.И., Курбатова М.Б. Современные персонал-технологии. М.: ЗАО «Бизнес-школа «Интел-Синтез»», 2003. С. 24.
7. Пусенкова Н.Н. Культура корпорации // Эко. 1991. № 36. С. 42–53.
8. Спивак В.А. Организационное поведение и управление персоналом. СПб.: Питер, 2000. С. 416.
9. Шейн Э. Организационная культура и лидерство / пер. с англ. С. Жильцова. СПб.: Питер: Печатный двор им. А.М. Горького, 2007. С. 330.

ОРГАНИЗАЦИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

А.М. Говорова

*Научный руководитель Л.А. Диденко, канд. пед.наук, доц.
Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева*

Рассматриваются некоторые вопросы организации научно-исследовательской деятельности обучающихся в условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов: содержание, направления и формы работы.

Актуальность организации научно-исследовательской деятельности обучающихся обусловлена нормативно-правовыми документами Российской Федерации, в которых определено, что приоритетным является:

- содействие обучающимся, показавшим высокий уровень интеллектуального развития и творческих способностей в определенной сфере учебной и научно-

исследовательской деятельности, в научно-техническом и художественном творчестве, в физической культуре и спорте и др. [9];

- формирование научного типа мышления, научных представлений о ключевых теориях, типах и видах отношений, владение научной терминологией является одним из критериев достижения обучающимися предметных результатов [8];

- формирование у обучающихся основ культуры исследовательской и проектной деятельности и навыков разработки, реализации и общественной презентации обучающимися результатов исследования, предметного или межпредметного учебного проекта и др. [8];

- учебно-исследовательская и проектная деятельность является средством формирования универсальных учебных действий обучающихся [2, с. 64].

Вместе с тем значительная часть педагогов общеобразовательных школ испытывает затруднения в организации форм урочной и внеурочной научно-исследовательской деятельности школьников: проведении экспериментов, исследований, научных проектов, исследовательских практик, образовательных экспедиций, ученических научных обществ и др. [2, с. 65].

Таким образом, возникает противоречие между:

- необходимостью организации научно-исследовательской деятельности и неподготовленностью учителей к ее осуществлению;

- необходимостью развития научного мышления школьников и недостаточным применением приемов для его развития;

- необходимостью использования различных форм урочной и внеурочной деятельности, направленных на формирование универсальных учебных действий и недостаточным применением их в образовательной практике.

Мы предполагаем, что организация научно-исследовательской деятельности обучающихся будет эффективной, если будут:

- раскрыты теоретические аспекты организации научно-исследовательской деятельности;

- определены направления научно-исследовательской деятельности обучающихся;

- проектирование и внеурочная деятельность обучающихся будет включать некоторые формы научных исследований.

Научная новизна исследования заключается в том, что вопросы организации научно-исследовательской деятельности обучающихся в рамках реализации федеральных образовательных стандартов основного общего образования в научной литературе рассматриваются недостаточно.

Обратимся к анализу понятий. Понятие «научно-исследовательская деятельность» изучено в науке достаточно подробно и понимается как: деятельность учащихся, связанная с решением учащимися творческой, исследовательской задачи с заранее неизвестным решением, предполагающая наличие основных этапов, характерных для исследования в научной сфере: постановку проблемы, изучение теории, посвященной данной проблематике, подбор методик исследования и практическое овладение ими, сбор собственного материала, его

анализ и обобщение, собственные выводы [7]. Таким образом, вслед за авторами, мы понимаем научно-исследовательскую деятельность как творческий процесс решения исследовательских задач, направленный на развитие мыслительных процессов обучающихся.

В федеральном государственном образовательном стандарте предлагаются некоторые формы научно-исследовательской деятельности, которые хорошо изучены в теоретических исследованиях. Так в многочисленных публикациях рассматриваются различные формы проектной деятельности школьников как разновидность научно-исследовательской деятельности:

– в работах И.К. Баталиной, Н.Ю. Пахомовой, Е.С. Полат, С.Е. Шишова раскрыт педагогический потенциал проектной деятельности школьников;

– Е.А. Гилевой, Ю.С. Егоровым, Н.А. Мансуровым, Н.Ю. Пахомовой, И.С. Сергеевым охарактеризованы этапы учебного проекта и описана роль учителя на каждом из них;

– С. Лернер, К.Н. Поливановой, И.Д. Чечель разработаны научные подходы в оценивании проектной деятельности [3; 4; 6].

По мнению Е.Ю. Ривкина, проектно-исследовательская деятельность создает благоприятные условия для развития опыта обучающегося: самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, нравственных и иных проблем, составляющих содержание образования; общения в процессе лично и социально значимой творческой деятельности – ведущих типов психологической деятельности подростков [5, с. 118].

Мы вслед за авторами исследований считаем, что наиболее эффективными формами организации научно-исследовательской деятельности являются выполнение учениками учебного исследования или проекта в рамках урока-исследования, урока-лаборатории, урока – творческого отчета, урока изобретательства, урока – рассказа об ученых и др. [1].

Анализ литературы позволяет выявить *основные направления научно-исследовательской деятельности обучающихся*.

Первое направление – индивидуальная работа, которая предусматривает деятельность в 2 аспектах: *отдельные задания* (подготовка разовых докладов, сообщений, подбор литературы, устных сообщений, изготовление наглядных пособий); *работа с учащимися по индивидуальному учебному плану* (оказание консультационной помощи, изучение материала, лежащего за рамками стандарта), которая возможна при высокой внутренней мотивации ребенка к учебной деятельности.

Второе направление – групповая работа, включающая в себя работу над совместными исследовательскими проектами, где нередко необходимо использовать информацию из разных предметных областей.

Третье направление – массовая работа – встречи с интересными людьми, деятелями науки и культуры, подготовка и проведение гостиных, совместная подготовка и проведение предметных недель, предметных олимпиад и др. [1].

Анализ образовательной практики показывает, что научно-исследовательскую деятельность школьников можно развивать через *организацию внеурочной рабо-*

ты, сочетающую в себе работу над учебными исследованиями, коллективное обсуждение промежуточных и итоговых результатов этой работы, организацию круглых столов, дискуссий, дебатов, интеллектуальных игр, публичных защит, конференций и др., а также встречи с представителями науки и образования, экскурсии в учреждения науки и образования, сотрудничество с учебно-исследовательскими обществами других школ и др. [2]. Проведение конференций, диспутов, квестов, брейн-рингов позволяет школьникам решать нестандартные задания, как по предмету, так и в рамках внеучебной деятельности. Например, перевод текстовой задачи в графическое изображение, составление синквейна, составление тематических сказок на заданную тему, составление кластера и др.

Проектирование в урочной и внеурочной деятельности является формой организации научной исследовательской деятельности (макеты, модели, рабочие установки, схемы, план-карта; документальные фильмы, мультфильмы; альбомы и др.). Участие школьников в проектировании развивает способность управлять своей познавательной деятельностью, овладевать методологией познания, стратегиями и способами познания и учения, формирует умение слушать, вести диалог в соответствии с целями и задачами общения, участвовать в коллективном обсуждении проблем и принятия решений, строить продуктивное сотрудничество со сверстниками и взрослыми.

Таким образом, включение учащихся в проектную и исследовательскую деятельность способствует формированию и развитию их личностных результатов: включение во взаимодействие с одноклассниками и педагогами; формирование позитивной самооценки; определение собственных способов ведения исследования и постановки вопросов; возможность проникновения в учебные ситуации; самостоятельная организация получения и обработки информации; участие в творческих группах; решение возникающих проблем и др. Таким образом создаются условия для развития и освоения компетенций личностного самосовершенствования обучающихся.

Библиографический список

1. Диденко Л.А. Использование современных образовательных технологий в условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов: учеб. пособие / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2015. С.162.
2. Диденко Л.А. Личностные результаты освоения образовательной программы основного общего образования: средства формирования и оценка: учеб. пособие / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2015. С. 175.
3. Пахомова Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении: пособие для учителей и студентов педагогических вузов. М.: Аркти, 2009. С. 112.
4. Поливанова К.Н. Проектная деятельность школьников: пособие для учителя. М.: Просвещение, 2011. С. 192.
5. Ривкин Е.Ю. Профессиональная деятельность учителя в период перехода на ФГОС основного общего образования. Теория и технология. Волгоград: Учитель, 2014. С. 183.
6. Сергеев И.С. Как организовать проектную деятельность учащихся: практич. пособие для работников общеобразовательных учреждений. М.: Аркти, 2012. С. 11.

7. Соколовская Н.В. Научно исследовательская деятельность. URL: <http://sokolovskaya.86mmc-megionsch2.edusite.ru/p4aa1.html>
8. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от «17» декабря 2010 г. № 1897.
9. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ.

РАЗВИТИЕ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА ДЕТЕЙ НА ОСНОВЕ ГЕНДЕРНОГО ПОДХОДА

Е.А. Довбыш

*Научный руководитель В.В. Кольга, д-р пед. наук, канд. техн. наук, доц.
Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева*

Рассматривается вопрос актуальности развития научно-технического творчества на основе гендерного подхода.

Творческие способности – далеко не новый предмет исследования. Проблема человеческих способностей вызывала огромный интерес людей во все времена. Однако в прошлом у общества не возникало особой потребности в овладении творчества людей. Таланты появлялись как бы сами собой, стихийно создавали шедевры литературы и искусства: делали научные открытия, изобретали, удовлетворяя тем самым потребности развивающейся человеческой культуры. В наше время ситуация коренным образом изменилась. Жизнь в эпоху научно-технического прогресса становится все разнообразнее и сложнее. И она требует от человека не шаблонных, привычных действий, а подвижности, гибкости мышления, быстрой ориентации и адаптации к новым условиям, творческого подхода к решению больших и малых проблем. Если учесть тот факт, что доля умственного труда почти во всех профессиях постоянно растет, а все большая часть исполнительской деятельности перекладывается на машины, то становится очевидным, что творческие способности человека следует признать самой существенной частью его интеллекта и задачу их развития – одной из важнейших задач в воспитании современного человека.

Практически остается не исследованной проблема влияния половой принадлежности на развитие творческих способностей человека, большинство исследований в этой области имеют «бесполые» данные (Дж. Гилфорд, К. Тейлор, Г. Грубер и др.)

Отечественных ученых вопрос о половых различиях интересовал до недавнего времени мало, несмотря на то, что еще в 1960-х гг. его поставил Б.Г. Ананьев со своими учениками, а позднее в социологии – С.И. Кон. В настоящее время половые различия стали изучать довольно интенсивно, но в основном в рамках гендерной психологии.

Проблемой гендерных различий занимались различные отечественные и зарубежные ученые: В.В. Абраменкова (1987), Р. Бэрн, Д. Ричардсон (1997), В.Е. Ка-

ган (1987, 1989), А.В. Либин (1999), И.И. Лунин (1986), Т.И. Юферова (1985). Выделяют две сферы, в которых были выявлены различия: когнитивная сфера личностного развития и сфера социального поведения. В когнитивной сфере можно считать установленным факт наличия половых различий в вербальных, пространственных и математических способностях. У женщин лучше развиты вербальные способности, а у мужчин – пространственные и математические. В социальном поведении мужчины характеризуются более высоким уровнем развития таких черт, как агрессивность и доминантность, а женщины – дружелюбность и контактность.

Средний дошкольный возраст является сенситивным для развития гендерной идентичности ребенка. При совместном воспитании мальчиков и девочек очень важной педагогической задачей является преодоление разобщенности между ними и организация совместных видов деятельности, в процессе которых дети могли бы действовать сообща, но в соответствии с гендерными особенностями.

Будущее – несомненно за интеграцией различных видов творческой деятельности. Во все времена особенно ценились индивидуумы, талантливые в различных областях знаний (многогранность отличала Леонардо да Винчи, М. Ломоносова и многих других великих людей, успешно творивших и в науке, и в технике, и в сфере художественного творчества).

Современный этап развития общества характеризуется ускоренными темпами освоения техники и технологий. Непрерывно требуются новые идеи для создания конкурентоспособной продукции, подготовки высококвалифицированных кадров. Внешние условия служат предпосылкой для реализации творческих возможностей личности, имеющей в биологическом отношении безграничный потенциал. Становится актуальной задача поиска подходов, методик, технологий для реализации потенциалов, выявления скрытых резервов личности.

Особенности научно-технического творчества заключаются, прежде всего в том, что оно опираясь на результаты исследовательской деятельности, конечной целью имеет нахождение способа применения научных данных в практической деятельности человека, связанной с разработкой, созданием и эксплуатацией технических устройств и систем.

Таким образом, в самом общем виде определение творческих способностей выглядит следующим образом. Творческие способности – это индивидуально-психологические особенности, определяющие успешность выполнения деятельности или ряда деятельностей, несводимые к знаниям, умениям, навыкам, но обуславливающие легкость и быстроту обучения новым способам и приемам деятельности (Б.М. Теплов).

Для осуществления творчества необходимо творческое мышление – это один из видов мышления, для которого характерно создание субъективно нового продукта и появление новообразований в ходе самой деятельности. Творческое мышление основано на воображении и фантазии и находится в прямой зависимости от богатства и разнообразия прежнего опыта человека.

Так как элемент творчества может присутствовать в любом виде человеческой деятельности, то справедливо говорить не только о художественных творче-

ских способностях, но и о технических творческих способностях, о математических творческих способностях и т.д. Для развития детского творчества более важен сам творческий процесс ребенка, нежели получаемый конечный результат их деятельности.

Библиографический список

1. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. М., 1961.
2. Венгер Н.Ю. Путь к развитию творчества // Дошкольное воспитание. 1982. № 11. С. 32–38.
3. Кедров Б.М. О творчестве в науке и технике. М., 1987.

НЕОБХОДИМОСТЬ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ УСЛУГИ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ С УЧАСТИЕМ ПОТРЕБИТЕЛЯ

Л.Н. Зворыгина

*Научный руководитель А.А. Лукьянова, д-р экон. наук, проф.
Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева*

Говоря о современном профессиональном образовании, уже мало кто воспринимает в качестве его результата только сумму профессиональных знаний. Образование сегодня дает возможность достигнуть той цели, которую человек ставит перед собой. Образование само по себе дает лучшие шансы в жизни, т. е. позволяет будущему специалисту быть конкурентоспособным.

В рамках инновационного развития профессионального образования Российской Федерации одним из ключевых обновлений является участие потребителей в оценке качества образовательных услуг. До недавнего времени качество подготовки выпускников СПО оценивалось самими учебными заведениями, так как отсутствовала система внешней оценки образования [1; 2]. На всех уровнях системы профессионального образования осознана необходимость создания так называемой прозрачности и объективной оценки качества образовательных услуг с участием потребителя, так как именно потребители являются наиболее заинтересованной стороной в повышении качества образования [5].

В настоящее время все больше осознается, что образовательную ценность представляет не столько присвоенная человеком система знаний, сколько освоение способов их получения, умение осознать потребность в новом знании, умение быстро и эффективно самостоятельно или во взаимодействии с другими людьми – восполнить имеющиеся пробелы. Такой подход не позволяет более отождествлять качество образования с качеством знаний, пользоваться привычной системой показателей успеваемости. В связи с этим остро встает вопрос о необходимости разработки новой системы оценки качества образования.

Основным аспектом качества среднего профессионального образования является адекватность результата образования существующим и перспективным потребностям непосредственных потребителей и основных заинтересованных сторон. Заинтересованные стороны и потребители образовательных услуг это: обучающиеся, которые рассчитывают по завершении образования успешно трудоустроиться или продолжить образование на более высоком уровне; работодатели и профессиональные ассоциации, бизнес-сообщество; родители выпускников; общественные организации, занимающиеся проблемами молодежи и органы местного самоуправления; государственные органы [6; 7].

Оценка качества образовательных услуг необходима учреждениям СПО как инструмент управления и развития образовательной деятельности при решении следующих задач:

- прогнозирование потребности в образовательных услугах;
- определение требуемого качества образовательных услуг;
- разработка стратегии повышения качества образовательных услуг;
- обоснование введения новых образовательных услуг.

В данном значении оценка качества образовательных услуг необходима:

- педагогам, непосредственно осуществляющим образовательные услуги;
- руководителям образовательных учреждений, управляющим процессом предоставления образовательных услуг;
- органам управления образованием различного уровня;
- обучающимся (оценка качества необходима для самоанализа учебной деятельности и самоконтроля процесса развития профессиональных и личностных компетенций).

Решение данной проблемы видится в повышении качества подготовки специалистов за счет гибкого анализа требования всех субъектов, заинтересованных в его конкурентоспособности и построении модели современного специалиста. Необходима диагностическая методика, позволяющая образовательному учреждению оценить качество образования выпускника на всех этапах обучения, а также определить квалификационный уровень специалиста, пришедшего на производство.

Перестройка давно сложившейся системы оценки образования заставляет перейти на формирование новых моделей оценки качества образовательных услуг СПО. В настоящее время чаще всего оценки направлены на проверку наличия у выпускников знаний по отдельным предметам, изучаемым в рамках учебного плана и знаний по их применению в типовых ситуациях. Для оценки качества подготовки выпускников зачастую используется процедура аккредитации образовательной программы учебного заведения, а также исследование всех компонентов рынка труда. Практически не используются психолого-диагностические обследования и физиологический мониторинг развития региональной системы образования, а также процедуры экспертизы и сертификации.

Направленность на качественную подготовку специалистов в системе среднего профессионального образования обусловлена следующими требованиями: высокий научный и технический уровень предприятий, на которых трудятся выпускники; короткие сроки адаптации выпускников на предприятиях; быстрое внедре-

ние и освоение новой техники; гибкое мышление и малые затраты на переподготовку; умение работать в коллективе; работать с клиентами и заказчиками; грамотно составлять планы, умение организовывать и возглавлять работу; способность концентрироваться для решения поставленных задач и хорошее здоровье [6].

Требования, предъявляемые к специалисту, ориентируют систему профессионального образования на удовлетворение потребностей рынка, конкретных запросов потребителя, что характеризуется рядом причин: рост требований к квалификации и качеству подготовки специалистов; ужесточению конкуренции на рынке труда; расширению рынка образовательных услуг.

В настоящее время главная претензия работодателя – это отставание полученных выпускниками знаний от практики, что проявляется в неумении обращаться с современным оборудованием, в психологической неподготовленности к реалиям работы на производстве. Вопрос привлечения работодателей к оценке качества образовательных услуг как нельзя актуален, и их мнение необходимо учесть при:

- формировании профессиональных компетенций, на основе которых разрабатываются профессиональные стандарты;
- разработке учебных планов;
- реализации федеральных государственных образовательных стандартов, направленных на получение профессиональных компетенций;
- определении степени сформированности профессиональных компетенций в рамках выбранной специальности.

При формировании профессиональных компетенций целесообразно обращаться к потребителям (работодателям) за выявлением их требований к подготовке выпускников. И эти требования должны лечь в основу профессиональных компетенций, являющихся основой для профессиональных стандартов, на базе которых должны быть сформированы федеральные государственные образовательные стандарты по специальностям.

Система профессионального образования должна иметь четкое представление о том, для каких конкретных видов работ профессиональной деятельности осуществляется подготовка специалистов, а не просто готовить унифицированных работников, обладающих набором различных компетенций.

Потребитель должен принимать активное участие в организации и проведении производственной практики для обучающихся, а также их стажировке на производстве, в совместной разработке учебных программ, руководству написанием курсовых и выпускных квалификационных работ. Вышеперечисленное окажет положительное влияние на подготовку выпускников к реалиям современного рынка труда: обучению методам поиска работы, правилам поведения в деловой сфере, воспитанию навыков публичной презентации своего труда, воспитанию коммуникативных навыков, навыков командной и проектной работы; поможет воспитать адекватное самооценивание и поможет начать работу с низкой ступени карьерной лестницы. Совместная работа по организации практики окажет положительное влияние на повышение удельной доли прикладных знаний в учебных программах.

Таким образом, оценка качества образовательных услуг с участием потребителей является системообразующим элементом процесса развития образовательного учреждения, наличие которого позволяет повысить качество образовательной деятельности, обеспечив проектирование и реализацию образовательных услуг с учетом запросов различных групп потребителей, с которыми налажены партнерские отношения в рамках социально-профессиональной среды.

Оценка качества образовательных услуг должна быть направлена на развитие социально-профессиональной среды как сообщества субъектов, заинтересованных в развитии конкретного образовательного учреждения. Перспективным является построение модели оценки качества образовательных услуг с участием потребителей для сферы среднего профессионального образования.

Библиографический список

1. Ашлапова Т.В., Есенков Ю.В. Система внутреннего контроля // Среднее профессиональное образование. 2005. № 11 С. 39–43.
2. Блинов В.И. Компетентностный подход как методологическая основа разработки федеральных государственных образовательных стандартов начального и среднего профессионального образования // Образовательная политика. 2008. № 9. С. 21–25.
3. Болотин И.С., Сорокина Н.Д. Проблемы качества образования в условиях инновационной экономики // Социально-гуманитарные знания. 2009. № 5. С. 172–180.
4. Воронова О.Е. Через инновации к новому качеству подготовки специалистов // Высшее образование в России. 2009. № 1. С. 73–76.
5. Кириллов П.В. Управление развитием среднего профессионального образования в регионе как проблема реализации образовательной политики РФ // Гуманитарные и социально-экономические науки. 2010. № 10. С. 174–180.
6. Кобелев О.И., Лякина О.В. Повышение качества подготовки специалистов // Среднее профессиональное образование. 2008. № 2. С. 41–42.
7. Оценка качества профессионального образования. Доклад 5, май 2001 / под общ. ред. В.И. Байденко, Дж. ван Зантворта. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. С. 186.
8. Переверезев В.Ю. Качество среднего профессионального образования: проблемный аспект // Среднее профессиональное образование. 2011. № 7. С. 2–3.

ВОЗМОЖНОСТИ MICROSOFT PROJECT В ОПТИМИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

С.М. Землянко

*Научный руководитель Л.А. Диденко, канд. пед. наук, доц.
Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева*

Рассматривается вопрос использования информационно-коммуникационных технологий в управлении образовательными учреждениями, в частности Microsoft Project в оптимизации проектной деятельности.

Актуальность статьи обусловлена общими тенденциями мирового развития, переходом к постиндустриальному, информационному обществу, для которого характерно применение информационно-коммуникационных технологий во всех сферах человеческой деятельности. Использование информационно-коммуникативных технологий в управлении образовательными организациями изучены достаточно хорошо:

– организации сетевого взаимодействия посвящены работы Ю.П. Болтышева, Н.С. Бугровой, Н.П. Гловой, В.С. Капустина, Е.Г. Калинин, Ю.Г. Коротенкова, О.В. Малаховой, Ю.А. Фильчакова, Л.А. Шевцовой [4];

– способам проектирования сетей в образовании на принципах партнерства и обмена образовательными ресурсами, где происходит консолидация общественных сил, заинтересованных в развитии образования, создание сообщества знаний посвящены многие исследования (О.С. Анисимов, Н.К. Зотова, Г.А. Игнатъева, Т.М. Ковалева, А.С. Мольков, О.Г. Прикот и др.) [4];

– сетевые формы соорганизации людей рассматриваются в научно-педагогических трудах многих ученых (А.И. Адамский, В.И. Андреев, А.Г. Асмолов, Е.В. Бережнова, А.Г. Бермус, М.В. Богуславский, Е.В. Бондаревская, Э.Д. Днепров, В.В. Краевский, А.П. Тряпицына, А.А. Червова и др.) [4].

Таким образом, анализ исследований показывает, что данная тема интенсивно изучается, является актуальной и требует дальнейшего изучения.

Как показывает образовательная практика, механизмы организации инновационной деятельности педагогов, проектной деятельности в организации все больше отстают от современных тенденций развития общества, в котором важнейшим ресурсом развития человеческого потенциала выступают сетевые формы соорганизации людей.

Следовательно, существует противоречие между необходимостью использования современных информационных технологий (в частности возможности Microsoft Project) в оптимизации проектной деятельности образовательной организации и слабым развитием, и применением их в образовательной практике.

Научная новизна заключается в том, что в научной литературе отсутствуют исследования по использованию возможности Microsoft Project в оптимизации проектной деятельности в образовательной организации.

Обратимся к анализу понятий. По утверждению ученых Н.Г. Алексева, Ю.П. Болтышева, В.В. Волоснова, Ю.В. Громыко, В.С. Капустина, Г.Б. Клейнера, В.И. Слободчикова, А.М. Цирульникова, проектно-сетевые формы организации профессионального педагогического сообщества являются особыми институциональными образовательными структурами, поддерживающими устойчивость инновационных процессов развития организации [4]. В некоторых исследованиях рассматриваются характеристики особенностей управленческих решений в проектной деятельности в образовании (Н.Г. Алексеев, Л.В. Байбородова, М.И. Рожков, В.Е. Радионов, В.И. Слободчиков, А.П. Тряпицына, В.З. Юсупов и др.) [5]. В исследованиях отмечается, что решение приоритетных задач социально-экономического развития невозможно обеспечить без реализации ин-

новационных проектов по разработке и созданию новых, развитию и совершенствованию существующих моделей, механизмов, образовательных программ, технических средств и технологий в области образования и молодежной политики [3, с. 8]. Мы, вслед за авторами исследований, понимаем проектную деятельность как деятельность, имеющую начало и конец во времени, направленную на достижение заранее определенного результата / цели, создание определенного, уникального продукта или услуг [1]. Мы предполагаем, что различные задачи в виде конкретных корпоративных проектов, которые содержат этапы работ, планы, мероприятия и другие задачи для достижения цели проекта (создание уникальных работ, услуг и т.п.) будут реализованы, если в образовательной организации будет использоваться Microsoft Project. Теоретический анализ литературы позволяет нам выделить основные возможности использования Microsoft Project в управлении проектной деятельностью в образовательной организации; дает возможность анализировать эффективность выполняемой работы введением ключевых показателей эффективности. Ключевые показатели эффективности (англ. Key Performance Indicators, KPI) – показатели деятельности подразделения (предприятия), которые помогают организации в достижении стратегических и тактических (операционных) целей. Использование ключевых показателей эффективности дает организации возможность оценить свое состояние и помочь в оценке реализации стратегии [2].

Мы полагаем, что основные возможности Microsoft Project для управления проектной деятельностью в образовательной организации заключаются в следующем:

- Microsoft Project Online – это гибкое веб-решение для управления портфелем проектов и повседневной работы;
- позволяет организациям быстро включаться в работу, устанавливать приоритеты для распределения инвестиций и достигать поставленных целей с возможностью действовать практически откуда угодно и почти с любого устройства [6];
- благодаря инструментам для ускоренной адаптации сотрудников, возможно быстрое включение в работу и постепенный выход на проектную мощность в веб-среде, позволяющей оптимальным образом распределить время и эффективнее спланировать работу;
- позволяет работать практически откуда угодно, для этого достаточно иметь соединение с Интернетом и любой современный браузер;
- позволяет управлять работой и координировать совместную деятельность в группе, имея возможность получить представление о выполняемых задачах для целей планирования и создания отчетов;
- позволяет иметь представление о проектах, текущей деятельности и повседневных задачах; запуск проекта и его выполнение, применяя соответствующие функции управления и контроля;
- позволяет составлять планы на будущее для управления избытком и недостатком ресурсов в течение всего периода планирования;
- позволяет соблюдать сроки реализации проекта, используя график выполнения и результатов для отслеживания хода реализации и управления изменениями;

- осуществление финансового управления и отслеживание эффективности затрат;
- единый подход к учету времени и управлению задачами;
- выявление потенциальных проблем и рисков и снижение вероятности их появления;
- классификация, анализ проектных данных и принятие решения на их основе;
- дополнительные преимущества эффективной платформы инструментов для запуска и выбора программ.

Таким образом Microsoft Project позволяет создавать, внедрять и корректировать план работы по проекту, эффективно распределять материальные и человеческие ресурсы, необходимые для реализации проекта, контролировать основные показатели темпов и качества выполнения проекта, устанавливать наличие взаимосвязей в работе различных проектов, учитывать достоинства и недостатки выполненной работы при планировании нового проекта.

Библиографический список

1. Википедия. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Ключевые_показатели_эффективности:_свободная_энциклопедия.
2. Википедия. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Проект:свободная_энциклопедия.
3. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы. Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2014 г. № 2765-р.
4. Лескина И.Н. Проектно-сетевая организация инновационной деятельности педагогов в муниципальной системе образования: дис. канд. пед. наук, Нижний Новгород, 2014.
5. Научная библиотека диссертаций и авторефератов disserCat <http://www.dissercat.com/content/prinyatie-upravlencheskikh-reshenii-v-proektnoi-deyatelnosti-obrazovatel'nogo-uchrezhdeniya#ixzz3XpwHXyUv>.
6. Официальный сайт майкрософт офис. URL: <http://products.office.com/ru-ru/Project/project-online-portfolio-management>.

ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА УПРАВЛЕНИЕ СОЦИАЛЬНО-РЕАБИЛИТАЦИОННЫМ ЦЕНТРОМ ДЛЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

А.В. Кочеткова

*Научный руководитель Л.А. Диденко, канд. пед. наук, доц.
Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева*

Актуальность статьи обусловлена необходимостью совершенствования существующей системы управления социально-реабилитационным центром для детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и выявлением факторов, препятствующих эффективному управлению организацией [3, с. 62].

Управление социально-реабилитационным центром для детей и подростков с ОВЗ отличается от других организаций своей спецификой, связанной с необходимостью решения проблем, обусловленных потребностями детей и подростков с ОВЗ, среди которых можно выделить:

- необходимость в психолого-педагогическом, медицинском, реабилитационном и социальном сопровождении и др. [5, с. 63];
- необходимость толерантного отношения к таким детям школьного сообщества [1, с. 893];
- необходимость применения индивидуально-ориентированных образовательных программ в учебно-воспитательном процессе, исходя из возможностей детей с ОВЗ [2, с. 32];
- потребность общества в эффективной реабилитационной работе с такими детьми и др. [4, с. 102].

Анализ научной литературы выявил ряд противоречий в изучении данной проблемы:

- в науке достоверно установлен перечень обобщенных факторов, влияющих на управление образовательной, социальной организацией, но при этом практически отсутствуют исследования факторов, влияющих именно на управление социально-реабилитационным центром для детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья;

- изучение факторов, влияющих на управление социально-реабилитационным центром для детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья, является назревшей необходимостью, но вместе с тем деятельность подобного рода учреждений во многом регулируется государством, управленцы ограничены формальными требованиями, исследования по данной проблеме не проводятся и др.

Данные противоречия определили тему нашего исследования: «Факторы, влияющие на управление социально-реабилитационным центром для детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья». Цель исследования – теоретически обосновать и уточнить факторы, влияющие на управление социально-реабилитационным центром для детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья.

Научная новизна исследования заключается в том, что факторы, влияющие на управление социально-реабилитационным центром для детей и подростков с ОВЗ в научной литературе изучены недостаточно, исследований по данной проблеме практически нет.

Теоретический обзор проблемы в научных источниках показал, что под факторами, влияющими на управление, понимаются:

- причины существенного воздействия на систему управления, определяющие ее состояние и развитие [6];
- объекты, явления, процессы, которые воздействуют на управление персоналом и тем или иным образом определяют изменение его основных характеристик и особенностей [10].

В научных исследованиях выделяется ряд факторов, влияющих на эффективность управления [11].

В качестве фактора, влияющего на управление социально-реабилитационным центром, могут выступать *процесс* (например, управление специалистами, управление организационными процессами), *явление* (феномены человеческого поведения), *событие* (проблемная ситуация), которые оказывают влияние на общую деятельность социальной организации [6].

Исходя из понимания факторов как причин, влияющих на управление социально-реабилитационным центром, принято различать следующие виды факторов: общие и частные; внешние и внутренние; объективные и субъективные; прямого и косвенного воздействия [9]. Рассмотрим некоторые из них.

Общие факторы – имеют значение для всех направлений, сфер деятельности социально-реабилитационного центра, присущи всем подразделениям организации [9]. Это, например, такие факторы, как: квалификация персонала, инструктивно-методические требования к их деятельности, технологическая оснащенность, контингент лиц с ОВЗ в организации и т.п. Внешние факторы – характеризуют влияние среды, в условиях которой социально-реабилитационный центр осуществляет свою деятельность, при этом на такой фактор, как организация влияния не в состоянии или это влияние оказывается весьма незначительным [4].

Частные факторы – важны только для некоторых направлений, сфер деятельности организации или для отдельных ее подразделений [9].

Внутренние факторы – зависят, прежде всего, от организации работы социально-реабилитационного центра, отражают его культуру, ресурсный потенциал и состояние: кадровый состав, уровень профессиональной подготовки персонала, управленцев.

Как видим, факторы, влияющие на управление социально-реабилитационным центром для детей и подростков с ОВЗ, весьма многочисленны и разнообразны. Таким образом, мы установили, что к факторам, влияющим на управление социально-реабилитационным центром для детей и подростков, относятся общие и частные; внешние (факторы фона; факторы косвенного воздействия; факторы прямого воздействия) и внутренние; объективные и субъективные; прямого и косвенного воздействия.

Библиографический список

1. Абдулкин В.В., Диденко Л.А., Бельская К.В. Социальная толерантность к детям с ОВЗ в школьном сообществе» (результаты социологического исследования) // Сборник научных трудов Международной междисциплинарной конференции (Болгария) V.Abdulkin, L.A. Didenko, K.V. Belskaya SGEM Conference on Psychology & Psychiatry, Sociology & Healthcare, Education, www.sgemsocial.org, SGEMsocial2014 Conference Proceedings, ISBN 978-619-7105-22-3 / ISSN 2367-5659, September 3–9. 2014. Vol. 1. P. 891–897.
2. Гончарова В.Г., Диденко Л.А. Индивидуально ориентированные образовательные программы как средство повышения качества профессионального образования лиц с ограниченными возможностями здоровья. Специальное образование: научно-методический журнал / ФГБОУ ВПО «Урал. Гос. пед. ун-т»; Ин-т спец. образования. Екатеринбург, 2013. № 3. С. 31–41.

3. Диденко Л.А., Кочеткова А.В. Совершенствование процесса управления социально-реабилитационным центром для детей и подростков с ОВЗ // Инновации в непрерывном образовании. 2014. № 8. С. 60–65.
4. Диденко Л.А., Кочеткова А.В. Управление социально-реабилитационным центром для детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья: проблемы и пути решения. (XXIV Международная научно-практическая конференция «Гуманитарные науки в XXI веке». Гуманитарные науки в XXI веке: материалы XXIV Международной научно-практической конференции (10.02.2015). М.: Спутник +, 2015. С. 99–105.
5. Диденко Л.А. К вопросу об организации сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях общеобразовательных учреждений // Проблемы и перспективы интегрированного, инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья: материалы Всероссийского обучающего семинара «Нормативно-правовое обеспечение профессионального образования лиц с ограниченными возможностями здоровья». г. Красноярск, 23–25 ноября 2011г. / отв. ред. В.Г. Гончарова, В.Г. Подопригра; ред. кол.; Краснояр. гос. торг. экон. ин-т. Красноярск, 2012. С. 173–179.
6. Ивасенко А.Г. Менеджмент: учеб. пособие. Новосибирск, 2001. 97 с.
7. Непомнящий Е.Г. Экономика и управление предприятием: конспект лекций. Таганрог: Изд-во ТРТУ, 1997.
8. Рогожин С.В., Рогожина Т.В. Теория организации. М.: Экзамен, 2002, 320 с.
9. Энциклопедия менеджмента. URL: <http://www.pragmatist.ru/sistema-upravleniya/process-upravleniya.html>
10. Ямпольская Д.О., Зонис М.М. Менеджмент. Изд-во: Нева, 2005. 488 с.
11. URL: <http://xn--273-84d1f.xn-p1ai/obuchenie/moduli/professionalnoe-obrazovanie/5-06>

ПРОДВИЖЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ В СФЕРЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ РЫНОЧНОЙ ЭКОНОМИКИ (НА ПРИМЕРЕ МАУДО «ДМШ № 3 им. Б.Г. КРИВОШЕЯ»)

Ю.В. Меленчук

*Научный руководитель В.В. Серватинский, канд. экон. наук, доц.
Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева*

Актуальность статьи обусловлена условиями рыночной экономики, поскольку в настоящее время многие образовательные организации оказывают школьникам и населению платные образовательные услуги. При этом некоторые из них получают значительный доход и могут направить дополнительные средства на улучшение материально-технической базы организации и заработную плату педагогов.

Цель нашего исследования заключается в том, как сделать данную деятельность более эффективной, а услуги – более привлекательными для потребителей. Повышение конкурентоспособности образовательных услуг заключается в достижении следующих преимуществ: гибкость, социальное равноправие, масштабность и самое главное для автономных организаций – это экономичность [1].

Муниципальное автономное учреждение дополнительного образования «Детская музыкальная школа № 3 им. Б.Г. Кривошея» является муниципальным образовательной организацией дополнительного образования и оказывает дополнительные образовательные услуги.

Основная цель деятельности школы – выявление одаренных детей в раннем возрасте, создание для их художественного образования и эстетического воспитания, приобретение ими знаний, умений навыков в сфере выбранного вида искусств, опыта творческой деятельности и осуществление их подготовки к профессиональному образованию в сфере искусств.

Основные задачи школы – формирование и развитие творческих способностей учащихся; удовлетворение индивидуальных потребностей учащихся в интеллектуальном, художественно-эстетическом нравственном развитии; формирование культуры здоровья и безопасного образа жизни.

Обеспечение духовно-нравственного, гражданско-патриотического воспитания учащихся; выявление, развитие и поддержка талантливых учащихся, а также лиц, проявивших выдающиеся способности; профессиональная ориентация учащихся; создание и обеспечение необходимых условий для личности развития, укрепления здоровья, профессионального самоопределения и творческого труда учащихся; социализация и адаптация учащихся к жизни в обществе; формирование общей культуры учащихся.

Основной уставной деятельностью организации являются: образовательная деятельность; реализация дополнительных предпрофессиональных программ в сфере искусств на основе и в соответствии с федеральными государственными требованиями; реализация общеобразовательных программ в сфере искусств; творческая деятельность; культурно-просветительская деятельность. Платные дополнительные образовательные услуги реализуются в рамках основной образовательной деятельности: реализация общеразвивающих программ в сфере искусства для детей в возрасте 4–18 лет; реализация общеразвивающих программ в сфере искусства для учащихся старше 18 лет. Иная приносящая доход деятельность: сдача в аренду имущества в порядке, установленном действующим законодательством Российской Федерации и правовыми актами города Красноярска, по согласованию с Учредителем и Департаментом имущества; организация фестивалей, конкурсов, концертов и иных публичного показа результатов творческой деятельности; настройка и ремонт музыкальных инструментов, прокат музыкальных инструментов; организация и проведение культурно-массовых мероприятий, семинаров, конференций (вне основной деятельности).

Школа также получает дополнительные средства в виде добровольных пожертвований на развитие обучающихся детей и поддержание основных средств, приобретение расходных материалов для мероприятий и основных средств для участия в конкурсах от физических и юридических лиц.

МАУДО «ДМШ № 3 им. Б.Г. Кривошея» действует на рынке образовательных услуг г. Красноярска с 2009 г. На бюджетной основе обучающихся 252 детей и 150 детей на полной программе обучения на основе платного обучения, количество по дополнительным программам количество детей варьируется от 50 до

100 человек. Школьники обучаются игре на 14 инструментах, занимаются сольным и хоровым пением.

Коллектив школы проводит работу по музыкально-эстетическому воспитанию подрастающего поколения в форме циклов бесед о музыкальном искусстве, концертов-лекций, музыкально-литературных композиций для учащихся средних образовательных школ, гимназий, воспитанников детских садов, в санатории «Енисей», Красноярском краевом госпитале ветеранов войн, Обществе инвалидов Железнодорожного района, приюте для сирот «Надежда» и др.

Таблица 1

Анализ приносящей доход деятельности «МАУДО ДМШ № 3 им. Б.Г. Кривошея»								
Наименование	2011 г.		2012 г.		2013 г.		2014 г.	
	доходы тыс. руб.	расходы тыс. руб.	доходы тыс. руб.	расходы тыс. руб.	доходы тыс. руб.	расходы тыс. руб.	доходы тыс. руб.	расходы тыс. руб.
От оказания платных образовательных услуг	3 316,41	3210,13	3789,88	3789,88	3962,88	3791,45	4072,34	3923,31
Добровольные пожертвования	634,45	634,45	570,44	570,44	532,76	532,76	533,64	533,64

Согласно данным этой таблицы видна тенденция увеличения доходов в 2012 г. по отношению к 2011 г. на 14,28 %. Добровольные пожертвования на развитие снизились на 10,29 % по отношению с 2011 г. Также наблюдаем тенденцию увеличения выручки от оказания платных услуг в сфере дополнительного образования на 4,5 % и видим уменьшение добровольных пожертвований на 6,6 % на развитие музыкальной школы по отношению 2013 г. к 2012 г. Рассмотрим теперь в 2014 г., в отличие от 2013 г., увеличение выручки от оказания платных услуг населению в сфере музыкального дополнительного образования выросло на 2,76 %, также увеличились добровольные пожертвования на развитие школы на 0,16 %.

Выручка от реализации платных услуг и добровольные пожертвования на развитие школы.

Диаграмма 1

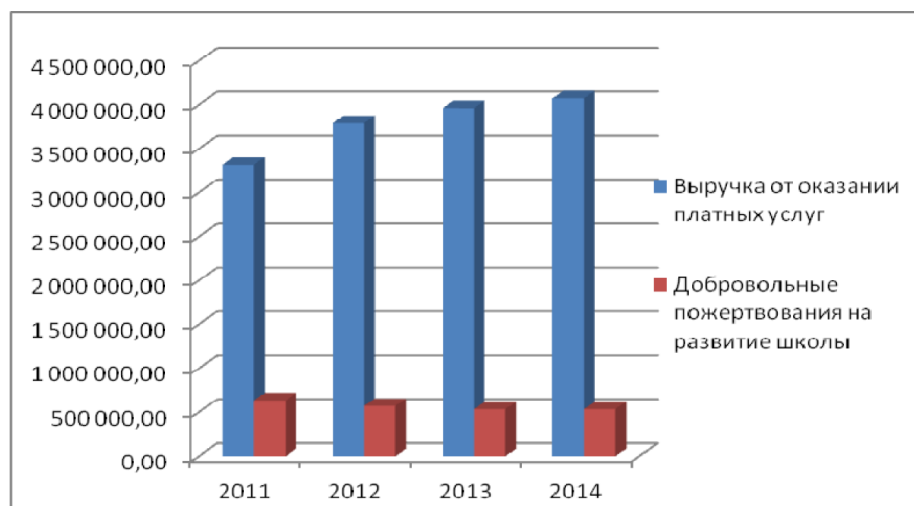


Таблица 2

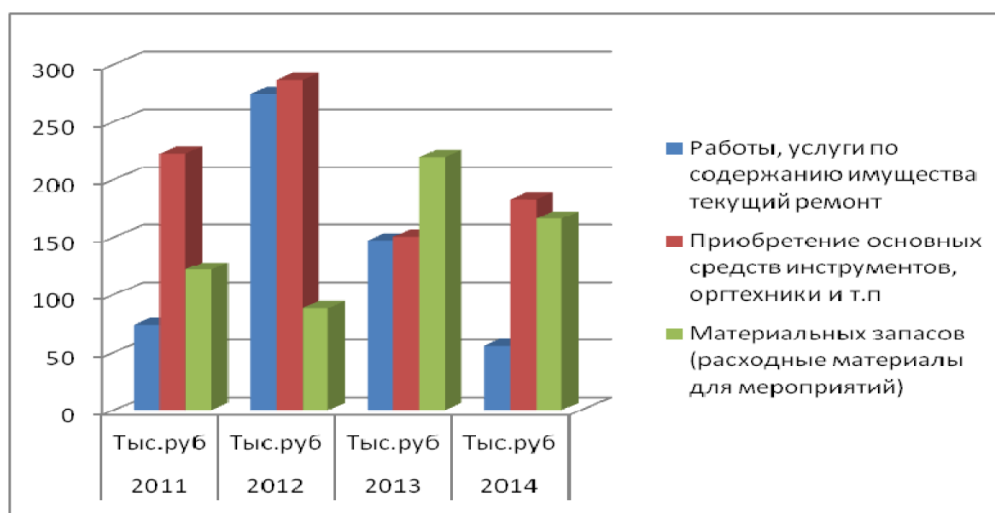
Анализ расходов на улучшения имиджа МАУДО ДМШ № 3 им. Б.Г. Кривошея				
Наименование	2011 г.	2012 г.	2013 г.	2014 г.
	тыс. руб.	тыс. руб.	тыс. руб.	тыс. руб.
Работы, услуги по содержанию имущества текущий ремонт	73,585	274,442	147,12	55,406
Приобретение основных средств инструментов, оргтехники и т.п.	222,189	286,169	150,423	182,299
Материальных запасов (расходные материалы для мероприятий)	121,728	88,55	219,248	166,028

По данным табл. 2 мы видим, что тенденция увеличения расходов по отношению 2012 г. к 2011 г. на 272,96 %, по содержанию имущества проведены работы по текущему ремонту и поддержанию здания, многие помещения приобрели эстетический вид [2, с. 13–14].

Приобретение основных средств и инструментов увеличилось по отношению 2012 г. к 2011 г. на 28,8 %, также увеличение наблюдается по отношению 2014 г. к 2013 г. на 21,19 %. В связи с перераспределением средств по отношению 2013 г. к 2012 г. наблюдается уменьшение на 47,43 % приобретение оргтехники и музыкальных инструментов для музыкальной школы.

Приобретение материалов также варьируется за данные периоды, оно уменьшилось по отношению 2011 г. к 2012 г. на 27,26 % в связи с перераспределением средств на текущий ремонт и приобретением основных средств и инструментов. По отношению 2013 г. к 2012 г. увеличились расходы 147,59 % на материалы для нужды организации, артистические костюмы и расходные материалы, литература для библиотечного фонда.

Диаграмма 2



За период с 2011 г. по 2014 г. стратегия продвижения МАУДО «ДМШ № 3 им. Б.Г. Кривошея» по улучшению имиджа музыкальной школы заслуживает большого уважения, правильное перераспределение денежных средств на нужды организации за счет средств от оказания платных услуг и добровольных пожертвований на развитие школы.

МАУДО «ДМШ № 3 им. Б.Г. Кривошея» как образовательная организация в 2011 г. ощутило резкое падение платежеспособного спроса на образовательные услуги и усложнение конъюнктуры рынка.

Как поступить в условиях, когда столь желанный и уже разрешенный платный набор учащихся оказывается не столь уже большим и прибыльным, чтобы обеспечить нормальное существование и развитие этой организации [3, с. 1].

МАУДО «ДМШ № 3 им. Б.Г. Кривошея» с 2011 г. по 2014 г. для решения данной проблемы была проделана огромная работа, разработки единой стратегии по привлечению обучающихся, сохранение контингента обучающихся по полной программе обучения, а также привлечения обучающихся получить платное обучение по дополнительным программам, то есть обучиться на дополнительном инструменте. Финансирование данных программных мероприятий происходит за счет внебюджетных источников.

МАУДО «ДМШ № 3 им. Б.Г. Кривошея» оказывает услуги, а не производит продукцию. Оказание услуги и ее потребление совпадают во времени. Следовательно, выручка организации за каждый период времени объективно отражает количество оказанных образовательных услуг.

Современное образование характеризуется большим выбором и высокой конкуренцией предоставляемых образовательных услуг со стороны как государственных, так и негосударственных образовательных организаций. Одной из главных задач образовательного продвижения МАУДО «ДМШ № 3 им. Б.Г. Кривошея» является изучение рынка образовательных услуг, запросов потребителей этих услуг.

Несмотря на то что кривая спроса на образовательные услуги имеет возрастающий характер, кривые жизненных циклов образовательных организаций могут иметь тенденцию к снижению. Эта тенденция может выражаться в снижении количества обучающихся, формировании негативного мнения в процессе обучения, падении объемов прибыли как следствие и др. [4, с. 206].

Существующий спрос на образование постоянно растет, но отсутствие стратегического подхода образовательных организаций и комплекса продвижения образовательных услуг не позволяет обеспечить стабильный рост прибыли организации. Необходимо своевременно выявлять причины такого положения, которые могут быть обусловлены как характеристиками услуг образования, так и особенностями стратегий развития образовательной организации, ценообразования, продвижения или их совокупностью.

В современных условиях первичным субъектом спроса на образовательные услуги становится сама личность. Поэтому объем спроса во многом определяется ожиданиями личности. Это значит, что рынок образовательных услуг формируется под воздействием спроса экономически активного населения. Одной из задач продвижения МАУДО «ДМШ № 3 им. Б.Г. Кривошея» является выявление этого спроса и формирование соответствующих образовательных программ. При исследовании рынка потребителей образовательных услуг г. Красноярска Железнодорожного района руководством школы принято решение, что платежеспособ-

ность населения не очень велика для максимальной цены за полную программу обучения, стоимость за месяц в 2014 г. составляет 2 730 рублей, что на 10–15 % меньше чем конкурентные муниципальные образовательные музыкальные школы. Эта задача реализуется посредством исследования рынка образовательных услуг и платежеспособностью потенциальных потребителей.

В настоящее время конкуренция становится важнейшей проблемой для МАУДО «ДМШ № 3 им. Б.Г. Кривошея». Перед руководством школы возникают определенные задачи, оно должно не только привлекать новых потребителей (платных слушателей), но и адаптировать свои усилия к действиям конкурентов, а это требует разработки эффективных стратегий развития и продвижения.

Целью исследования спроса на образовательные услуги является определение для МАУДО «ДМШ № 3 им. Б.Г. Кривошея» целевого рынка как совокупности субъектов со схожими потребностями в отношении конкретных видов образовательных услуг, а также возможностями их приобретать. Можно выделить следующие виды спроса на образовательные услуги:

- спрос со стороны обучающихся как потребителя знаний и практических навыков по конкретной программе обучения;
- спрос со стороны профессиональных, средних и высших учебных заведений на выпускников школы.

На рынке образовательных услуг для МАУДО «ДМШ № 3 им. Б.Г. Кривошея» все более значимыми являются частные потребности населения; объектом спроса становятся локальные, специфические, адаптированные к рынку образовательные профессиональные программы. Такая структура спроса на образовательные услуги ведет к диверсификации образовательных программ МАУДО «ДМШ № 3 им. Б.Г. Кривошея» [5, с. 107].

По субъекту потребностей и источнику финансирования потребителей услуг МАУДО «ДМШ № 3 им. Б.Г. Кривошея» можно разделить на следующие группы:

- юридические лица (предприятия и организации), заинтересованные в проведении мероприятий, концертов, конференции с участием обучающихся и сотрудников школы;
- физические лица (граждане). Эта группа потребителей оплачивает обучение самостоятельно законными представителями обучающихся из личного бюджета.

Основными потребителями образовательных МАУДО «ДМШ № 3 им. Б.Г. Кривошея» являются дети в возрасте от 7 до 18 лет, поэтому чрезвычайно важным является прогноз численности этой категории в регионе как основного поставщика потенциальных потребителей образовательных услуг организации.

Указанная специфика спроса в данном сегменте рынка резко сужает возможный круг предложения. Особенностью указанного контингента является практическая невозможность использовать традиционные полные программы, в более предпочтительной схеме подготовки для них являются краткосрочные обучающие программы для обучения на другом инструменте (сроком не более трех – шести месяцев).

Таким образом, анализ современного рынка показывает, что в настоящее время сложилась ситуация значительного превышения спроса на образовательные услуги данного направления над соответствующим предложением, так как выше по тексту уже обозначали, что численность варьируется от 50–100 обучающихся школьников. Поэтому можно заключить, что наиболее эффективным, перспективным и прибыльным направлением стратегического развития МАУДО «ДМШ № 3 им. Б.Г. Кривошея» на ближайший период является разработка и предложение краткосрочных образовательных программ получения дополнительного образования, а так же расширение аспекта обучающихся в возрастной категории.

Приоритетным направлением в работе дополнительного образования детей МАУДО «ДМШ № 3 им. Б.Г. Кривошея» является ориентация на реализации учебных программ. Непрерывное совершенствование учебных программ на основе отзывов и предложений потребителей образовательных услуг и широкое применение современных активных методов обучения, таких как тренинги, анализ конкретных ситуаций позволяет достичь высокой эффективности обучения, это подтверждается достижениями учащихся школы, которые становятся лауреатами и дипломантами международных, всероссийских, краевых, зональных, городских конкурсов юных исполнителей.

Библиографический список

1. URL: <http://allrefs.net/c56/47qih/p2/>
2. Андреев С.Н. Маркетинг некоммерческих субъектов М., 2011 Калужнов, Н.В. Корпоративная культура обучающейся организации // Вестник ИРГТУ. 2009. № 4. С. 207.
3. Арасланов Т.Н. Маркетинг услуг: уточнение некоторых понятий с экономической точки зрения // Маркетинг в России и за рубежом. 2010. № 2.
4. Балабанов И.Т. Финансовый анализ и планирование хозяйствующего субъекта. М.: Финансы и статистика, 2012. С. 206.
5. Ганаева Е.А. Некоторые аспекты достижения конкурентоспособности образовательных учреждений. Модернизация образования: проблемы и перспективы: материалы регион. науч.-практ. конф. Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2010. Ч. 1 С. 391–397.

МЕТОДЫ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА

Е.В. Поволоцкая

Научный руководитель Ю.Н. Москвич, канд. физ.-мат. наук, проф.

Красноярский государственный педагогический университет

им. В.П. Астафьева

Актуальность статьи обусловлена тем, что эффективность профессиональной деятельности педагогов зависит от большого количества факторов. Среди них особое место занимает коммуникативная компетентность.

Коммуникативная компетентность составляет ядро профессионализма учителя. Это способность выслушивать и принимать во внимание мнения других

людей, участвовать в дискуссии и защищать свою точку зрения, выступать на публике, устанавливать и поддерживать контакты, принимать решения, вести переговоры, работать в команде и сотрудничать [1].

Проблема развития коммуникативного потенциала будущего педагога рассматривается в рамках знания им ценностных ориентаций в жизни педагогической профессии; определения собственной коммуникативной интенции, мотивации в жизни и профессии; постановки коммуникативной цели, оценки возможностей в достижении предполагаемого результата; осознания закономерностей и коммуникативных традиций в современном российском образовании [2].

Развитие коммуникативной компетентности педагога необходимо в устном и письменном общении, порождении и восприятии текста, деловой переписке, делопроизводстве, иноязычном общении и решении коммуникативных задач. Учитель, обладающий коммуникативной компетентностью, умеет вступать в коммуникацию, непринужденно общаться, достигать желаемых результатов в общении с людьми, избегая при этом нежелательных эффектов. Такой педагог владеет коллективной профессиональной деятельностью и приемами профессионального общения.

Коммуникативная компетентность состоит из следующих компонентов:

- 1) мотивационный аспект (готовность к проявлению компетентности);
- 2) когнитивный аспект (владение знанием содержания компетентности);
- 3) поведенческий аспект (опыт проявления компетентности в различных стандартных и нестандартных ситуациях);
- 4) ценностно-смысловой аспект (отношение к содержанию компетентности и объекту ее приложения);
- 5) эмоционально-волевой аспект (эмоционально-волевая регуляция процесса и результата проявления компетентности).

Педагог, не обладающий достаточным уровнем коммуникативной компетентности, не способен реализовать личностно ориентированные образовательные технологии, не готов гибко управлять процессом в ходе обучения и воспитания, содействовать взаимопониманию, применять коммуникативные технологии. Наблюдается зависимость от коммуникативной компетентности морально-психологического климата, демократизма и гуманизма общения, эффективности общения с точки зрения решения проблем, результативности установления контактов, удовлетворенности учителя и учащихся своим трудом.

Развитие коммуникативной компетентности педагога – это один из способов самореализации участников образовательного процесса, в том числе и повышения качества образования. Очевидно, что каждый учитель должен развивать свою коммуникативную компетентность.

Модель коммуникативной компетентности можно представить следующим образом. Мотивационно-ценностный компонент заключается в готовности учителя к профессиональному совершенствованию, отражает интерес к инновационной деятельности, стремление к самореализации и саморазвитию, потребность в профессиональном росте.

Когнитивный компонент содержит знание сути коммуникативной компетентности, отражает знание роли и сущности коммуникативной компетентности, связан с познанием другого человека, включает способность эффективно решать возникающие в общении проблемы.

Операционно-деятельностный компонент содержит опыт проявления компетентности в различных стандартных и нестандартных ситуациях, способность учителя к личностно ориентированному взаимодействию во время образовательного процесса, умение сохранять эмоциональное равновесие, предотвращать и разрешать конфликты конструктивным способом, владение грамотностью устной и письменной речи, ораторским искусством, публичным представлением результатов своей работы, отбором оптимальных методов и форм самопрезентации, умение выработать тактику, технику и стратегию активного взаимодействия с людьми, организовывать их совместную деятельность для того, чтобы достичь определенных социально значимых целей, умение объективно оценивать ситуацию взаимодействия субъектов образовательного процесса, прогнозировать и обосновывать результат эффективности взаимодействия.

Все эти составляющие коммуникативной компетентности тесно взаимосвязаны. Развитие коммуникативной компетентности педагога предполагает всестороннее развитие всех ее компонентов, владение коммуникационными техниками и применение их на практике.

Коммуникативная компетентность представляет собой профессионально значимое личностное качество педагога, которое формируется в процессе его саморазвития. Широкие возможности для формирования коммуникативной культуры учителей открывают тренинговые формы работы. Такой практический опыт дает педагогу возможность взглянуть на особенности взаимоотношений с детьми со стороны, повышает психологическую компетентность, учит применять полученные знания на практике.

Воспитание ребенка – всегда двусторонний процесс, в котором взрослые, воспитывающие ребенка, и сами открывают в себе новые личностные ресурсы, а дети выбирают свой путь, ориентируясь в многообразии воспитательных воздействий. Чтобы научить ребенка тому или иному виду общения, педагог сам должен уметь общаться.

Применение таких приемов, как консультации, семинары, групповые дискуссии, тренинги, позволяют повысить эффективность педагогического общения.

Широкие возможности для формирования коммуникативной культуры воспитателей открывают тренинговые формы работы. Такой практический опыт позволяет педагогу взглянуть на особенности взаимоотношений с детьми как бы со стороны, повышает психологическую компетентность, учит применять полученные знания на практике. Тренинг позволяет за короткий промежуток времени решить многие задачи формирования и развития профессиональных качеств, а также скорректировать неадекватное профессиональное поведение.

Существуют различные формы тренингов, но все их можно объединить в две основные группы: 1) направленные на развитие определенных умений (вести беседу, разрешать конфликты) и 2) ориентированные на углубление опыта анализа

различных ситуаций общения – способность адекватно воспринимать себя, партнеров по общению, ситуацию в целом.

В социально-психологическом тренинге акцент делается на активные методы, в частности, групповые дискуссии и игры. Метод групповой дискуссии используется в основном в форме анализа конкретных ситуаций и в форме группового самоанализа (групповые дискуссии, разбор проблемных ситуаций из практики, анализ ситуаций морального выбора и т.д.). Среди игровых методов социально-психологического тренинга (ролевые игры, невербальная психогимнастика, поведенческий тренинг и т.д.) наиболее широкое распространение получил метод ролевых игр.

Чтобы обучение педагогов развивающему общению с детьми было эффективным, нужно наличие мотивации самого воспитателя в изменении своего стиля общения. Зачастую прямое указание человеку на несоответствие каких-либо его действий ситуации или поставленным задачам не имеет выраженного эффекта. В процессе тренинга каждый его участник может самостоятельно оценивать свои возможности и трудности в конкретных коммуникативных ситуациях. Такая активная позиция – необходимое условие для возможных позитивных изменений в сфере общения [3].

Приемы эффективной коммуникации

В структуре общения можно выделить содержание, цель и средства.

Содержание – это та информация, которая передается живыми существами при межличностных контактах.

Цель общения – это побудительная сила возникновения данной активности.

Средства общения – способы, посредством которых передается, перерабатывается и расшифровывается передаваемая информация.

Виды общения. Р.С. Немов находит четыре вида классификации видов общения по различным основаниям.

1. По содержанию:

1) материальное, когда в процессе общения обмениваются продуктами и предметами деятельности, служащими для удовлетворения насущных потребностей;

2) кондиционное – общение, в ходе которого происходит определенное влияние на самочувствие друг друга, т. е. общение, рассчитанное на приведение друг друга в определенное физическое или психическое состояние;

3) мотивационное – в процессе общения передаются установки, побуждения, которые готовят к выполнению определенных действий;

4) когнитивное – передача знаний друг другу;

5) деятельное – передача другому умений, навыков, обмен действиями и операциями.

2. По целям:

1) биологическое – общение, благодаря которому сохраняется, развивается и поддерживается функционирование организма, удовлетворяются органические потребности;

2) социальное – общение, предполагающее установление и развитие межличностных контактов, личностного роста.

Эта классификация может быть расширена до бесконечности, так как можно выдвинуть бесчисленное количество частных целей общения в зависимости от потребностей человека.

3. По средствам:

1) непосредственное (путем использования данных природой органов – руки, ноги, голосовые связки и т.д.) и опосредованное (с применением специальных средств, предназначенных для передачи информации, – телефон, СМИ и т.п.);

2) вербальное (с помощью языка) и невербальное (путем использования неязыковых средств – мимика, жесты, прикосновения и т.п.).

4. В зависимости от мотивов общения:

1) деловое – возникает по ходу выполнения какой-либо совместной деятельности и призвано повысить эффективность этой деятельности;

2) личностное – передается информация о внутриличностных проблемах: о мотивах и интересах человека, о поиске смысла жизни, о разрешении внутриличностных конфликтов и т.п.

Техника общения – это те способы, к которым прибегает человек, чтобы подготовиться к общению, и его поведение в ходе общения.

Приемы общения – наиболее предпочтительные средства, выбираемые для процесса общения.

Для эффективного протекания процесса общения перед его началом важно определиться с наиболее подходящей техникой и приемами общения.

Они должны быть соотнесены с собственными интересами и с интересами партнера по общению.

На начальном этапе техника общения заключается в принятии определенной позы, выражения лица, выборе соответствующего тона, жестов, правильно подобранных начальных слов.

Психология жестов. Передаваемая словесно информация может быть воспринята неверно, если она сопровождается несоответствующими жестами.

Знание психологии жестов поможет изменить свое поведение, вовремя закончить переговоры и т.д., если что-то идет не так, как хотелось бы.

Жесты открытости:

1) раскрытые руки (руки ладонями вверх);

2) расстегивание пиджака.

Жесты защиты:

1) руки, скрещенные на груди;

2) руки, зажатые в кулак.

Раздумье и критическая оценка:

1) палец вдоль щеки;

2) наклоненная голова (поза внимательного слушания);

3) почесывание подбородка («хорошо, давайте подумаем»);

4) жесты с очками (медленное снятие, долгое протирание стекол и т. д.), к жесту прибегают также, если требуется время на обдумывание, при этом в рот берется дужка очков, говорить при этом сложно, так что остается внимательно слушать, обдумывая ответ;

- 5) хождение по комнате;
- 6) пощипывание переносицы.

Подозрение и скрытность:

- 1) взгляд в сторону («что ты имеешь в виду?»);
- 2) защита рта рукой: во время речи – лживость; во время слушания – чувствует, что собеседник лжет;
- 3) прикосновение к носу – вариант 2 в замаскированной форме;
- 4) потирание века;
- 5) почесывание или потирание уха.

Предостережение – нельзя возводить рассмотренные жесты в абсолюты.

Может быть, человек замерз и поэтому скрещивает руки, или у него просто чешется нос или ухо.

Отношение к беседе:

- 1) ноги (или все тело) обращены к выходу – свидетельство того, что человек хочет закончить встречу, поэтому следует либо закончить разговор, либо перевести его в более интересное русло;
- 2) подпираание ладонью щеки и подбородка – свидетельство скуки, иногда путают с жестом внимательного слушания, но в этом случае указательный палец направлен вертикально к виску.

Территориальные права:

- 1) интимная зона (от 15 до 46 см) – это психологическая собственность человека, право нарушить эту зону имеет только очень близкий человек, при вторжении чужого, например, при давке в общественном транспорте, человек испытывает раздражение и дискомфорт;
- 2) личная зона (от 46 см до 1,2 м) – расстояние для вечеринок и официальных встреч;
- 3) социальная зона (от 1,2 до 3,6 м) – зона для общения с посторонними людьми, например, на таком расстоянии следует находиться хозяину квартиры и сантехнику, чтобы не вызывать раздражения друг у друга;
- 4) общественная зона (более 3,6 м) – расстояние для общения с большой аудиторией.

В ситуациях, когда ваш собеседник сидит, не следует нависать над ним, так как это воспринимается как ваше превосходство, а собеседник при этом чувствует себя очень маленьким.

Знаки внимания – это обращенные к собеседнику высказывания или действия, цель которых – поддержать человека, улучшить его самочувствие.

Комплимент – это словесный знак внимания, который не учитывает конкретной ситуации общения.

Похвала – знак внимания, содержащий оценку, сравнение с другими, причем в пользу того, к кому обращена похвала.

Для установления с ребенком контакта и достижения взаимопонимания необходимо уметь правильно оценивать по невербальным признакам (выражению лица, жестам), интонации и содержанию речи, а также по поведению ребенка его эмоци-

ональное состояние. Умение слушать также является одним из важных составляющих в эффективном взаимодействии людей. Различают несколько видов слушания.

Активное слушание – это уточнение информации, которую хочет донести собеседник. Активно слушать ребенка – значит «возвращать ему в беседе то, чем он поделился, при этом обозначая его чувства. Активное слушание включает в себя: «невербалику» и «с помощью слов». В первом случае – это звуки, восклицания, жесты, поза, глазная активность. Активное слушание может применяться, когда ребенок расстроен, обижен, ведет себя агрессивно, переживает боль или страх.

Пассивное слушание – выражение собеседнику понимания и поддержки, подтверждение того, что ему глубоко и искренне внимают. Используются речевые обороты типа: «да-да», «угу», «ну, конечно» и кивание головой.

Эмпатическое слушание – позволяет понимать эмоциональное состояние собеседника и разделять его. Методика эмпатического слушания применима только при наличии у человека потребности поделиться своими переживаниями. При эмпатическом слушании не дают советов и оценок, не критикуют собеседника, не пытаются озвучить истинные причины его переживаний и поведения. Эмпатическое слушание помогает наладить контакт между педагогом и ребенком, установить доверительные отношения и избавиться от коммуникативных барьеров (в частности, недоверия, жесткого оценивания) [4].

Библиографический список

1. Кан-Калик В.А. Основы профессионально-педагогического общения: учеб. пособие Грозный: Чеч-Инг. гос. ун-т, 2006.
2. Юртайкин В.В. Формирование коммуникативной компетентности студентов в процессе обучения // Психологическое обеспечение профессионального развития человека. 2007. С. 168–172.
3. Культура русской речи и эффективность общения. М.: Наука, 2006.
4. URL: <http://www.virtualacademy.ru/>

МЕХАНИЗМЫ СОЗДАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ШКОЛЕ ИСКУССТВ

О.С. Руднева

*Научный руководитель В.В. Кольга, д-р пед. наук, канд. техн. наук, доц.
Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева*

Одно из главных направлений работы школы искусств – создание условий для творческого развития одаренных детей, включая тех, чья одаренность в настоящий момент может быть еще не проявившейся, а также просто способных детей. В современном мире все в большей мере требуются творческие, креативные личности, способные на неординарные решения. Школа искусств, где преподаются творческие дисциплины и в учебном плане ставятся такие задачи, как развитие творческого мышления, ассоциативного мышления, воображения, пол-

ностью соответствует этим требованиям. Школа искусств нацелена на воспитание всесторонне развитой личности. И во многом успешность ученика зависит от работы педагога, его опыта, личностных характеристик, того заряда энергии, который передается во время уроков.

Талант не существует как таковой, а является ярким достижением ряда условий: количество затраченного времени, усилий родителя и педагога, личностные характеристики, например трудолюбие. Одаренность – это эксклюзивное качество человека, природное явление, которое можно стимулировать, развивать, нивелировать. Что важно учесть при отборе будущих учеников в школу искусств? Какие свойства личности важны? Как максимально эффективно скорректировать образовательную среду для развития способностей учеников?

Выделим факторы, определяющие развитие творческих способностей детей.

Первое – мотивация. Мотивация дает силы в преодолении трудностей, которые неизбежно появляются на пути саморазвития человека. Методами развития мотивации могут быть «родители-соучастники»: дома слушают музыку, читают, собирают репродукции, посещают выставки и концерты; подача информации в эмоциональной «упаковке». Об этом говорят и учителя «гуманной педагогики».

Второе – «технические» данные. Чувство цвета, ритма, музыкальный слух. Данные компоненты поддаются воспитанию регулярной тренировкой. Духовно-нравственное, эстетическое и художественное развитие обучающихся должно опираться на систематическое изложение знаний педагогом и освоение практических умений и способов художественной деятельности детьми. Четко выстроенная учебная программа с последовательным усложнением заданий – от простого к сложному, соответствующих возрастным особенностям развития, опыт педагога, учитывающий психические и физические особенности развития, нацелены на поэтапное, планомерное развитие ученика.

Третье – творческая одаренность, которую необходимо развивать и культивировать в человеке. Педагог создает условия формирования творческих способностей: положительные мотивы учения, интерес учащихся, творческая активность, положительный микроклимат в коллективе, сильные эмоции, предоставление свободы выбора действий, вариативность работы. Необходимыми компонентами творчества являются процессы мышления, воображения, памяти. Поэтому развитие творческих способностей возможно только при одновременной активизации всех этих процессов.

Многое зависит от того, как ученик способен услышать, переработать и применить в работе информацию, данную учителем. Так на первый план в отборе детей к обучению выходит не талант и творческие способности, а трудолюбие, заинтересованность, внимание.

Развивать только умение рисовать или точно исполнять по нотам музыкальное произведение недостаточно для успешного обучения. Как технически выполнить работу (различные технические приемы, материалы, законы и теоретические основы) – это то, чему обучают в школе. А для того чтобы рассказать свою историю, наполнить работу эмоционально, нужны не только эти знания и уме-

ния. Необходимо расширять кругозор учащихся, учить их видеть окружающий мир, находить вдохновение в жизни.

Система образования в сфере культуры и искусства предполагает три уровня подготовки, и школа искусств является начальной, первой ступенью. Результат труда педагога в школе искусств, а следовательно, и всего образовательного учреждения – выпускник, успешно окончивший школу и в идеале поступивший в суз или вуз по специальности. Значит, преподаватель должен развить в ученике способность к самостоятельному творчеству, мотивировать к дальнейшему развитию и обучению, например, изобразительному или музыкальному искусству. А школа должна создавать такую образовательную среду, в которой воспитаются эти качества.

Развитие образования в сфере культуры и искусства является важнейшей базой для сохранения и развития культурного капитала нации. Встает проблема в построении принципиально новой образовательной среды, в создании модели школы искусств будущего, которая будет соответствовать реалиям завтрашнего дня и потребностям будущих поколений.

Основные механизмы создания образовательной среды школы искусств: изменение системы взаимоотношений участников образовательного процесса; внедрение новых образовательных практик; создание инновационной инфраструктуры образовательной среды. Ключевые мероприятия по созданию образовательной среды: организация повышения квалификации педагогов школы; обновление и оптимизация учебного плана; привлечение родителей к участию в образовательном процессе; перевод на качественно более высокий уровень информационной и технологической среды школы.

Делая вывод, можно сказать, что для эффективной и качественной работы современной школы искусств необходимо планирование собственного перспективного развития в соответствии с ведущими запросами общества, государства. Обучение в школе искусств должно соответствовать индивидуальным потребностям и способностям обучающегося, развивать его собственную активную позицию. Задача современной практики работы с одаренными детьми состоит в том, чтобы опираться на такие стратегии, благодаря которым одаренный человек сам становится автором и соавтором своего развития с учетом сохранения вечных ценностей в сегодняшних условиях. Решать вопросы необходимо в целом, в системе. Только работая по нескольким направлениям, можно достичь максимально эффективного результата.

Библиографический список

1. Кирнарская Д.К. Что такое одаренность? // Непрерывное образование в сфере культуры. 2014. № 11.
2. Фишова М.В. Психолого-педагогические аспекты проблем развития обучения и воспитания одаренных детей в области культуры и искусства // Непрерывное образование в сфере культуры. 2014. № 11.
3. Вопросы художественного образования в проекте нового федерального закона об образовании // Справочник руководителя учреждения культуры-2011. № 4.
4. Межрайонный ресурсный центр по работе с одаренными детьми [Электронный ресурс]. URL: <http://mrc.kpk1.ru/> (дата обращения 15.01.2015).

РОЛЬ ИННОВАЦИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СТРУКТУРЕ

Л.Н. Сарбаа

*Научный руководитель А.А. Лукьянова, д-р экон. наук, проф.
Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева*

Инновационные процессы повлияли на изменение роли образования в обществе. Ранее в процессе образования формировались знания, умения, навыки, социальные умения и готовность приспособления личности к жизненным обстоятельствам. Теперь образование ориентируется на создание технологий, влияющих на личность, при которых обеспечивается баланс между социальными и индивидуальными потребностями. В процессе чего происходит саморазвитие и самосовершенствование, которое обеспечивает готовность личности к реализации собственной индивидуальности и изменениям общества. Многие образовательные организации стали вводить новые элементы в свою деятельность, но практика преобразований столкнулась с серьезным противоречием между имеющейся потребностью в быстром развитии и неумением педагогов.

Проблемой инновационных процессов занимались исследователи: А.С. Ахизер, К.Я. Вазина, А.Г. Кругликов, Н.И. Лапин, А.И. Пригожин, Б.В. Сазонов, Н.П. Степанов, что дает возможность широкого комплексного анализа инновационных процессов.

Понятие «инновация», согласно новейшему философскому словарю, впервые появилось в исследованиях культурологов в XIX в. и означало введение некоторых элементов одной культуры в другую. В переводе с позднелатинского языка «инновация» представляет собой синтез слов *investio* (одеваю) и *novatio* (обновляю), в переводе на русский язык «нововведение». В начале XX в. сформировалась новая область знания – наука о нововведениях, которая возникла как отражение обострившейся потребности фирм в деятельности по разработке и внедрению новых услуг, идей, в рамках которой стали изучаться закономерности технических нововведений в сфере материального производства [5].

Образовательные инновационные процессы стали изучать на Западе примерно с 1950-х гг. Инноватика складывалась как междисциплинарная область исследований на стыке философии, психологии, социологии, теории управления, экономики и культурологии. К семидесятым годам наука о нововведениях стала сложной, разветвленной отраслью. В последнее двадцатилетие в Российской Федерации образовательные инновационные процессы пользуются большой популярностью. Интерес к данной теме проявляется в создании инновационных служб, изданий журналов, информационных публикаций. Многие считают, что с возникновением противоречия между имеющейся потребностью в быстром развитии школы и неумением педагогов ее реализовать. После чего возрос массовый характер применения нового, обострилась потребность в новом знании, в осмыслении понятий «новшество», «новое», «инновация» и т.д. [2].

Согласно В.Г. Медынскому, инновация – это продукт коллективного интеллектуального труда, позволяющий использовать все новое (идеи, изобретения, технологии, методы управления) для резкого повышения эффективности существующих или формирования перспективных направлений хозяйственной и социальной деятельности человека [2].

По мнению Н.Р. Юсуфбековой, инновационная деятельность – это деятельность, характеризующаяся созиданием, апробацией, внедрением новшества, способствующего повышению качества образования (благоприятно влияющего на интеллектуальную, духовную, эмоциональную и физическую сферы человека); проявляющаяся в появлении принципиальных изменений в содержании образования, в протекании образовательных процессов, в образовательных средствах или в образовательном пространстве [3].

Для полного и точного представления специфики инновационных процессов, протекающих в современном российском образовательном пространстве, в системе образования можно выделить два типа учебно-воспитательных учреждений: традиционные и развивающиеся. Для традиционных систем характерно стабильное функционирование, направленное на поддержание однажды заведенного порядка. Для развивающихся систем характерен поисковый режим. В российских развивающихся образовательных системах инновационные процессы реализуются в следующих направлениях: формирование нового содержания образования, разработка и внедрение новых педагогических технологий, создание новых видов учебных заведений [4]. Развитие школы не может быть осуществлено иначе, чем через освоение нововведений, через инновационный процесс.

Всякий процесс представляет собой сложное динамическое образование – систему. Деятельностная структура представляет собой совокупность следующих компонентов: мотивы – цель – задачи – содержание – формы – методы – результаты. Действительно, все начинается с мотивов субъектов инновационного процесса (директора, учителей, учащихся и др.), определения целей нововведения, преобразования целей, разработки содержания инновации и т.д. Все названные компоненты деятельности реализуются в определенных условиях (материальных, финансовых, гигиенических, морально-психологических, временных и др.), которые в саму структуру деятельности, как известно, не входят, но при игнорировании их, инновационный процесс протекал бы неэффективно. Субъектная структура включает инновационную деятельность всех субъектов развития организации: директора, его заместителей, учителей, ученых, учащихся, родителей, спонсоров, методистов, преподавателей вузов, консультантов, экспертов, работников органов образования, аттестационной службы и др. Эта структура учитывает функциональное и ролевое соотношение всех участников каждого из этапов инновационного процесса. В ней также отражаются отношения участников планируемых частных нововведений. Очевидно, что инновационный процесс в школе испытывает на себе влияние (как позитивное, так и негативное) инновационной деятельности более высоких уровней. Чтобы это влияние было только позитивным, нужна специальная деятельность руководителей по согласо-

ванию содержания инноваций, инновационной политики на каждом уровне. Содержательная структура инновационного процесса предполагает рождение, разработку и освоение новшеств в обучении, воспитательной работе, организации учебно-воспитательного процесса, в управлении школой и т.д. Каждый компонент этой структуры имеет свое сложное строение. Так, инновационный процесс в обучении может предполагать нововведения в методах, формах, приемах, средствах, в содержании образования или в его целях, условиях и пр. Структура жизненного цикла. Особенностью инновационного процесса является его циклический характер, выражающийся в структуре этапов. Как правило, инновационный процесс в школе планируется в виде концепции новой школы или – наиболее полно – в виде программы развития школы, затем организуется деятельность коллектива школы по реализации этой программы и контроль над ее результатами. Особое внимание следует обратить на то, что инновационный процесс в какой-то момент может быть стихийным (неуправляемым) и существовать за счет внутренней саморегуляции. Однако отсутствие управления такой сложной системой, как инновационный процесс в школе, быстро приведет к его затуханию. Поэтому наличие управленческой структуры является стабилизирующим и поддерживающим этот процесс фактором, что, разумеется, не исключает элементов самоуправления, саморегуляции в нем. Все приведенные структуры органично сплетены между собой не только горизонтальными, но и вертикальными связями, и более того: каждый компонент любой структуры инновационного процесса реализуется в компонентах других структур, то есть этот процесс системен. Анализ специальной литературы и опыта деятельности школ свидетельствует о недостаточной интенсивности применения педагогических новшеств в практике работы учебных заведений. Можно выделить как минимум две причины нереализованности педагогических инноваций. Первая причина состоит в том, что инновация, как правило, не проходит необходимой профессиональной экспертизы и апробации. Второй причиной является то, что внедрение педагогических нововведений предварительно не подготовлено ни в организационном, ни в техническом, ни, самое главное, в личностном, психологическом отношении. Четкое представление о содержании и параметрах педагогических инноваций, владение методикой их применения позволяют как отдельным учителям, так и руководителям учебных заведений объективно оценивать и прогнозировать их внедрение.

Библиографический список

1. Кругликов А.Г. Методологические проблемы исследования структуры инновационного процесса // Инновационные процессы. М., 1982.
2. Медынский В.Г. Инновационный менеджмент: учебник для вузов. М.: ИНФРА-М, 2002
3. Юсуфбекова Н.Р. Общие основы педагогической инноватики: Опыт разработки теории инновационных процессов в образовании. М.: ЦСПО РСФСР, 1991. С. 91.
4. Тюнников Ю.С. Анализ инновационной деятельности общеобразовательного учреждения: сценарий, подход // Стандарты и мониторинг в образовании. 2004. № 5. С. 10.
5. URL: http://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_new_philosophy/515/ИННОВАЦИЯ

АНАЛИЗ МЕТОДОВ ПРИНЯТИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ РЕШЕНИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

О.Е. Сидорова

*Научный руководитель Л.А. Диденко, канд. пед. наук, доц.
Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева*

Высокий уровень конкуренции, динамично развивающийся рынок ориентируют образование на достижение организацией высоких результатов деятельности, которые, безусловно, зависят от эффективных методов принятия управленческих решений [2]. Анализ научной литературы показывает, управления рассматривается как: система управленческого воздействия на экономические отношения между субъектами управления, ведущими целенаправленную деятельность по управлению организацией на основе различных методов [8]; непрерывный процесс влияния на производительность работника, группы или организации в целом для наилучших результатов с позиций достижения поставленной цели [1]; цикл периодических действий, направленных на выявление проблем, поиск и организацию выполнения принятых решений; система отдельных видов деятельности, нацеленных на координацию и упорядочение функционирования и развития и элементов организации для достижения определенных целей [6]; деятельность системы субъектов управления, направленная на достижение целей через реализацию определенных функций с использованием методов управления [6]; процесс воздействия на управляемую систему для удержания текущего состояния или перевода в новое [10] и др. Таким образом, управление предполагает определенное действие, направленное на организацию и выполнение принятых решений.

Деятельность современной организации отличает наличие сравнительно большого числа специалистов, не являющихся даже руководителями, которым необходимо принимать важные для организации решения, касающиеся выполнения своих трудовых обязанностей в управлении маркетингом, продажами, проектами, финансами, человеческими ресурсами и др. Реализация управленческих решений требует использования широкого спектра методов принятия управленческих решений.

Несмотря на то что в науке методы принятия управленческих решений изучены достаточно подробно, в практической деятельности предприятий используется незначительный арсенал имеющихся методов принятия управленческих решений. Авторы исследований отмечают, что недостаточно используются декомпозиция, мозговой штурм, диагностика, экспертные оценки, метод Делфи и др. [3].

Анализ литературы и практики управления показывает, что существуют противоречия между необходимостью использования широкого спектра методов

принятия управленческих решений и недостаточным использованием их в процессе управления организацией.

Цель нашей работы – изучение применения методов принятия управленческих решений в управлении образовательными учреждениями.

Мы предполагаем, что исследование применения методов принятия управленческих решений на примере образовательных учреждений будет эффективным при следующих условиях:

- если будут уточнены теоретические характеристики методов принятия управленческих решений;

- будет проведен анализ управления на примере образовательных учреждений;

- будет проведен анализ используемых методов принятия управленческих решений в образовательных учреждениях.

Научная новизна исследования заключается в том, что в научной литературе проблема использования методов принятия управленческих решений в образовательных учреждениях рассматривается недостаточно.

В научной литературе даются различные трактовки методов принятия управленческих решений. Обратимся к анализу понятий. В научной литературе методы *принятия управленческих решений* трактуются как: выбор альтернативы, конкретные способы, с помощью которых может быть решена проблема, как один из основных этапов процесса управления, как интеллектуальная задача, как процесс легализации управляющего воздействия на управляемую подсистему, процесс выбора способа действий, уменьшающих расхождение между существующим (наблюдаемым) и желаемым (возможно, идеальным) состояниями организации и др. [9] Их существует довольно много, например: *декомпозиция* – представление сложной проблемы как совокупности простых вопросов; *диагностика* – поиск в проблеме наиболее важных деталей, которые решаются в первую очередь и др. [7].

Рассмотрим применение методов принятия управленческих решений на примере образовательных учреждений. Отметим, что *образовательные учреждения* – некоммерческая организация, осуществляющая на основании лицензии образовательную деятельность в качестве основного вида деятельности в соответствии с целями, ради достижения которых такая организация создана. Таким образом, принцип формирования структуры власти в образовательных учреждениях основывается на разграничении компетенции его органов. В общем виде этапы принятия управленческих решений в образовательных учреждениях выглядят следующим образом (рис.)

Рассмотрим использование методов принятия управленческих решений на уровне управления оперативной деятельностью закрытых образовательных учреждений. В результате проведенного интервью с менеджерами среднего звена мы выяснили, что образовательные учреждения занимаются осуществлением образовательного процесса, т. е. реализуют одну или несколько образовательных программ и обеспечивают содержание и воспитание обучающихся, воспитанников.



Рис. Этапы процесса принятия решений в образовательных учреждениях

Процесс управления образовательными учреждениями объединяет в себе четыре взаимосвязанные функции (планирование, организацию, мотивацию и контроль) и включает в себя формирование системы коммуникаций, разработку и реализацию управленческих решений, создание системы информационного обеспечения управления. Результаты интервью показали, что:

- управленческое решение чаще всего выражается в письменной или устной форме, реализуемый для решения проблемной ситуации;
- процесс принятия решений представляет собой прямоточное движение от одного этапа к другому;
- после выявления проблемы и установления условий и факторов, приведших к ее возникновению, проводится разработка решений, из которых выбирается лучшее.

Практическая часть исследования. I этап. Результаты анкетирования сотрудников образовательных учреждений. Изучение применения методов принятия управленческих решений (опрошено 10 менеджеров).

Результаты исследования применения методов принятия управленческих решений в образовательных учреждениях

Название методов	Применяются	Применяются иногда	Применяются очень редко	Не применяются никогда
1. Мозговой штурм	10 %	5 %	1 %	84 %
2. Коллективный способ	27 %	13 %	1 %	59 %
3. Диагностика	70 %	8 %	2 %	20 %
4. Метод Делфи	35 %	4 %	3 %	58 %
5. Метод аналогий	12 %	10 %	5 %	73 %

Обобщение результатов интервью позволило нам сделать некоторые выводы (табл.).

Таблица

SWOT-анализ использования методов принятия управленческих решений в образовательных учреждениях

<i>Сильные стороны</i>	<i>Слабые стороны</i>
<p>Принятие управленческих решений регламентируются нормативными документами и локальными актами.</p> <p>Управленческое решение доводится до сведения всех работников предприятия в письменной или устной форме.</p> <p>После выявления проблемы и установления условий и факторов, приведших к ее возникновению, проводится разработка решений, из которых выбирается лучшее</p>	<p>Не используется такой метод принятия управленческих решений, как <i>декомпозиция</i>, в результате которой сложная проблема представляется как совокупность простых вопросов.</p> <p>Недостаточно используются коллективные способы принятия управленческих решений</p>
<i>Угрозы</i>	<i>Возможности</i>
<p>Применяется метод неспециалиста: когда вопрос решается лицами, которые никогда не занимались данной проблемой, но являются специалистами в смежных областях. Есть опасность принятия некомпетентного решения.</p> <p>Полномочия в принятии управленческих решений практически не делегируются менеджерам среднего звена, что увеличивает риск снижения ответственности за общий результат</p>	<p>Привлечение сотрудников к участию в <i>экспертизе</i> позволяют осуществлять экспертные оценки, формирующие какие-либо идеи, в результате которых рассматриваются, оцениваются, сравниваются возможности предприятия. Привлечение к экспертизе повышает мотивацию и статус сотрудников, их причастность к общему делу</p>

Анализ показал существующие проблемы в использовании методов принятия управленческих решений в образовательных учреждениях: не все решения содержат цели, декомпозицию (расчленение) цели на задачи, оценку располагаемых и потребных ресурсов, сценарий достижения целей в результате решения задач; слабо используются методы, направленные на организацию, стимуляцию, контроль сотрудников при реализации решений; недостаточно применяются методы принятия управленческих решений в условиях развития нештатных, аварийных ситуаций – рассматриваются только управление в штатных ситуациях) и др.

Результаты исследования показали, что в процессе управления образовательными учреждениями принятие решений не является групповым процессом,

а представляет чаще всего выбор отдельного человека. На наш взгляд, комплексный характер проблем современного менеджмента требует комплексного, всестороннего их анализа, т. е. участия группы менеджеров и специалистов, что приводит к расширению коллегиальных форм принятия решений.

Библиографический список

1. Американский менеджмент на пороге XXI века. Дж.К. Грейсон мл. К. О'Дейл. М., 2012.
2. Андриюшенко В.И. Книга акционера для чтения и принятия решений. М.: Фин. и стат-ка, 2013.
3. Диденко Л.А. Использование современных образовательных технологий в условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов: учеб. пособие / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2014. С. 175.
4. Диденко Л.А. Современный руководитель в условиях реализации национальной образовательной инициативы «Наша новая школа»: материалы участников круглого стола, посвященного Году учителя / отв. ред. Е.Н. Белова; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск. 2011. С. 62–67.
5. Как делать бизнес в Европе. В. Хойер. М., 2014.
6. Карьера менеджера. Л. Якокка. М., 2013.
7. Круглое И.П. Стратегическое управление компанией: учебник для вузов. М.: Русская Деловая Литература.
8. Кузнецов А.И. Механизмы и методы принятия управленческих решений в сфере ЖКХ на муниципальном уровне // Социально-экономические явления и процессы. 2010. Вып. 5. Механизмы и методы принятия управленческих решений в сфере ЖКХ на муниципальном уровне.
9. Лафта Дж. К. Эффективность менеджмента организации: учеб. пособие. М.: Русская Деловая Литература, 1999.
10. Менеджмент организации / под ред. З.П. Румянцевой, Н.А. Саломатина. М., 2013.
11. Федеральный закон от 29 декабря 2012. № 273. ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

ЛИДЕРСТВО КАК ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОГО УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ

Т.В. Сургутская

*Научный руководитель Г.Т. Полежаева, канд. экон. наук, доц.
Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева*

Современное положение дел в профессиональной образовательной сфере России не может развиваться вне контекста событий, происходящих за стенами учебных заведений. Именно поэтому оно должно отвечать потребностям экономики в настоящем и будущем.

Качественные изменения, происходящие в технологиях образования обусловили необходимость перехода образовательных организаций от режима функци-

онирования в режим непрерывного развития. В этих условиях возросла потребность в руководителях с качественно новым управленческим мышлением, лидерах, способных нести ответственность за эффективность развития и управления организацией.

Задача развития лидерских качеств в сфере образования обусловлена выдвиганием специфических требований к руководителю образовательной организации как лидеру педагогического коллектива, способного выстраивать эффективную образовательную политику в интересах личности и общества.

Наличие лидерских качеств позволяет проявить перспективные, еще незадействованные желания, способности, стремления, которые при их реализации могут изменить ситуацию, обогатить и обновить процессы реформирования образовательной сферы, а также осуществить «прорыв» в целом на ведущие позиции системы образования страны, региона, конкретной образовательной организации, отдельных групп и личностей.

Как показывает практика, руководители образовательных организаций, являясь эффективными менеджерами в хозяйственно-экономической деятельности, не обладают в достаточной степени востребованными качествами.

В основном лидерский потенциал рассматривают как совокупность индивидуальных и личностных характеристик, обеспечивающих лидерство, исходя из принципиального содержания потенциала как такового. Анализ современной научной литературы показывает, что в настоящее время наиболее востребованным качеством личности руководителя является лидерский потенциал (Н.Н. Гаврилов, А.Н. Занковский, М.В. Кирсанов).

Вопросы управления и разработки алгоритма формирования лидера вызывали интерес людей еще с древних времен. Однако целенаправленное, систематическое и широкое изучение лидерства началось со времен Ф. Тейлора. Было проведено много исследований. Тем не менее проблема лидерства сохраняет актуальность и в настоящее время [4].

К исследованию руководства и лидерства ученые приступили в начале двадцатого столетия. Основная часть работ была посвящена рассмотрению лидерства по отношению к предпринимательству и бизнесу. В современной ситуации развития и реформирования школьного образования, все больше исследователей стали рассматривать лидерство как один из ключевых факторов эффективного управления школой.

Ряд международных исследований были посвящены вопросам влияния лидерства на улучшение школьного образования. Исследования в этой области показали, что важными факторами эффективного руководства являются: во-первых, детализация основных функций и сфер ответственности руководителя образовательной организации. Во-вторых, адаптация структур школьного управления к новым внешним условиям. В-третьих, дополнительная возможность профессионального развития действующих и лучшая профессиональная подготовка будущих руководителей. В-четвертых, повышение привлекательности профессии руководителя школы [6, с. 60–63].

Вопросам влияния лидерства на улучшение качества школьного образования были посвящены ряд докладов компании Мак-Кензи. Итогом исследования стал анализ школьного руководства двадцати стран мира, на базе которого даны предложения, как найти путь к совершенствованию школьного управления. Одним из пунктов эффективного руководства определялось наличие во главе школы руководителя-лидера. Совершенствование системы зависит от того как активно будет развивать новое поколение лидеров систему образования [8].

Как отмечает Н.В. Сторчак наиболее важно для эффективного функционирования школьного управления найти баланс между сосредоточением на школьных лидерах, их компетентностях. Роль директора в образовательной организации – распределение руководящих задач и ответственности в гибких системах управления. Это позволит снизить нагрузку на отдельных руководителей школ, поможет развить руководство школой и приведет к большему расширению возможностей персонала, к повышению школьного потенциала [7, с. 155].

Российские исследователи, опираясь на труды зарубежных коллег и собственные наблюдения, в последнее время все активней рассматривают вопрос о влиянии лидерства на эффективное руководство образовательными организациями. Рассматривая лидерство в образовательном процессе с позиций трех основных стилей руководства, А.Л. Ковалева отмечает, что для образовательных учреждений наиболее предпочтительней является демократический стиль лидерства в сочетании с коллегиальным. Однако при некоторых обстоятельствах, например стрессовых ситуациях, лидер вправе применить авторитарный стиль управления [3, с. 138]. Для успешного и эффективного функционирования образовательной организации лидер должен осуществлять официальные и неофициальные контакты не только внутри группы, но и во внешнем мире, следить за социально-психологическим климатом и развитием межличностных отношений в коллективе [3, с. 136].

Знакомство с мировым опытом исследования лидерства и эффективного управления привело ряд исследователей к выводу о необходимости более глубокого изучения руководителя школы. А.Г. Каспржак очертил круг проблем, с помощью которых можно более детально рассмотреть феномен русского управленца школьного уровня. Попытаться понять ценностные ориентиры и внутренние установки директора. Такое исследование позволит характеризовать наиболее результативные школьные системы, сделать вывод, как улучшить систему национальной подготовки лидеров и как повысить качество управления образовательной организацией [4, с. 48].

Исследователем В.И. Гамом приведены основные качества преуспевающего лидера: открытость, решительность, любознательность, чувствительность, уверенность, гибкость, спокойствие, смелость, добросердечность, внимательность. Лидер внушает доверие людям, имеет богатый опыт, терпелив в отношении ошибок, ориентирован на результат, способен к видению будущего. Руководитель, который обладает подобными качествами, способен создать лиди-

рующее положение образовательной организации. Таким образом, лидер должен обладать способностью к видению будущего – иметь четкий ориентир в деятельности организации. Роль школьного управленца в демократическом обществе – прежде всего, перейти от контроля и планирования к обучению и поддержке инициатив подчиненных, мотивированию людей на достижение цели, осознание личной ответственности за дело и развитие. В.И. Гам отмечает недооценку значения лидерства для мобилизации энергии людей. Формальной позиции недостаточно, чтобы руководить такой сложной системой как школа. Директор должен обладать личными качествами, которые сводятся к понятию лидерства [2, с. 33]. Кроме того, В.И. Гам разработал приемы и техники стратегического лидерства, для того, чтобы сформировать ключевые разделы программы развития образовательного учреждения, в которую входит три основных раздела: анализ потенциала развития; концепции развития; инструментарий развития образовательного учреждения [2, с. 30].

С точки зрения менеджмента успешный руководитель – это всегда лидер. Критериями успешного и эффективного руководителя являются: способность мотивировать коллектив на высокие достижения; уметь делегировать полномочия; доминировать над подчиненными; стремиться к лидерству при любых обстоятельствах; быть образцом для подчиненных [4, с. 126–127].

Анализ международных и российских исследований в области образования позволяют сделать следующие выводы:

- руководитель, стоящий во главе образовательной организации, должен обладать личными качествами, которые сводятся к понятию «лидер»;
- лидер в образовании напрямую влияет на качество управления образовательной организацией;
- наиболее эффективный стиль руководства школой – демократический. Задача лидера, поставить перед коллективом цель и укрепить их профессиональные связи для ее достижения;
- руководитель образовательной организации должен всегда доминировать над подчиненными, но в то же время умело делегировать им полномочия;
- необходимо предоставить руководителям и всем тем, кто вовлечен в процесс руководства школой возможность профессионального развития и подготовки для получения необходимых навыков и знаний.

Таким образом, лидерство является обоснованной потребностью современной экономики, залогом успешной деятельности любой организации. Именно от лидерского потенциала руководителя, уровня развития его лидерских качеств зависит не только эффективность управления отдельной образовательной организацией, но и качество всего российского образования.

Библиографический список

1. Гам В.И. Стратегическое лидерство // Управление школой. 2007. № 17. С. 29–34; № 18. С. 25–31; № 19. С. 27–30.
2. Ковалева А.Л. Лидерство в образовательном процессе. Вестник университета. 2012. № 3. С. 136–138.

3. Каспржак А.Г. Кто управляет российскими школами? // Директор школы. 2013. № 7. С. 43–49.
4. Лидерство в образовании: социологический анализ [Электронный ресурс]. URL: <http://cheloveknauka.com/liderstvo-v-obrazovanii-sotsiologicheskiiy-analiz#ixzz3WVW1fac> (дата обращения 10.03.2015).
5. Пономарева Г.М. Что делают успешные директора школ, и чего не делают неуспешные // Народное образование. 2013. № 10. 125–130.
6. Совершенствуя систему школьного руководства: Improving School Leadership // Вестник международных организаций: образование, наука, новая экономика. 2008. № 2. С. 57–63.
7. Сторчак Н.В. Современные международные исследования лидерства в школьном образовании // Человек и образование. 2012. № 3(32). С. 153–156.
8. How the world's most improved school systems keep getting better [Электронный ресурс]. URL: <http://www.mckinsey.com/search.aspx?q=Leadership+in+School> (дата обращения 10.03.2015).

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИДЕРСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Н.П. Тихонов

*Научный руководитель **В.В. Кольга**, д-р пед.наук, канд. техн. наук, доц.
Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева*

В настоящее время система подготовки будущих специалистов в области образования не соответствует реалиям нашего времени. После перехода от индустриальной к постиндустриальной культуре, которая требует наличия конкурентоспособности, реалистического отношения к жизни, наличия креативного мышления и чувства патриотизма у подрастающего поколения, это несоответствие приобрело масштабный характер.

Модернизация в образовании подтверждает необходимость изменения структуры, форм, организации всех ступеней обучения, что свидетельствует о важности подобной реорганизации в образовании, которая, в свою очередь, будет возможна лишь при рациональном, цельном планировании работы со студентами педагогических университетов – будущими педагогами. Ответственность за воспитание и обучение нового поколения по новым стандартам будет возложена именно на них. В соответствии с этим высшая ступень образования должна обеспечить формирование необходимых личностных качеств и профессиональных компетенций.

Существующее на данный момент высшее образование, по мнению ученых, уделяет недостаточное внимание вопросу формирования и развития лидерских компетенций у студентов, которые в будущем станут педагогами. Отсутствует комплекс целенаправленных мер по развитию этих важных качеств, необходимых личности для успешного профессионального роста. Большинство студентов не могут полноценно проявить свои лидерские качества. Анализ имею-

щихся программ формирования лидерских качеств личности показал, что они не отвечают интересам современного студента, а предназначены в основном для детей школьного возраста.

Мы предлагаем рассмотреть проблему формирования лидерских качеств с двух позиций: у студентов педагогического вуза и будущих педагогов. Мы предполагаем разграничение этих двух понятий.

Рассуждая с позиции студента, мы понимаем, что современная высшая школа должна помочь каждому студенту в определении себя как ответственной, свободной в своем творческом выборе, активной и инициативной личности. При этом ключевыми характеристиками формирования организатора выступают личностные ориентации, основанные на принятии преподавателем личности каждого студента как неповторимой индивидуальности, имеющей собственные интересы, потребности, взгляды, личностные ценности и стремящейся к реализации права выбора пути саморазвития и самоопределения. Также важным является формирование конкурентоспособной личности, готовой принимать на себя роль лидера; подготовка к жизни; воспитание стремления к интеллектуальному и творческому саморазвитию, самоопределению и самоактуализации.

Рассуждая с позиции будущих педагогов, мы замечаем, что в современных условиях сформировался новый контекст ожиданий по поводу деятельности образовательных лидеров: от них требуется не просто высокий уровень индивидуального развития, организаторские качества, но и способность генерировать новые идеи, подходы, создавать новые технологии, способность актуализировать внутренний потенциал последователей, инициировать саморазвитие их личностей. Соответственно, лидерство позволяет проявить перспективные, еще незадействованные желания, способности, стремления, которые могут при их реализации изменить ситуацию, обогатить и обновить процессы реформирования образовательной сферы, а также осуществить «прорыв» на ведущие позиции в целом системы образования страны, региона, конкретного образовательного учреждения, отдельных групп и личностей. Поэтому изучение лидерства в образовании представляет несомненный интерес с практической стороны. Страна же нуждается в людях с высокоразвитыми интеллектуальными и коммуникативными способностями, организаторскими навыками, способных руководить в условиях жесткой рыночной конкуренции, готовых добиваться поставленных целей не любой ценой, а учитывая потребности, интересы и возможности каждого члена своей команды.

Отечественные ученые (Т. е. Вежевич, А.Н. Лутошкин, Л.И. Уманский, А.Л. Уманский и др.) в качестве ведущих характеристик лидера рассматривают активную, инициативную деятельность, а активность и инициативность, в свою очередь, – неотъемлемые качества педагога. Современный учитель должен быть компетентен в решении широкого круга задач, требующих проявления лидерских качеств: уметь мотивировать обучающихся, планировать и организовывать их деятельность, брать на себя ответственность за результаты образовательного процесса, организовывать совместную деятельность обучающихся и их родителей, оказывать помощь в организации деятельности ученических органов самоуправ-

ления, создавать и поддерживать традиции образовательной организации, а также использовать инновационные технологии обучения и воспитания и др. [3].

Будущие педагоги осознают необходимость развития лидерских качеств. В качестве аргументов студенты называют следующие: необходимость формирования учителя нового поколения, отвечающего современным социальным требованиям; значимость лидерских качеств в процессе становления конкурентоспособной личности будущего учителя; влияние лидерских качеств на повышение эффективности педагогической деятельности; обусловленность процесса формирования лидерских качеств у школьников наличием этих качеств у учителя; способность учителя-лидера принимать активное участие в реформировании и преобразовании учебно-воспитательного процесса в школе.

Ученые отмечают, что наличие лидерских качеств у учителя способствует повышению качества образовательных услуг, предоставляемых школой, а также влияет на развитие личности в целом. Актуальность формирования лидерских качеств, их значимость для последующей профессиональной деятельности также подтверждают исследования.

Отечественными психологами и педагогами внесен большой вклад в расширение и конкретизацию понятий «лидер», «лидерство», «лидерский потенциал», «лидерская креативность», «организаторские качества». Анализ научных источников показал, что существует большое количество различных определений понятий «лидер», «лидерство», «лидерские качества», используемых в современной отечественной психолого-педагогической науке.

Лидер – это представитель малой группы, который выдвигается в результате взаимодействия ее членов, или организует вокруг себя группу при соответствии его норм и ценностных ориентаций с групповыми, и способствует организации и управлению этой группой при достижении групповых целей (Н.С. Жеребова).

Лидер – это вождь, это человек, который сознательно и активно ведет других к достижению определенной цели (В.И. Зацепин).

Лидер – человек, который от рождения получает определенные задатки, но это совсем не означает, что он обязательно станет лидером. Для этого он должен овладеть определенными культурными ценностями и находиться на определенном информационном уровне, уметь реализовать имеющиеся у него возможности (А.Л. Уманский).

Лидерские качества – это определенные черты личности, характерные для человека, способного управлять окружающими, и необходимые личности для эффективного воздействия на других людей с целью достижения поставленных задач.

Проблема лидерства рассматривалась исследователями с разных позиций:– как средство координации, организации отношений членов группы, средство управления ими (Р.Л. Кричевский);

– как социально-психический феномен, обеспечивающий повышение эффективности официального руководства (Б.Д. Парыгин);

– как механизм интеграции группы, групповой деятельности (В.Б. Ольшанский).

– как один из процессов организации и управления малой группой, удовлетворяющий потребность в групповой деятельности, способствующий достижению групповых целей в оптимальные сроки и с оптимальным результатом в конечном счете детерминированный по своему содержанию господствующими в данном обществе социальными отношениями (Н.С. Же-ребова);

– как явление активного ведущего влияния личности – члена группы – на группу в целом (Л.И. Уманский).

– как результат взаимодействия членов малой группы в конкретный временный промежуток, на который оказывает влияние как наличие тех или иных качеств или их совокупность у ее членов, так и их проявление в конкретной ситуации, а также взаимное влияние имеющихся качеств в конкретной ситуации (А.Л. Уманский);

– как персональная способность к руководству, доминированию одной личности, подчинению себе других в конкретных условиях. Феномен лидерства связывается с решением задач и с организацией какой-либо деятельности, важной для группы (А.С. Залужный).

Лидерские качества будущего педагога формируются в процессе его профессиональной подготовки. Освоение дисциплин «Профессионального цикла» и прохождение практик создают условия для становления активной жизненной позиции будущих педагогов; развития коммуникабельности, креативности и стрессоустойчивости; для формирования гражданской позиции [4].

Далее рассмотрим подходы к изучению феномена лидерства.

Первыми, кто в начале XX в. уделили внимание данному феномену, были представители персоналистского подхода (Ф. Гальтон, Н.К. Михайловский, Г. Лебон, Г. Тард). Результатом работы исследователей стали персоналистские теории, или теории черт. Основной идеей этого подхода является то, что лидер обладает качествами, отличающими его от последователей, и что эти качества можно выделить. Лидерство в рамках данного подхода объяснялось как социально-психологический феномен, порожденный выявленной совокупностью психологических черт.

На смену теории черт пришли ситуативные теории лидерства. Представители данного подхода (Р. Стогдилл, Дж. Хэмблин, Т. Парсонс) доказывали, что изменяющаяся ситуация формирует лидера, а не какие-то особые, свойственные ему, качества. Ситуационная теория подчеркивает относительность черт, присущих лидерам, и предполагает, что качественно разные обстоятельства могут потребовать качественно разных лидеров. Именно в рамках этого подхода лидерство начало рассматриваться с точки зрения той роли, которую играет лидер в конкретной группе.

Третьим направлением на пути развития теорий лидерства стало слияние ранее противоположных подходов – персоналистского и ситуативного. В результате возникли личностно-ситуативные (системные, синтетические) теории. В настоящий момент они являются наиболее распространенными. Практически все авторы соглашаются с тем, что «любая теория должна принимать во внимание взаимодействие между ситуацией и личностью лидера», и что «управленческий

стиль представляет собой отчасти функцию положения, отчасти – функцию личности» [3].

Начало системным теориям лидерства положили исследования Г. Герта и С. Милза, а их последователи Р. Стогдилл, Р. Кеттел, У. Бэрк, М. Херманн сделали шаг к компромиссному решению проблемы лидерства. Согласно этой теории во-едино должны быть связаны три переменные – лидер, ситуация и группа, где лидер воздействует на группу и группа воздействует на лидера; лидер воздействует на ситуацию и ситуация воздействует на лидера; группа воздействует на ситуацию и ситуация воздействует на группу. Лидерство, таким образом, образуется как результат взаимодействия этих основных переменных, к которым иногда добавляются и другие, например, длительность существования группы.

Заметное место среди исследований проблемы лидерства занимают теории обмена и трансактного анализа. В рамках этого направления работали Дж. Хоманс, Дж. Марч, Г. Саймон, Г. Келли, К. Джорджей, Э. Берн, Д. Грен. Они рассматривают лидера как человека, чувствующего потребности и желания своих последователей и предлагающего им способы их осуществления. Здесь акцент делается на эмоциональной стороне процесса. Лидер может быть ориентирован на решение реальных задач, достижение определенных целей, а может придавать первостепенное значение взаимоотношениям со своими последователями. Именно такой стиль лидерства стал предметом анализа в этих теориях, в которых межличностные отношения выступают на первый план.

Отдельно следует указать исследователей, занимавшихся разработкой проблемы стиля лидерства. В первую очередь это К. Левин, которого по праву считают первопроходцем в изучении стилей лидерства. Значимые исследования проблемы проведены также Р. Лайкертом, Дж. МакГрегор Бернсом, К. Аргирисом, П. Херси и К.Х. Бланшаром, Р. Таннебаумом и В. Шмидтом, В. Врумом, Ф. Йеттоном и А. Яго.

В отечественной науке появилось большое количество работ, среди которых можно выделить труды Б.Д. Парыгина, И.П. Волкова, Р.Л. Кричевского, Н.С. Жеребовой, А.Л. Журавлева, А.А. Ершова, Г.К. Ашина, Ю.Н. Емельянова, А.В. Петровского, Т.Т. Джамгарова и В.И. Румянцевой, С.А. Алифанова и И.Д. Ладанова. Специфика традиционного отечественного подхода к лидерству заключается в четком разделении двух феноменов: руководство и лидерство. Соответственно, и изучались эти феномены чаще всего порознь.

Исходя из вышесказанного, цель исследования – составить и апробировать модель формирования лидерской компетенции будущих педагогов.

Объект исследования – процесс формирования лидерской компетенции будущих педагогов.

Предмет исследования – модель формирования лидерских качеств будущих педагогов в условиях вуза.

На данном этапе работы определена теоретическая база исследования, которая основывается на идеях формирования и развития лидерства, описанных в работах И. Войтоловского, Н.С. Жеребовой, А.Л. Журавлева, Р.Л. Кричевского, Б.Д. Парыгина, И. Уманского, и др.

Теоретическую основу также составили следующие концепции:

- концепция организаторской деятельности (А.Н. Лутошкин, Л.И. Уманский и др.);
- концепция коллективной деятельности (И.П. Иванов, А.Н. Лутошкин, В.А. Сухомлинский, А.С. Макаренко, Л.И. Уманский и др.);
- концепция личностно ориентированного взаимодействия в диаде «студент – преподаватель» (Н.И. Алексеев, Б.М. Бим-Бад, Е.В. Бондаревская, М.А. Викулина, О.С. Газман, И.С. Якиманская и др.).

В настоящее время ведется работа по созданию модели формирования лидерской компетенции.

Библиографический список

1. Аверченко Л.К. Психология управления. М.: Высш. образование, 1999. С. 150.
2. Адольф В.А. Профессиональная компетентность современного учителя: монография / Краснояр. гос. ун-т. Красноярск, 1996. С. 309.
3. Бендас Т.В. Тендерные исследования лидерства // Вопросы психологии. 2000. № 1. С. 87–131.
4. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989. С. 191.
5. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. 2003. № 10. С. 8–14.
6. Варданян Ю.В., Савинова Т.В., Яшкова А.Н. Развитие студента как субъекта овладения профессиональной компетентностью: монография / Морд. гос. пед. ин-т им. Евсевьева. Саранск, 2002. С. 106.
7. Введение в педагогический менеджмент качества высшего профессионального образования / авт.-сост. Л.В. Ли; под. ред. Л.В. Ли, Т.В. Черниковой. М.: АПК и ППРО, 2007. С. 100.
8. Вежевич Т.Е. Педагогические условия развития лидерских качеств учащихся: автореф. дис. ... канд. пед. наук. 2001. С. 24.
9. Волков, И.П. Исследование лидерства как функции групповой задачи. Экспериментальная и прикладная психология / под ред. Б.Г. Ананьева. 1991. С. 17–22.
10. Дрыгина И.В. Активизация лидерского потенциала личности студента в образовательном процессе вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. 2002. С. 24.

ИЗМЕНЕНИЕ ОТНОШЕНИЯ К ОБРАЗОВАНИЮ – ШАГ НА ПУТИ К ФОРМИРОВАНИЮ НОВОГО ЧЕЛОВЕКА

О.А. Брижатая

Научный руководитель В.В. Серватинский, канд. экон. наук, доц.

Красноярский государственный педагогический университет

им. В.П. Астафьева

Современному обществу актуален процесс реорганизации и изменения отношения к образованию, так как образование является важной и крупной социальной сферой. Основные направления образовательной политики предполагают формирование совершенно новой модели образования, так как подрастающее поколение должно быть подготовлено к жизни в высокотехнологичном мире.

Произошло кардинальное изменение отношения к образованию, сместились приоритеты и ценности, наступил кризис отношения к образованию и науке, но параллельно с этим требования общества и необходимость выживания требует от человека совершенно иного. Именно поэтому появляется нужда в воспитании человека универсального, квалифицированного и всесторонне развитого. Нашему обществу требуется человек Нового поколения. Многие фантастические книги и фильмы выдвигали своей идеей создание идеального нового человека, универсального солдата, компьютер и машину без изъянов, получается, что теперь это не фантастика, а необходимость и та реальность, с которой нам придется скоро столкнуться. Универсальный работник Нового времени, работник «общества знания» – вот та ближайшая перспектива, которая открывается нам в условиях быстрых перемен и развития инновационного общества.

Можно смело утверждать, что возникший новый непривычный, турбулентный мир является неожиданным порождением научно-технического прогресса и торжества массового образования последних столетий. Человечество само породило этот феномен и сейчас должно справиться с возникшими и возникающими проблемами. Можно сказать, что в определенной степени обозначившиеся в последнее время вызовы образованию порождены самим образованием [1, с. 14–23].

Существующая в настоящее время система образования все менее поддерживает современный уровень науки и практической деятельности. Суть проблемы очевидна: в течение жизни нескольких поколений произошло значительное усложнение представлений о мире и существенное изменение жизни людей, но и это усложнение представлений о мире и повышение требований к практической деятельности не находит адекватного отражения в системе образования, которая становится все более громоздкой и неэффективной [2, с. 5–8].

Совсем недавно в обществе шло обсуждение о снижении уровня нагрузки для учащихся, но давайте подумаем, будет ли это благо, в изменившихся условиях жизни и постоянно идущем вперед прогрессе? Нам кажется, что нагрузка постепенно должна возрастать, т.к. мы обязаны работать на перспективу и воспитывать полноценного члена общества, который сможет вписаться в современный мир со всеми его инновациями и научно-техническими разработками. Естественно, что увеличение нагрузки и дополнительные усилия учащихся и преподавателей должны привести к заметному увеличению возможностей после курса обучения.

Но в современной системе образования нагрузка и дополнительные усилия затрачиваются нерационально, а значит, не приносят нужного результата, при этом снижается мотивация и появляется негативное отношение к образованию и знаниям в целом. Для того чтобы получить положительный результат от преобразований, необходимо пересмотреть всю российскую систему образования, учесть менталитет, стереотипы, габитусы, архетипы.

В их взаимодействии обеспечивается единство бессознательного и осознанного отношения к образованию. Архетипы, отражая опыт прежних поколений, обеспечивают наследование и воспроизводство базовых оснований отношения

к образованию в исторической традиции российского просвещения. Благодаря габитусам формируется поведенческая предрасположенность, отражающая отношение к образованию, его социальные практики. В стереотипах закрепляется устойчивый и упрощенный образ образования, формирующий основу социальной идентичности. В ментальных структурах отношение к образованию проявляется в бессознательных и неотрефлексированных формах, как свойство личности, группы, нации, общества. Базовые характеристики, сформировавшиеся в неотрефлексированных образных формах, преобразуются в пространстве массового сознания в потребности, установки, ценности, которые исследуются на эмпирическом уровне в разрезе социально-групповых интересов. Во взаимодействии перечисленных составляющих обеспечивается формирование и воспроизводство отношения к образованию в целостной форме [3, с. 79].

Первая задача, которая стоит перед обществом – это изменение отношения к образованию, к знаниям и науке. Образование не должно восприниматься как наличие «корочки», которая открывает путь в дальнейшую жизнь, а без знаний можно и обойтись, были бы «корочки» и деньги. Формула, в которой государство, общество, знание и образование полноценно функционируют, является идеальной для современной российской действительности.

Библиографический список

1. Москвич Ю.Н., Диев В.С. Образование на пути к новым берегам: поиск ответа на глобальные вызовы // Вестник КГПУ. С. 14–23.
2. Васильев А.А. Кризис современного отношения к образованию и науке С. 5–8. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.bio.fizteh.ru/student/diffarticles/crisis.esp>
3. Зубок Ю.А., Чупров В.И. Социокультурный механизм формирования отношения молодежи к образованию // Социологические исследования. 2013. № 1. С. 79.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ КАК СРЕДСТВО ВКЛЮЧЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

А.М. Говорова

*Научный руководитель Л.А. Диденко, канд. пед. наук, доц.
Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева*

Актуальность использования проектной деятельности в современном образовании определяется их многоцелевой и многофункциональной направленностью, а также возможностью интегрирования в целостный образовательный процесс, в ходе которого наряду с овладением учащимися системными базовыми знаниями и ключевыми компетенциями происходит разностороннее развитие личности. Одним из путей повышения эффективности учебной деятельности в основной школе является включение учащихся в проектную деятельность [6].

В требованиях федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) к результатам освоения основной образовательной программы основного общего образования сказано, что учащиеся должны освоить *«виды деятельности по получению нового знания в рамках учебного предмета, его преобразованию и применению в учебных, учебно-проектных и социально-проектных ситуациях, формирование научного типа мышления, научных представлений о ключевых теориях, типах и видах отношений, владение научной терминологией, ключевыми понятиями, методами и приемами»* [7]. В связи с этим возрастает значимость и роль проектирования в учебно-воспитательном процессе, в том числе и на уроках математики.

Однако, как показывает диагностика учителей школ и преподавателей колледжей и вузов, 38 % учителей не проявляют интереса к проектированию учебного процесса по различным предметам и используют стереотипные подходы к организации учебно-воспитательного процесса; 19 % школьных учителей признались, что побаиваются использовать проектирование и конструирование в собственной профессионально-методической практике; 12 % учителей объяснили, что у них нет желания *«проектировать что-либо из-за отсутствия материального стимула»* и др. [4].

Следовательно, существует противоречие между:

- необходимостью включения обучающихся в научно-исследовательскую и проектную деятельность в условиях учебно-воспитательного процесса и неготовностью педагогов образовательных организаций к ее осуществлению;

- необходимостью осуществления учебно-исследовательской и проектной деятельности в соответствии с ФГОС и недостаточны применением в школе таких *«видов проектов, как: информационный, исследовательский, творческий, социальный, прикладной, игровой, инновационный»* и др. [3, с. 65];

- между необходимостью использования в учебно-воспитательном процессе *«занятий в разнообразных формах: уроки одновозрастные и разновозрастные; занятия, тренинги, проекты, практики, конференции, выездные сессии (школы)»* и пр. и недостаточным применением их в образовательной практике [3, с. 64].

- между существующими требованиями к результатам образования в соответствии с требованиями ФГОС общего образования и отсутствием практических, методических рекомендаций в адрес учителя по технологическому обеспечению процесса обучения [7].

На разрешение данного противоречия направлена цель нашего исследования: теоретически обосновать и разработать алгоритм включения обучающихся в научно-исследовательскую деятельность путем организации проектирования на уроках математики.

Научная новизна заключается в том, что проектирование на уроках математики как средство включения обучающихся в научно-исследовательскую работу в исследованиях рассматривается недостаточно.

Обратимся к анализу понятий. Как показал анализ научно-педагогической литературы, разработке теоретических и методологических основ проблемы

исследовательской деятельности учащихся основной школы посвящены работы А.С. Обухова, П.И. Пидкасистого, А.И. Савенкова, И.Ф. Свядковского, М.И. Скаткина, В.А. Слостенина и др. Современные исследователи определили набор действий, создающих в своем единстве целостную картину исследовательской деятельности. Психологические основы организации исследовательской деятельности учащихся у школьников рассмотрены в трудах В.И. Андреева, П.Я. Гальперина, А.В. Леонтовича и др. [9].

Анализируя сущность понятия проектирования, Г. Исаева отмечает, что, проектирование – это особый тип интеллектуальной деятельности, отличительной особенностью которой является перспективная ориентация на практически направленное исследование [1].

Л. Забродская, Л. Хоружая, О. Оноприенко, А. Цимбаларо рассматривают проектирование как самостоятельный вид деятельности, предполагает наличие следующих этапов:

- прогнозирование (специально организованное исследование, направленное на получение информации о развитии объекта);
- планирования (определение плана деятельности, в процессе реализации которого предполагается получить существенные изменения и открытия);
- конструирование (создание реального объекта по определенной модели с определенным уровнем детализации технологического характера деятельности в контексте результативного ее выполнения);
- моделирование (конструирование будущего развивающей среды, создание модели – идеального образа реального объекта) [1].

Таким образом, мы вслед за авторами, рассматриваем проектирование как специально организованный процесс, предусматривающий прогнозирование, планирование, конструирование и моделирование на уроках математики.

Анализ научной литературы позволяет выделить четыре этапа проектирования:

- начальный (разработка основных идей, констатация изученности проблемы, сбор и анализ данных, обоснование актуальности, формулировка гипотезы (предположение, что касается результатов и способов их достижения);
- этап разработки (предсказания исполнителя (исполнителей), формирование групп, осознание задач, планирование деятельности, разработка содержания этапов, определение форм и методов управления и контроля, коррекция со стороны педагога);
- этап реализации проекта и его завершение (интегрирование и аккумуляция всей информации с учетом темы, цели, подготовка наглядно-графического материала, разработка аудио- и видеоряда проекта: контроль и коррекция промежуточных результатов, соотнесение их с определенной целью, руководство, координация работы учащихся).

Рассмотрим некоторые аспекты включения обучающихся в проектную деятельность на уроках математики. Сегодня мы можем наблюдать стремительные изменения во всем обществе, которые требуют от человека новых качеств. Пре-

жде всего, речь идет о способности к творческому мышлению, самостоятельности в принятии решений, инициативности; развитии думающей, самостоятельной личности. С целью развития навыков проектирования, развития критического мышления обучающихся на уроках математики мы используем такие приемы, как «мозговой штурм», «корзина», позволяющие генерировать новые идеи, предлагать новые варианты решения задач и др. Эффективным приемом для развития проектных умений мы считаем создание (конструирование) опорных конспектов, моделей математических объектов в 3D формате, создание синквейнов и др.

Уроки математики мы проводим в формах, позволяющих учащимся осуществлять моделирование, проектирование, конструирование и др. В качестве примера можно привести такие формы уроков, как: творческий отчет (по одной из тем математики), урок изобретательства (конструирование по изготовлению моделей геометрических фигур); урок «Удивительное рядом» (об открытиях великих математиков), урок – рассказ об ученых, урок – защита исследовательских проектов (по итогам изучения темы), урок-экспертиза (планирование вариантов решения различных типов задач), урок открытых мыслей («минута славы») и др. Мы считаем, что проведение уроков математики в таких формах позволяет решать приоритетные задачи дисциплины: развитие творческих способностей учащихся и выработка у них исследовательских навыков; формирование аналитических способностей и критического мышления; выявление одаренных учащихся и обеспечение реализации их творческого потенциала; воспитание целеустремленности системности в учебной деятельности и др.

Одним из важных направлений проектной деятельности на уроках математики мы считаем *индивидуальный проект*, позволяющий научиться планировать и работать по плану. Проект является самостоятельной работой, осуществляемой обучающимся на протяжении длительного периода, возможно, в течение всего учебного года.

Таким образом, непосредственной целью проектных занятий, на наш взгляд, является развитие умений управлять своей деятельностью, т. е. самостоятельно намечать свои цели, выбирать партнеров, планировать свои действия, практически реализовывать план, представлять результаты своей деятельности, обсуждать их, самому себя оценивать.

Формами предоставления результатов проектной деятельности на уроках математики мы считаем рефераты, эссе, рассказы, рисунки, реконструкции событий; изготовленные макеты, модели, рабочие установки, схемы, план-карты; видеоролики и документальные фильмы, альбомы и др.

Проектная работа может быть этапом урока, отдельным занятием, иметь более широкие временные рамки (проектный день, проектная неделя и т.д.). В качестве примера можно привести алгоритм организации проектирования на уроках математики, разработанный нами на основе исследований И.Д. Чечель [8].

Алгоритм организации проектирования на уроках математики

Этап	Задачи	Деятельность учащихся	Деятельность педагога
Подготовка	Определение темы, целей, исходного положения. Выбор рабочей группы	Уточняют информацию. Обсуждают и принимают решение по теме. Определяют свои роли и комплектуются в соответствии с ними в малые группы	Мотивирует учащихся. Объясняет цели проекта. Наблюдает. При необходимости помогает проводить организационную работу
Планирование	Анализ проблемы. Определение источников информации. Постановка задач и выбор критериев оценки результатов	Формируют задачи проекта. Уточняют информацию (источники). Выбирают и обосновывают свои критерии успеха	Помогает в формулировании задач (по просьбе). В зависимости от сложности проекта и степени подготовки слушателей возможна предварительная разработка заданий, вопросов для поисковой деятельности
Принятие решения	Сбор и уточнение информации. Обсуждение альтернатив. Выбор оптимального варианта. Уточнение планов деятельности	Работают с информацией. Проводят синтез и анализ идей. Выполняют исследование	Наблюдает, консультирует, координирует работу групп
Выполнение	Работа над проектом. Оформление	Выполняют исследование и работают над проектом. Оформляют проект	Наблюдает, консультирует, советует (по просьбе)
Защита проекта (презентация)	Подготовка доклада, обоснование процесса проектирования. Коллективная защита проекта	Защищают проект (докладывают о результатах своей работы). Участвуют в коллективной оценке результатов проекта	Участвует в коллективном анализе и оценке результатов проекта
Рефлексия	Анализ выполнения проекта, достигнутых результатов. Анализ достижения поставленной цели	Участвуют в коллективном самоанализе проекта и самооценке	Оценивает свою деятельность по педагогическому руководству деятельностью детей

Таким образом, проектирование является средством социального и интеллектуально-творческого саморазвития всех субъектов образования (учащихся, учителей, родителей), а в более узком смысле – средством развития проектных способностей обучающихся. На наш взгляд, проектирование является средством включения обучающихся в научно-исследовательскую деятельность, так как способствует определению собственных способов ведения исследования и постановки вопросов; дает возможность проникновения в учебные ситуации; развивает самостоятельную организацию получения и обработки информа-

ции; позволяет участвовать в творческих группах; решать возникающие проблемы и др. Создаются условия для развития и освоения компетенций личностного самосовершенствования обучающихся; учащиеся включаются во взаимодействие с одноклассниками и педагогами; формируется их позитивная самооценка и др. [3, с. 67].

Библиографический список

1. Арцев М.Н. Учебно-исследовательская работа учащихся // Завуч. 2005. № 6.
2. Диденко Л.А. Использование современных образовательных технологий в условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов: учеб. пособие / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2015. 172 с.
3. Диденко Л.А. Личностные результаты освоения образовательной программы основного общего образования: средства формирования и оценка: учебное пособие / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2015. С. 175.
4. Ломакина О.Е. Проектирование в образовании: необходимость и реальность. М., 2001.
5. Краля Н.А. Метод учебных проектов как средство активизации учебной деятельности учащихся: учеб.-метод. пособие / под ред. Ю.П. Дубенского. Омск: Изд-во ОмГУ, 2005. С. 59.
6. Федеральные государственные образовательные стандарты. URL: <http://fgos.isiorao.ru/fgos/FGOS2010/1T/1T.php>
7. Федеральный государственный образовательный стандарт // [Электронный ресурс]. URL: <http://standart.edu.ru>
8. Чечель И.Д. Метод проектов, или попытка избавить учителя от обязанностей всезнающего оракула // Директор школы. 1998. № 3.
9. Научная библиотека диссертаций и авторефератов. URL: [dissercat http://www.dissercat.com/content/pedagogicheskie-usloviya-organizatsii-issledovatel'skoi-deyatelnosti-uchashchikhsya-osnovnoi-#ixzz3Xfit7So1](http://www.dissercat.com/content/pedagogicheskie-usloviya-organizatsii-issledovatel'skoi-deyatelnosti-uchashchikhsya-osnovnoi-#ixzz3Xfit7So1)

Раздел 2. МОЛОДЕЖЬ. КАРЬЕРА. ОБРАЗОВАНИЕ (МАТЕРИАЛЫ V СТУДЕНЧЕСКОЙ НАУЧНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ)

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СПОСОБ АКТУАЛИЗАЦИИ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ МОЛОДЕЖИ

Е.А. Шевчук

*Научный руководитель Л.М. Орловская, канд. пед. наук, доц.
Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева*

Семья является важнейшим общественным институтом. Основой семьи является единая общесемейная деятельность, выраженная в рождении, воспитании, обучении детей, обеспечении своим членам опеки, защиты, социальной безопасности. Потребности человека в общении удовлетворяет коммуникативная функция. Регулятивная функция включает в себя систему регуляции отношений каждого члена семьи друг с другом, с другими людьми, со всем обществом. Именно от семьи зависит наше социальное здоровье. И все это далеко не полный перечень семейных функций.

Для того чтобы получить целостное представление о семье, необходимо учитывать складывающиеся в ней взаимоотношения по типу: муж – жена; жена – дети; дети – родители; дети – дети. Могут существовать разные варианты семьи, но полноценной семьей является такая, которая имеет в наличии все типы взаимоотношений.

Американский семейный психолог В. Сатир выделяет два типа семей: проблемную и зрелую. Главное отличие заключается в характере взаимоотношений между членами семьи. В проблемной члены семьи отстранены, не расположены друг другу, мало времени уделяют общению и при этом чувствуют себя одиночками. Зрелую семью В. Сатир рассматривает как место, где можно получить поддержку, положительные эмоции, отдохнуть. В зрелой семье есть уважение и любовь, последовательность, логика действий, простота, открытость, желание понять, помочь. Зрелая семья способна конструктивно решать разногласия или конфликты, которые могут возникнуть, с желанием найти компромисс или сотрудничество. Члены зрелой семьи чувствуют себя уважаемыми и любимыми [2].

Однако характер семьи определяется не только внутрисемейными отношениями, но и общественными: состоянием экономики, образования, здравоохранения, национальными и территориальными особенностями. Современный «цен-

ностный кризис семьи» как раз и вызван изменениями социокультурных условий, что усугубляет противоречия между семейными и внесемейными отношениями.

Одним из способов формирования ценностного отношения к семье и семейным ценностям является проект. В течение нескольких лет на территории Абанского района Красноярского края осуществлялись проекты, направленные на формирование образа здоровой крепкой семьи, семейных культурных традиций и ценностей. Исходя из того, что порядка 90 % населения района составляют русские, в основу проектных мероприятий была положена идея, что семейные ценности лучше всего формируются через осознанное отношение к национальной русской культуре, богатой обычаями, традициями, в том числе семейными. Именно в семье закладываются основы национального самосознания через сказки, колыбельные и обрядовые песни, традиционные праздники, канон семейных отношений. Традиционные русские ценности можно выразить в нескольких словах: земля, род, дом, семья. Однако социологическое исследование, проведенное среди молодежи района в 2007 г., показало, что 62 % молодых людей не знают народных праздников, 24 % не могут вспомнить ни одной народной песни, 43 % не могут объяснить смысл пословицы или поговорки.

Поэтому среди проектных задач были обозначены следующие:

- повышение престижа семьи;
- пропаганда традиционных семейных ценностей, в том числе, многодетности;
- обучение молодых семей активным формам семейного досуга;
- расширение круга знакомства для дальнейшего общения молодых людей;
- оказание помощи в официальной регистрации брака.

Ориентированность проектов на сохранение семьи и семейных ценностей явно выражено в названиях проектов: «Внимание: молодая семья», «Открытый проект: Абан молодой», «Цветок папоротника», «Теплый Дом». Все вышеназванные проекты были поддержаны краевой грантовой программой «Социальное партнерство во имя развития» в период 2006–2009 гг.

В ходе реализации проектов были использованы различные формы мероприятий, от традиционных до инновационных. Историческая реконструкция, благотворительная программа, ролевые игры, молодежная неофольклорная акция – вот неполный перечень мероприятий, ориентированных на разные возрастные группы.

Таким образом, через апробацию в проектах традиционным стал праздник международный День семьи 15 мая. В этот день в Доме культуры чествуют лучшие семьи района. Среди семей есть юбиляры, прожившие по 30, 40, 50 лет. В каждой семье есть свои успехи и достижения, трудовые заслуги, и безусловной гордостью каждой семьи являются дети, успешные, реализовавшиеся и сохраняющие лучшие семейные традиции. Этот праздник позволяет привлечь внимание детей и подростков, дать им положительный образец супружеских и семейных отношений.

Ежегодно проводится семейный бал – это прекрасная возможность для молодых людей, не имеющих официальной регистрации брака, узаконить свои отношения. Нередко в брак вступают пары, прожившие по несколько лет, имеющие детей. Такие пары получают помощь от администрации района в виде оплаты пошлины и красивый праздник в национальных традициях.

Еще одной формой нетрадиционного подхода к вопросу семейных отношений стал семейный сплав по реке Бирюсе. Ежегодно в июле несколько семей с детьми под руководством команды опытных сплавщиков отправляются в недельный поход по сибирской тайге. Опыт взаимопомощи, поддержки, а еще и интересного здорового досуга служит хорошим воспитательным подходом для молодежи и детей.

Хочется подчеркнуть, что традиционная семья – это несколько поколений, живущих вместе. Сегодня крайне редко можно встретить семью, в которой есть более двух поколений. Молодежь стремится жить отдельно, быть самостоятельной. И более всего в данной ситуации страдают пожилые люди, оставшиеся без внимания, уважения и заботы своей семьи и рода. Что давал традиционный уклад? Заботу о стариках и детях, передачу опыта предыдущих поколений, формирование определенных оценочных суждений и ценностей, сформированных еще предыдущими поколениями. Так, в преемственности, сохранялась национальная культуры, границы которой сегодня все больше размываются.

Проект «Теплый Дом» был направлен на категорию пожилых людей, оставшихся без попечения семьи, проживающих в доме престарелых. В рамках проектных мероприятий были организованы психологические тренинги, встречи с детьми и молодежью, общие акции и дела. И думаем, что в собственных семьях участников проекта ни один человек не останется без внимания и заботы.

Реализация на территории района в течение нескольких лет семейных проектов позволила создать муниципальную межведомственную программу, содержащую систему мероприятий, направленных на поддержку престижа семейных отношений, оказание помощи молодой семье.

Возвращаясь к вопросу у семейных ценностях, хочется сказать, что ценностное отношение личности к семье формируется под влиянием целого ряда факторов, среди которых важную роль играет отношение к семье в обществе, модель отношений в родительской семье, социальная принадлежность, пол, индивидуальные личностные особенности и многое другое.

С целью изучения особенностей ценностного отношения к семье у молодежи в 2014 г. в Абанском районе было проведено исследование. В результате было определено, что среди семейных ценностей, по мнению опрошенных, на первом месте остается семья, на втором – дети, на третьем – любовь, далее здоровье, образование, работа, творчество и уважение окружающих.

Главной причиной вступления в брак является любовь и желание создать семью, такие мотивы при вступлении в брак выбрали 54 % респондентов. На втором месте стоит «рождение ребенка», 15 %.

По вопросу «Собираетесь ли вы вступать в официальный брак?» больше половины респондентов (72 %) ответили, что собираются вступать в официальный брак в будущем. Это говорит о том, что молодежь больше ориентируется не просто на сожительство, а на официальный брак.

При этом представления о семье у молодежи очень различаются. Большинство респондентов (21 %) считают, что семья – это «союз двух любящих и уважающих друг друга людей», то есть семью молодежь больше связывает с супружеством, нежели с детьми, 15 % респондентов определяют семью, как «ячейку общества, в которой права и обязанности супругов равны», что свидетельствует о формировании партнерского типа семьи.

По мнению, В. Сатир семейная жизнь – самый трудный вид деятельности в мире [2]. А отношения в семье – это совместная деятельность двух организаций на единый результат. Семейным отношениям, так сказать, азбуке семейной жизни, необходимо учиться. Только заинтересованность государственных и общественных структур в сохранении семьи позволит избежать полной трансформации семейных отношений.

Библиографический список

1. Медкова Д.В. Семейные ценности как объект социологического анализа / Ломоносовские чтения. 2003. Т. 2.
2. Сатир В. Как строить себя и свою семью. Заметки психолога. М.: Педагогика-Пресс, 1992.
3. Социология семьи: учебник / под ред. проф. А.И. Антонова. 2-е изд., перераб. и доп. М.: ИНФРА. М., 2007.

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНФОРМАТИКИ

Т.И. Трегубова

*Научный руководитель Т.Ю. Тодышева, канд. пед. наук, доц.
Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева*

Развитие современного общества неразрывно связано с системой образования: именно в сфере образования закладываются социальные, психологические, общекультурные и профессиональные предпосылки общественного развития.

В информатике на сегодняшний день выработано только определение ИКТ-компетентностей.

Под ИКТ-компетентностью понимается уверенное владение учащимися всеми составляющими навыками ИКТ-грамотности для решения возникающих вопросов в учебной и иной деятельности, при этом акцент делается на сформированность обобщенных познавательных, этических и технических навыков [3].

Компетентности, которые формируются на уроках информатики у учащихся, могут быть перенесены на изучение других предметов с целью создания целостного информационного пространства знаний учащихся [2].

В основу построения личностно ориентированной системы развития компетенций обучающихся на уроках информатики были положены основные принципы, которые сформулировал О.Е. Лебедев:

- способность самостоятельно решать проблемы на основе использования собственного и социального опыта;

- дидактически представленный социальный опыт решения проблем как основное содержание образования.

Главная цель изучения информатики – формирование информационно-коммуникационной компетентности обучающихся. Информационно-коммуникационную компетентность можно рассматривать как комплексное умение самостоятельно искать, отбирать нужную информацию, анализировать, организовывать, представлять, передавать ее; моделировать и проектировать объекты и процессы, реализовывать проекты, в том числе в сфере индивидуальной и групповой человеческой деятельности [4].

Цели обучения в рамках компетентностного подхода формируются не в виде действий учителя, а как результат деятельности обучающихся, с точки зрения его продвижения и развития в процессе усвоения определенного социального опыта.

Ключевой точкой в преподавании информатики становится опыт деятельности ребенка. Метод проектов как технология компетентностно-ориентированного образования подразумевает продуктивную деятельность учащихся, способствует формированию информационно-коммуникационной компетентности, а также компетентности, которую условно можно назвать «способность к деятельности». В процессе реализации проекта у учащихся формируется готовность к целеполаганию, готовность к оценке, готовность к действию и готовность к рефлексии [5].

Проектная деятельность, обеспечивающая формирование информационно-коммуникационной компетентности.

Внедрение проектных форм работы влияет на организационные формы учебного процесса, изменение форм и методов оценивания, а также формирует способность работать с информационными источниками, навыков работать в группе, умений спланировать деятельность по достижению результата [1].

Информационная грамотность подразумевает способность использовать компьютер для общения, решения проблем, сбора, организации обмена информацией. Ученики получают возможность на практике учиться выполнять различные задания с помощью компьютера и исследовать его возможности. Они могут не только использовать компьютер для поиска информации в Интернете, но и учиться рисовать картинки (графика), писать (работа с текстом), решать математические задачи (электронные таблицы), создавать презентации (мультимедиа).

Критическое мышление, наряду с информационной грамотностью и сотрудничеством, является ключевым навыком в изучении курса информатики. Также критическое мышление включает умение решать проблемы. Учащиеся вовлекаются во множество процессов, которые помогают им развить и продемонстрировать умение решать проблемы и мыслить критически.

Сотрудничество в создании проектов подразумевает командную работу – умение работать вдвоем или в группе над выполнением задания. Сотрудничество помогает ученикам достичь больших успехов в обучении.

Во время занятий формируются учебно-познавательная компетенция (владение механизмами целеполагания, планирования и анализа, рефлексии самооценки успеваемости собственной деятельности) и коммуникационная компетенция (владение навыками взаимодействия с окружающими людьми, умение работы в малых группах, знакомство с различными социальными ролями).

Наряду с сознательным и рациональным использованием компьютерных технологий в различных сферах человеческой деятельности, учащиеся овладевают навыками работы с готовыми программными средствами и создания собственных программных продуктов. При использовании метода проектов на уроках информатики повышается методическая компетентность учителя, которая необходима для эффективной организации проектной и исследовательской деятельности обучающихся.

Библиографический список

1. Голуб Г.Б. Метод проектов – технология компетентностно-ориентированного образования: метод. пособие. Самара: Корпорация «Федоров», 2006.
2. Козырева О.А. Компетентность современного учителя: современная проблема определения понятия // Научно-информационный журн. 2004. № 2.
3. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. 2004. № 5.
4. Мельник Е.В. Содержание коммуникативной компетентности педагога // Психология и школа. 2004. № 4.
5. Петров А. Профессиональная компетентность: понятийно-терминологические проблемы // Альма Матер. Вестник высшей школы. журнал 2004. № 10.

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ АГРЕССИИ У ПОДРОСТКОВ, ПРОЖИВАЮЩИХ В ГОРОДСКОЙ И СЕЛЬСКОЙ МЕСТНОСТИ

Д.А. Худорожкова

*Научный руководитель О.М. Вербианова, канд. биол. наук, доц.
Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева*

Проблема эмоциональных особенностей подросткового возраста является одной из наиболее важных и сложных проблем в психологии. У подростков формируется новое, достаточно неустойчивое самосознание. Каждый пытается понять самого себя и свои возможности. И здесь актуален вопрос «Кто Я?». Подросток начинает противопоставлять себя обществу, непохожести на других, индивидуальности [3]. Подростковый возраст характеризуется периодом повышенной эмоциональной возбудимости, частотой смены настроений, сменой дея-

тельности, возникновении тревожности, агрессивности и других бурных эмоциональных реакций. Напряженная социальная, экологическая и демографическая обстановка в современном обществе способствуют частому возникновению различных нарушений в поведении растущих детей. Наиболее выраженными в подростковом возрасте являются поведенческие проявления агрессии и на этом фоне развитие агрессивности [2]. Агрессивность – это свойство личности, которое отражает склонность к агрессивному поведению. Агрессивное действие – это проявление агрессивности как ситуативной реакции. Если же агрессивные действия периодически повторяются, то в этом случае следует говорить об агрессивном поведении [1; 5]. Существуют факторы, которые могут усугублять агрессивность подростков или снижать ее проявления. Для профессионального сообщества педагогов и психологов важно осознавать все нюансы возникновения и проявления агрессивности в подростковом возрасте, чтобы обеспечивать условия для позитивного развития личностных и поведенческих особенностей ребенка. При изучении эмоциональных проявлений важно учитывать все факторы, которые могут влиять на возникновение агрессивности. Одним из таких факторов может стать место проживания. Хорошо известны факты как негативного, так и позитивного влияния городских условий на развитие психики человека.

Поэтому цель данной работы – изучить в сравнительном аспекте агрессивность подростков, проживающих в городской и сельской местности.

В результате эмпирического исследования, проведенного на базе двух школ: МБОУ Енисейской СОШ № 3 с. Селиваниха, Минусинского района, Красноярского края и МБОУ «Общеобразовательное учреждение гимназия № 4» г. Красноярска, в котором участвовало 60 учащихся 9 классов, мы выявили показатель агрессивности по методике «Тест-опросник Басса-Дарки» у той и другой группы подростков. По результатам тестирования детей в сельской местности показатель агрессивности (сумма показателей физической, косвенной и вербальной агрессии) находится в норме у 27 детей, индекс враждебности (сумма показателей подозрительности и обиды) находится в норме у 20 детей. С повышенной агрессивностью оказались 3 человека, что составляет 10 %, с повышенной враждебностью 10 человек, что составляет 34 % от общего числа испытуемых сельских детей. Из 30 испытуемых городской школы с повышенным индексом агрессивности оказались 10 учащихся, что составляет 34 %, а с повышенной враждебностью 13 человек, что составило 43 %. Подростки городской школы положительно отвечали на вопросы, такие как № 50 (Я часто чувствую себя как порохобочка, готовая взорваться), № 64 (Я бываю грубоват по отношению к людям, которые мне не нравятся), № 73 (В споре я часто повышаю голос) [4]. Использование графической методики «Кактус» позволило выделить ряд признаков, которые позволяют получить описание личностных и эмоциональных особенностей подростка. Для выявления признаков агрессивности во внимание принимались такие показатели рисунка, как сила нажима на карандаш, наличие у кактуса иголок, их форма, длина и расположение. Склонность к агрессии выражается в наличии длинных, сильно торчащих и близко расположенных друг к другу иголок. Анализ рисунков

показал, что в городе высокий уровень агрессивности у 20 человек из 30, что составило 65 %. У сельских школьников у 10 из 30, что составило 35 % [4]. Результаты изучения агрессивности подростков, проживающих в городской и сельской местности, отражены на рис. 1, 2, 3.

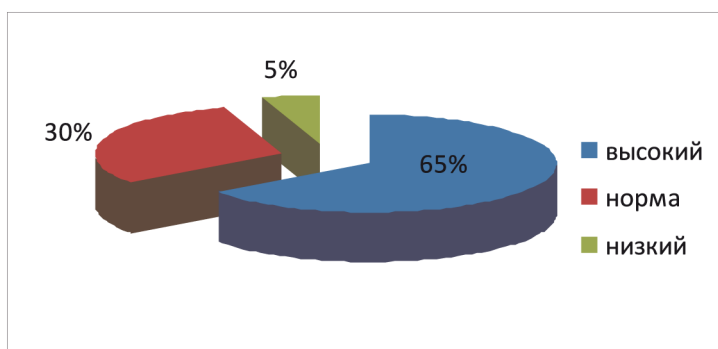


Рис. 1. Соотношение уровня агрессивности у детей городской школы по графической методике «Кактус» М.А. Панфиловой

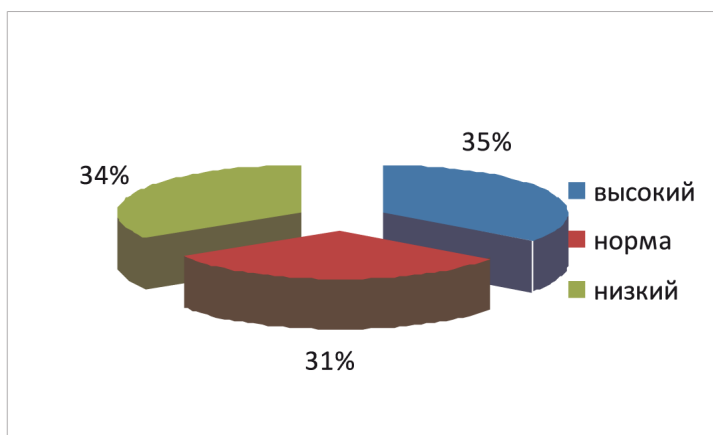


Рис. 2. Соотношение уровня агрессивности у детей сельской школы по графической методике «Кактус» М.А. Панфиловой

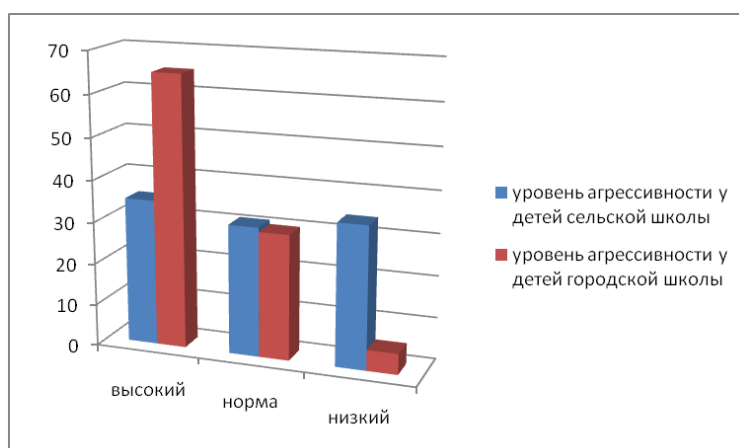


Рис. 3. Соотношение уровня агрессивности детей подросткового возраста сельской и городской школы

Анализ полученных результатов показал, что к агрессивным проявлениям более склонны подростки мегаполиса, чем подростки из сельской местности.

Возможными причинами обнаруженного факта могут быть:

1. Большая концентрация жителей, следовательно, более высокий темп жизни, который усиливает эмоциональную напряженность, и соответственно, усиливает агрессию.

2. Явления современной жизни, которые более выражены в городских условиях: отрицательное влияние СМИ, разновидность рекламных баннеров на улицах города, загруженность родителей на работе и неспособность уделять своему ребенку достаточное количество времени, переизбыток информации.

На этом фоне городские дети чаще испытывают негативные эмоции, что впоследствии переходит в подростковую агрессивность.

Отметим, что практическая значимость работы заключается в том, что материалы исследования могут использоваться для работы по коррекции агрессивного поведения детей подросткового возраста.

Библиографический список

1. Дерманова И.Б. Диагностика эмоционально-нравственного развития. СПб., 2002.
2. Казанская В.Г. Подросток и трудности взросления: кн. для педагогов, психологов, родителей. СПб.: Питер, 2006.
3. Марцинковская Т.Д. (ред.) Психология развития. 3-е изд. М.: Академия, 2007. 528 с.
4. Романова Е.С, Потемкина О.Ф. Графические методы в психологической диагностике. М.: Дидакт, 1991. 164 с.
5. Семенюк Л.М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции. М., 1996.

ОСОБЕННОСТИ НАЦИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ, ПРИЕХАВШИХ ИЗ СТРАН БЛИЖНЕГО ЗАРУБЕЖЬЯ (НА ПРИМЕРЕ СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ)

Е.М. Пузакова

*Научный руководитель Е.В. Котова, канд. психол. наук, доц.
Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева*

Национальное самосознание личности является немаловажной составляющей самосознания в целом. Также оно играет немалую роль психического здоровья, целостности и гармоничной жизни. Понимание своей этнической идентичности является одним из инструментов адаптации к окружающему миру и ориентировки в нем. Важно то, что это вызывает желание к познанию себя, возникает ощущение безопасности и стабильности.

Особо актуальна в последнее время стала проблема межнациональных противоречий и конфликтов, также этнической интолерантности и отчужденности.

Важным критерием улучшения межнациональных отношений в обществе является развитие национального самосознания личности. Уровень развития национального самосознания личности влияет на характер отношения к людям другой национальности. Чем выше уровень развития национального самосознания, тем выше уровень толерантного поведения, что является одним из условий эффективного межнационального взаимодействия. Ссылаясь на ряд авторов – В.Ю. Хотинец, И.А. Ильин, Н.А. Бердяев, Н.М. Лебедева, Дж. Берри, М. Плизент, мы исходим из положения о том, что человек, который знает и уважает свою культуру, может иметь эффективное взаимодействие, может понимать и принимать культуру и людей других народов. Большой вклад в разработку теорий о национальном самосознании внесли и отечественные психологи, например, такие как Э.Ц. Данзанова, Н.М. Лебедева, Г.У. Солдатова, В.П. Левкович, Л.И. Науменко, Т.Г. Стефаненко, В.С. Мухина, В.Ю. Хотинец, и др.

Существенным признаком нации является национальное самосознание. Оно формируется в процессе образования нации, с помощью осознания представителями нации или этноса своего происхождения и культурных связей со своими национальными корнями. Национальное самосознание определяется через знания языка, национальных особенностей, менталитета и чувства общенациональной солидарности [6].

В этнопсихологии национальное самосознание определяется как осознание личностью своей принадлежности к той или иной социально-этнической общности и ее положение в системе общественных отношений. Но вопрос о национальном самосознании полон спорных моментов. Так, например, не существует конкретной структуры национального самосознания. Когнитивный, эмоциональный и регулятивный (поведенческий) компоненты определены, но есть неточности в их изучении и взаимосвязях с окружающими факторами. Мало изучены и вопросы, которые касаются онтогенетической части проблемы, то есть становления национального самосознания. В итоге изучение структурных компонентов национального самосознания сводится к трем составляющим: когнитивному компоненту, эмоциональному и поведенческому. Нас заинтересовало изучение эмоционального компонента, именно эмоции зачастую движут отношениями между индивидуумами в социуме [8].

Изучение особенностей национального самосознания именно в подростковом и раннем юношеском возрастах является важным. Возникновение самосознания у подростка, по мнению Л.С. Выготского, делает возможным более глубокое и широкое понимание других людей. Соответственно, основы этнической толерантности (или интолерантности) также закладываются в подростковом возрасте.

Для исследования мы выбрали образовательную организацию, где обучаются подростки разных национальностей. Исследование проводилось на базе Красноярского техникума сварочных технологий и энергетики. В исследовании приняли участие 16 человек, студенты I–II курсов в возрасте от 16 до 18 лет. Экспериментальную группу составили 8 человек, приехавших из стран ближнего зарубежья. Контрольную группу составили 8 человек из России.

Методики исследования национального самосознания подростков подбирались в соответствии с представлениями о структуре национального самосознания как единстве самопознания и эмоционального отношения к себе. В своей работе мы придерживаемся теоретическому положению Л.Ф. Стефаненко и рассматриваем этническую идентичность как единицу национального самосознания. Изучение этнической идентичности дает возможность оценить характер (позитивный / негативный) национального самосознания и степень определения субъекта в выборе этнической принадлежности.

По методике оценки позитивности и неопределенности этнической идентичности (А.Н. Татарко, Н.М. Лебедева) критериями изучения национального самосознания личности стали: эмоциональный компонент этнической идентичности, а именно, эмоциональная окрашенность этнической идентичности. Оценке подлежала степень позитивности и степень неопределенности этнической идентичности испытуемого. Данная методика включает две шкалы, каждая состоит из четырех вопросов. Первая – шкала позитивности этнической идентичности и вторая – шкала неопределенности этнической идентичности. При обработке данных берется среднее значение по каждой шкале. Шкалы содержат как прямые, так и обратные вопросы. Обратные вопросы перед началом обработки подлежат перекодировке.

В шкальном опроснике О.Л. Романовой для исследования этнической идентичности существуют шкалы для изучения отношения испытуемых к представителям других этносов (шкала «Взаимоотношения этнического большинства и меньшинства»). Содержание вопросов предполагает оценку респондентом прав представителей других народов, таких как говорить на своем языке, пользоваться данной территорией и т.д. Факт готовности личности соглашаться с правами других является проявлением терпимости респондентов по отношению к другим этносам, в случае неготовности признавать права за представителем другого этноса мы имеем дело с нетерпимым отношением к ним. Поэтому шкала позволяет оценить степень толерантности испытуемых по отношению к другим этносам.

Показателями этнической идентичности в данной методике являются шкалы: чувство принадлежности к своей этнической группе; значимость национальности; взаимоотношения этнического большинства и меньшинства; использование того или иного языка.

Результаты получились следующие. По методике оценки позитивности и неопределенности этнической идентичности 100 % респондентов обеих групп (экспериментальной и контрольной) набрали большее количество баллов по шкале позитивности этнической идентичности, что говорит о высокой степени этнической идентичности как обучающихся, приехавших из стран ближнего зарубежья, так и обучающихся из России.

Процентный анализ результатов диагностики шкального опросника О.Л. Романовой показал следующее:

1) в экспериментальной группе (обучающиеся, приехавшие из стран ближнего зарубежья) 50 % опрошенных испытывают чувство принадлежности к своей этнической группе. Для 37,5 % респондентов большую значимость играет их

национальность. Для 12,5 % одинаковую роль играет чувство принадлежности к своей этнической группе и значимость национальности;

2) в контрольной группе (обучающиеся из России) для 62,5 % опрошенных большую роль играет взаимоотношения этнического большинства и меньшинства, что говорит о толерантности испытуемых по отношению к представителям других этносов. Эти люди считают, что каждый имеет право жить на любой территории вне зависимости от своей национальной принадлежности. Возможна мысль о том, что представители коренной национальности должны иметь определенные преимущества, так как они живут на своей территории и т.п. Можно говорить о готовности людей признать за другими национальностями, проживающими в нашей стране некие права, что является проявлением толерантности испытуемых по отношению к другим этносам, в случае ущемления прав представителей других народов мы имеем дело с нетерпимым отношением к ним;

3) 12,5 % испытуемых отдали одинаковое предпочтение «чувству принадлежности к своей этнической группе» и «использованию того или иного языка». Также 12,5 % разделили поровну баллы между «взаимоотношения этнического большинства и меньшинства» и «использование того или иного языка».

Подводя итоги, 50 % обучающихся, приехавших из стран ближнего зарубежья, чувствуют принадлежность к своей этнической группе, испытывают чувство гордости за свой народ, имеют склонность идентифицировать себя со своим народом, все позитивные и негативные высказывания по отношению к их народу могут воспринимать лично. В то время как обучающиеся из России (62,5 %) предпочитают взаимоотношения этнического большинства и меньшинства, готовы к пониманию и толерантности по отношению к другим этносам. Рассматривают различные варианты межэтнических отношений и диалогов культур. Такие результаты позволяют заключить, что среди обучающихся из России преобладает терпимое отношение к другим этносам. Поскольку мы исходим из положения о том, что только человек, знающий и уважающий свою культуру, будет принимать и понимать другие народы, то обучающиеся из России в нашем исследовании имеют не достаточный уровень развития национального самосознания, что может влиять на личностное развитие. Так как, по словам Л.С. Выготского, возникновение самосознания у подростка делает возможным более глубокое и широкое понимание других людей, то обратно не достаточный уровень развития национального самосознания может являться причиной различного рода разногласий и конфликтов между людьми разных национальностей, что и получилось в нашем исследовании. В связи с этим требуется вести работу над развитием национального самосознания студентов.

По результатам исследования и в связи с надобностью была составлена программа занятий, направленная на развитие национального самосознания студентов из России и для сохранения данного уровня национального самосознания у студентов, приехавших из ближнего зарубежья. После формирующего мероприятия наблюдается повышение уровня национального самосознания у студентов из России.

Библиографический список

1. Абсалямова А.Г., Горбачева Ю.С. Этика межнационального общения детей в поликультурной группе. Уфа: Творчество, 2002.

2. Библер В.С. Культура: диалог культур // Вопросы философии. 2003. № 6. С. 33–38.
3. Брюн Е.А. Экокультурные основы смыслообразования и психоактивные вещества // Этническая психология и общество / под ред. Н.М. Лебедевой/ ИЭА РАН, 2003. С. 311–334.
4. Василюк Ф.Е. Психология переживания. МГУ, 1985. Волков Г.Н. Этнопедагогические заметки // Педагогика. 2005. № 9. С. 89–94.
5. Данилюк А.Я. Понятие и понимание национальной школы // Педагогика. 2004. № 1. С. 68–71.
6. Дмитриев Г.Д. Многокультурное образование. М.: Народное образование, 2004. Снежкова И.А. К проблеме изучения этнического самосознания у детей и юношества // Этнография. 2003. № 1. С. 80–88.
7. Ильяева И.А., Кожемякин Е.А. Межкультурные коммуникации в современном мире: учеб. пособие по спецкурсу. Белгород: изд-во БелГТАСМ, 2001. С. 159.

КУЛЬТУРНЫЙ АССИМИЛЯТОР КАК СПОСОБ УКРЕПЛЕНИЯ ЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ

В.С. Тужилина

*Научный руководитель **Т.Ю. Тодышева**, канд. психол. наук, доц.
Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева*

Проблема этнической толерантности становится одной из актуальнейших и острых проблем Красноярска, потому как в наш город переселяется большое количество мигрантов, среди которых присутствуют подростки. Которые привыкли к своей культуре и, вливаясь в новую, у них возникают проблемы общения, религии, поведения и многое другое, что «разжигает» межэтнические конфликты, «взрачивает» расовые и этнические предубеждения. В результате чего у них могут появиться этнические предпочтения и стереотипы, которые будут в течение всей жизни влиять на их поведение. Как раз для решения этой проблемы было создано множество методик, одной из которых является культурная ассимиляция.

Культурный ассимилятор – это кросс-культурная техника, используемая во многих странах мира. Она воплощает атрибутивный подход. Целью культурного ассимилятора является научить человека понимать чуждую для него культуру.

Культурный ассимилятор появился в Америке в 60-х гг. XX в. Он был создан для взаимодействия американских граждан с мигрантами. Психологи ставили своей целью разработать такую технику, где обучаемый за короткое время должен познакомиться с различиями между двух культур.

В культурный ассимилятор входят несколько (от 35 до 100) описаний ситуаций, где взаимодействуют персонажи из двух культур, и четырех интерпретаций их поведения. Ситуация, описывающая часто встречаемое поведение двух культур, в конфликте, из которой можно получить важные сведения о чужой культуре, считается идеальной.

При подборе ситуаций учитываются взаимные стереотипы, различия в ролевых ожиданиях, обычаи, особенности невербального поведения и многое другое.

На протяжении 55 лет этот метод зарекомендовал себя как эффективный способ адаптации мигрантов [4].

Культурный ассимилятор – это метод когнитивного ориентирования, но также он используется в тренинговых программах – в группе обсуждаются и сравниваются результаты участников, проводятся ролевые игры с использованием ситуаций культурного ассимилятора. Если участник тренинга сделал правильный выбор, он переходит к следующему эпизоду. Если совершил ошибку, инструктор объясняет ему, почему выбор не правильный, предлагает еще раз изучить данный случай и выбрать другую интерпретацию. Изучив некоторое количество ситуаций, участники тренинга способны понимать чуждую для них культуру, в дальнейшем это поможет им адаптироваться в новой стране.

В своем исследовании мы поставили цель: поможет ли культурный ассимилятор относиться более толерантно друг другу и научиться понимать чуждую для них культуру.

Мы провели подобный тренинг с подростками школы № 47 г. Красноярск.

Таблица

Результаты тренинга «Культурный ассимилятор»

Имя	Ситуация № 1	Ситуация № 2	Ситуация № 3	Ситуация № 4	Ситуация № 5
1. Баястан	2(3)	2(3)	4 (3)	3	3
2. Кубат	3	2(3)	4(3)	3	3
3. Айдана	2(3)	2(3)	3	4(3)	3
4. Дмитрий	3	2(3)	4(3)	3	3
5. Крьял	3	3	3	3	3
6. Мария	2(3)	2(3)	3	4(3)	3
7. Карина	3	2(3)	4(3)	3	3
8. Сергей	2(3)	2(3)	2(3)	3	3
9. Дарья	2(3)	4(3)	2(3)	3	3

Взяли один класс, в котором учатся как дети мигрантов, так и коренных жителей Красноярска. Им было дано пять ситуаций, в которых они могут побывать. В каждом варианте ситуации даны четыре варианта поведения (правильный 3). Если он выбрал не правильный, то ему объясняют причину, почему не эта и дают возможность выбрать другую, и так до того как он не выберет правильный ответ. На анализе данных мы составили таблицу, по которой видим, что с первого раза правильно вариант ответа выбран был в 21 случае из 45. Причем подростки-мигранты пытаются подстраиваться под новую для них культуру, в то время как красноярцы поступают по-своему. Также по таблице мы видим тенденцию к повышению усвояемости чужой культуры. Если б мы предложили подросткам не пять, а 30–40 ситуаций то можно предположить что сплоченность класса будет выше, чем это было до тренинга.

Такие тренинги можно проводить в школах, где присутствуют дети разных культур. Культурный ассимилятор поможет им быть толерантными друг другу.

Библиографический список

1. Крысько В.Г. Этническая психология. М.: Академия, 2009. 320 с.
2. Лебедева Н.М. Этническая толерантность в России и способы ее укрепления. URL: <http://stav-geo.ucoz.ru/publ/> (дата обращения 15.03.2015).
3. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология: практикум. М.: Аспект-Пресс, 2010. С. 208 с.
4. Стефаненко Т.Г., Шлягина Е.И., Ениколопов С.Н. Методы подготовки к межкультурному взаимодействию // Методы этнопсихологического исследования. М., 2012.

ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ КОРЕННОГО НАСЕЛЕНИЯ И ДЕТЕЙ МИГРАНТОВ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

О.С. Рассказчикова

*Научный руководитель О.М. Вербианова, канд. биол. наук, доц.
Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева*

В связи с экономической, политической и национально-правовой нестабильностью в ближнем зарубежье наблюдается высокий уровень миграционной активности в России, в том числе в Красноярском крае. Следовательно, в школы регулярно поступают на обучение дети мигрантов, которые с разной степенью социализируются в классе. Знание особенностей межличностных отношений в «смешанных» классах поможет создать эмоционально-благополучную и комфортную среду для организации образовательного процесса и развития личности каждого учащегося.

Согласно А.В. Петровскому, межличностные отношения – субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, объективно проявляющиеся в характере и способах взаимных влияний людей в ходе совместной деятельности и общения [2].

В младших классах ведущим становится общение со сверстниками и формируется устойчивый круг ближайшего общения. Потребность в эмоциональной поддержке сверстников бывает столь велика, что дети не всегда задумываются о принципиальных основах этих отношений. Отсюда случаи «ложного товарищества» и «круговой поруки». Младшие школьники относительно редко в качестве мотива общения называют желание помочь товарищу. В то же время общение нередко базируется на внешних факторах: «живем по соседству», «моя мама знает ее маму» и т.д. [1].

Еще недавно учащиеся в российских школах при выборе партнера общения не задумывались, с детьми какой национальности они хотели бы учиться, играть, дружить. В последние годы, по данным Д.И. Фельдштейна, картина изменилась: уже 69 % 6–7-летних школьников, выбирая товарища, на первое место по значимости ставят его национальную принадлежность [3]. Несомненно, что такие сведения подчеркивают значимость межличностных отношений в поликультурных

классах в обеспечении адаптации детей в начальной школе и успешности обучения. Межличностные отношения детей в первом классе играют особую роль в организации образовательного процесса, т.к. учебная деятельность первоклассников, в силу своей несформированности, имеет коллективный характер. Очевидно, что в классах, с этнически неоднородным контингентом, складываются особые отношения между детьми коренного населения и детьми-мигрантами, которые, в свою очередь, тоже могут быть представителями различных культур. Педагогу важно знать особенности межличностного взаимодействия детей, учитывать их характер при организации образовательно-воспитательного процесса и, в случае необходимости, корректировать эти отношения с целью создания оптимальных условий для развития личности каждого ребенка.

Таким образом, цель исследования – выявление особенностей межличностных отношений в 1 классе начальной школы, где совместно обучаются дети коренного населения и дети мигрантов.

Эмпирическое исследование проводилось в 1 «А» классе школы № 47 города Красноярск. Данное учреждение располагается в непосредственной близости от двух рынков – «Содружество» и «Восточный». Традиционно мигранты стараются проживать как можно ближе к месту работы. В связи с этим в данной школе высока доля детей мигрантов, и данное исследование имеет особую актуальность. В экспериментальном классе из 26 учащихся: 15 – дети мигрантов, 10 мальчиков и 5 девочек, преимущественно из Кыргызстана и Таджикистана. Исследование проводилось в декабре, т. е. по истечении 4 месяцев совместного обучения. В рамках эмпирического исследования применялась методика «Социометрия», разработанная Дж. Морено.

Ответы детей были отражены в таблице и социоматрице. На основе сделанных выборов были сформированы статусные группы, показавшие, что:

1) благополучные статусные группы включают в себя 61 % учеников и состоят в равной степени из детей мигрантов и коренного населения;

2) статусная группа «Непринятые» включает в себя 27 % учеников. Данная группа детей нуждается в психолого-педагогическом сопровождении, т.к. есть риск, что часть детей может перейти в группу «Отвергнутые». В данной группе присутствуют дети 43 % коренного населения и 57 % дети мигрантов;

3) статусная группа «Отвергнутые» полностью состоит из детей мигрантов и включает в себя 12 % учеников класса, что является высоким показателем, указывающим на изолированность нескольких членов от остальной учебной группы. Этим детям необходимо уделить особое внимание. Педагогу следует уточнить причины отверженности детей и обеспечить психологическое и педагогическое сопровождение в развитии личности этих учащихся.

По результатам исследования обнаружено большое количество взаимных отрицательных выборов. Это показывает наличие неприязненных отношений в классе, что может быть предметом пристального внимания педагога и определения содержания и направления воспитательной работы по оптимизации межличностных отношений в классе.

Характерно, что 80 % взаимных отрицательных выборов составили диады, в которые вошли только дети мигрантов. Только 1 пара взаимных отрицатель-

ных выборов была представлена как «смешанная». Это позволяет утверждать, что в этнически неоднородном классе отсутствуют негативные отношения между детьми коренного населения и детьми мигрантов. Но есть неблагоприятные отношения между детьми мигрантами, принадлежащими к разным этническим группам. Отсутствие неприязни между детьми коренного населения и детьми мигрантами в классе указывает на позитивный опыт классного руководителя в воспитании кросс-культурной толерантности детей.

Проведенное исследование позволило выделить главные проблемы класса, где обучаются дети коренного населения и дети мигрантов:

1. Низкая степень сплоченности группы.
2. Низкая степень устойчивости группы.
3. Высокий показатель взаимных отрицательных выборов среди детей, принадлежащих к мигрантам из разных этнических групп.
4. Наличие в классе носителей различных национальных культур.

Для повышения сплоченности группы рекомендуется использовать тренинг сплоченности, который поможет создать ситуацию межличностного доверия и понимания между учащимися.

Серьезную помощь во включении детей мигрантов в коллектив могут оказать дополнительные занятия, главным образом по русскому языку. Данная мера даст основания для единого речевого общения детей всех социальных и национальных групп в классе, а также улучшит успеваемость учащихся по всем предметам.

Для снятия культурного барьера между детьми коренного населения и мигрантов можно использовать тематические вечера, специальные открытые уроки или беседы с целью более близкого ознакомления с национальными особенностями коренного населения и мигрантов.

Библиографический список

1. Ильин Е.П. Психология общения и межличностных отношений. СПб.: Питер, 2011. С. 573.
2. Петровский А.В. Возрастная и педагогическая психология. М.: Педагогика, 2005. С. 374.
3. Фельдштейн Д.И. Психология взросления: Структурно-содержательные характеристики процесса развития личности. М.: Издательство Флинта, 1999.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ

Н.В. Меновщикова

*Научный руководитель Т.Ю. Тодышева, канд. психол. наук, доц.
Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева*

Важнейшим компонентом культуры всего общества является правовая культура, особую роль в развитии которой играет правовое образование.

Последние политические события в мире и в России, и, как следствие, социально-экономические процессы, происходящие в современном обществе,

подчеркивают актуальность формирования у молодого поколения таких качеств, как нравственность, патриотизм, законность, справедливость, гражданская идентичность личности. Перечисленные качества являются ведущими в рамках правовой культуры гражданина. Необходимость развития качественного правового образования в современных условиях подчеркивается направленностью государства на формирование гражданского общества, правового государства с его особенностями и принципами.

В процессе формирования гражданского общества наиболее важными фигурами являются представители правовых институтов, однако, стоит признать, что на данном этапе жизни российского общества, еще не сложилось тех правовых традиций, которые позволили бы считать право, в широком смысле, безусловной ценностью, формирующей все общество.

Вопрос формирования правовой культуры в ходе получения профессионального образования поднимался рядом исследователей: Л.Н. Николаевой, Г.А. Фирсовым, Е.А. Алешиной, М.С. Завьяловой, А.Е. Певцовой. Особенности работ большинства авторов заключались в рассмотрении педагогических, философских, юридических аспектов правовой культуры студента. Достаточно трудно найти работу, раскрывающую именно психологические стороны формирования правовой культуры будущих юристов, носителей правовых образцов поведения в обществе.

При раскрытии сущности правовой культуры необходимо остановиться на самом понятии и особенностях ее структурных компонентов.

Формулированием понятия правовой культуры занимались авторы различных отраслей, наиболее результативными оказались подходы к пониманию и определению феномена культуры в философской и юридической литературе. Определения представителей данных отраслей достаточно многообразны. Анализируя литературу, можно предположить, что основными компонентами правовой культуры являются: правосознание, правовое образование, правовые отношения, правовые институты, правопорядок, правомерная деятельность.

Правовая культура – часть культуры общества, охватывающая все основные сферы правовой жизни общества: правотворчество, правореализацию, законодательство, права и свободы граждан, принципы и методы его деятельности, механизм государства, правосознание во всех его видах и уровнях [4, с. 7].

Важная роль в формировании правовой культуры принадлежит правовому образованию, благодаря которому правовая культура становится регулятором жизни индивида, позволяющим реализацию личных задач. В современных условиях именно правовое образование может стать важнейшим фактором развития личности, становления гражданского общества и демократического правового государства в современной России, граждане которого смогут жить в социально-правовом согласии друг с другом и с государством [3, с. 64].

Одним из наиболее важных компонентов правовой культуры выделяется правосознание.

В исследованиях А.Р. Ратинова и Г.Х. Ефремовой правосознание содержит в себе следующие функциональные структуры: гносеологическую, эмоционально-оценочную и поведенческую, которые осуществляют оценочную, регулятивную, познавательную функции [6, с. 156].

Познавательная функция включает определенные юридические знания, умения, навыки, правовую подготовку личности. Оценочная функция подразумевает систему оценок и мнений по юридическим вопросам. Регулятивная функция отражает социально-правовые установки, стереотипы поведения [6, с. 156].

Для формирования правовой культуры студентов-юристов Красноярского юридического техникума на занятиях по предмету «психология социально-правовой деятельности» используется ряд активных методов обучения: лекции-монологи, демонстрации, практические и семинарские занятия, деловые игры, психологические тренинги, моделирование и анализ практических задач, чтение проблемных лекций, дискуссии, диалоги, техники комментирования. Также студенты активно вовлекаются во внеучебную деятельность, связанную с правовой направленностью: правовой клуб «Ваше право», студенческая газета «Фемида», бесплатные консультации населения на базе районных библиотек, участие в волонтерских движениях, бесплатные лекции по праву в образовательных учреждениях среднего профессионального образования.

Следует отметить следующие структурные компоненты правовой культуры личности студента, отражающие психологические особенности формирования данного процесса:

- когнитивный (интеллектуальный) – обеспечивает формирование интеллектуальной сферы, представлений об образах личностного, нравственно-правового и профессионального Я;

- мотивационно-ценностный – предполагает сформированность гуманистических жизненных установок, потребность в правовом самосовершенствовании и нравственно-ценностную мотивацию в процессе усвоения правовых знаний; формирует отношение к закону как к ценности, находящейся в демократическом обществе вне конкуренции;

- регулятивный (поведенческий) – является «движущей силой», направляет деятельность индивида на творческое развитие личности путем стимулирования ее профессиональной активности.

Об уровне правовой культуры студента-юриста свидетельствуют его юридические знания, навыки, правовые установки, ценностные ориентации, которые проявляются в правильном понимании своих функций, в умении применять на практике и правильно толковать нормы права, в точном исполнении им предписаний закона, в обеспечении прав и законных интересов граждан [1, с. 27].

Следует отметить, что важную роль в процессе формирования правовой культуры играют основные институты социализации личности: семья, учебное заведение, средства массовой информации. Очень важно, чтобы студенты, получающие юридические знания, умели работать с нормативными документами, могли систематизировать знания, полученные из разных отраслей права, могли анализировать различные правоприменительные ситуации, но перечисленные навыки и умения отражают теоретическое правовое сознание.

На наш взгляд, этого недостаточно, ведь теоретические знания могут быть использованы во вред обществу, а не для его защиты. Соответственно недостаточно формировать правовые знания, важно воспитывать правильное отношение к праву, правовые убеждения, опыт поведения на основе соблюдения законов.

Также следует отметить несколько методов, которые позволили бы повысить уровень правовой культуры студентов юридических учреждений и молодежи вообще:

- в образовательных учреждениях необходимо включение активных методов обучения, направленных на формирование правосознания обучающихся;
- особое внимание необходимо обратить на фактор правопреемственности в ходе правового воспитания и правового образования;
- необходима разработка социальной программы, направленной на усовершенствование правовой системы, искоренению отрицательных образцов поведения в обществе;
- активное привлечение молодежи, волонтеров в обеспечении правопорядка;
- поддержка молодежи с активной гражданской позицией путем поощрения и стимулирования;
- создание максимальных условий для раскрытия творческого и научного потенциала молодежи на базе образовательных учреждений;
- в рамках правового воспитания проводить активную пропаганду нравственности и этических начал в праве, морали и других исторических ценностей.

Библиографический список

1. Алешина Е.А. Формирование правовой культуры в процессе юридического образования: автореф. дис. ... канд. юрид. наук. 2008.
2. Гуляихин В.Н. Правовая культура как объект научного исследования: методологические подходы, структура и критерии оценки // Юридические исследования. 2013. № 4.
3. Зубова Я.В. Правовое образование и правовая культура: монография. Ухта: УГТУ, 2010.
4. Николаева Л.Н. Формирование правовой культуры студентов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. 2005.
5. Певцова Е.А. Актуальные проблемы формирования правовой культуры юристов: учебное пособие для подготовки магистров. М.: Международный юридический институт, 2010. С. 250.
6. Ратинов А.Р. Правовая психология и преступное поведение. Красноярск, 1998. С. 156.
7. Фирсова Т.А. Психолого-педагогические факторы развития правового сознания подростков: дис. ... канд. психол. наук. 2002.

ВЛИЯНИЕ ЕДИНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ЭКЗАМЕНА НА УРОВЕНЬ ТРЕВОЖНОСТИ ОДИННАДЦАТИКЛАССНИКОВ

К.С. Люкина

*Научный руководитель Т.Ю. Тодышева, канд. психол. наук, доц.
Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева*

Проблема влияния Единого государственного экзамена на уровень тревожности выпускников считается одной из актуальных проблем в нашей стране. В России тревожность изучается лишь с 60–70 гг. XX в. Однако количество всех

проведенных исследований оказалось недостаточным для того, чтобы дать этому явлению четкое и ясное определение.

В настоящее время тревожности дано множество различных трактовок.

А.М. Прихожан понимает под тревожностью переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагополучия, с предчувствием грозящей опасности [3].

Н.Д. Левитов рассматривает тревожность как психическое состояние, выражающееся в состоянии опасения и нарушения покоя, вызываемых возможными неприятностями [2].

Тревожность часто путают с понятием «тревога», но на самом деле это два разных термина. Главное отличие между определениями заключается в том, что под тревогой понимают эмоциональное состояние, которое возникает в определенное время, а под тревожностью – устойчивое свойство, предполагающие повышенную склонность к переживаниям состояния тревоги.

За последнее время число тревожных людей значительно возросло, по сравнению с предыдущими годами. Тревожность в каждом возрасте обусловлена рядом определенных причин. В данной статье мы рассмотрим юношеский возраст, а именно 16–18 лет именно в этот промежуток времени человек заканчивает обучение в школе. В этот период перед выпускниками встает ряд следующих задач, это профессиональное и личностное самоопределение, но наибольшее беспокойство вызывает сдача экзаменов, а именно Единый государственный экзамен (ЕГЭ).

Единый государственный экзамен (ЕГЭ) – в Российской системе образования введен с 2001 г., основной его целью является создание системы объективной оценки уровня знаний выпускников школ. На настоящий момент нет единого мнения насчет эффективности и необходимости проведения ЕГЭ в общеобразовательных учреждениях. Выпускники показывают разные результаты при сдаче экзаменов. Результаты ЕГЭ не так успешны, как результаты экзаменов в традиционной форме. Это можно объяснить тем, что учащиеся недостаточно готовы к сдаче экзаменов в форме ЕГЭ, а также психологическими особенностями личности учащихся.

Проблема высокого уровня тревожности в период подготовки и сдачи ЕГЭ относится к группе личностных трудностей. Возникновение тревожности еще на этапе подготовки к экзамену можно объяснить несколькими факторами: боязнь не оправдать ожидания окружающих, неуверенность в себе и своих знаниях, низкая самооценка и уровень притязаний, постоянные изменения, вносимые в процедуру проведения.

Нами было проведено исследование на базе МБОУ «Кучеровская СОШ» на 10 одиннадцатиклассниках. В ходе проведения исследования мы измерили уровень тревожности у одиннадцатиклассников с помощью методики измерения уровня тревожности Тейлора в адаптации Т.А. Немчинова до и после лекции о ЕГЭ, в которой рассказывалось о процедуре проведения, о последствиях при не сдаче экзамена и о нововведениях.

Результаты измерения представлены в таблице:

Испытуемые	Количество баллов, набранное до проведения лекции (по методике Тейлора)	Количество баллов, набранное после проведения лекции (по методике Тейлора)
1	20	26
2	19	28
3	6	14
4	7	20
5	19	23
6	22	27
7	11	15
8	6	16
9	12	14
10	27	33

В результате эмпирического исследования было выявлено, что у 30 % испытуемых уровень тревожности с среднего с тенденцией к высокому изменился на высокий, у 20 % со среднего с тенденцией к низкому на средний с тенденцией к высокому, у остальных 50 % уровень тревожности не изменился, но количество баллов в пределах уровня увеличилось. На основе полученных результатов можно делать вывод, что 50 % испытуемых относятся к категории высокотревожных людей, к данной категории чаще всего относятся люди со следующими личностными особенностями: низкая самооценка и низкий уровень притязаний. Такие учащиеся, как правило, чаще всего менее успешны в учебе в отличие от тех, чей уровень тревожности не является таким высоким. У остальных 50 % уровень тревожности не изменился и остался в пределах нормы.

В данном исследовании мы проверяли влияние ЕГЭ как фактора на изменение уровня тревожности у учащихся 11 класса. Результаты показали, что информация о ЕГЭ, преподносимая ученикам до экзамена, является одним из факторов, влияющих на уровень тревожности одиннадцатиклассников на этапе подготовки к экзамену. Можно с уверенностью предположить, что влияние данного фактора отрицательно отразится на полученных результатах экзамена.

Библиографический список

1. Википедия. [Электронный ресурс]. URL: <http://wikipedia.org/> (дата обращения: 02.01.2015).
2. Левитов Н.Д. О психических состояниях человека. М.: Просвещение, 2004. С. 343.
3. Прихожан А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. Питер, 2007. С. 192.
4. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012. № 273-ФЗ.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПОДХОДОВ К ИЗУЧЕНИЮ СТРАТЕГИЙ И ТАКТИК САМОПРЕЗЕНТАЦИИ

М.Ю. Луговская

*Научный руководитель А.А. Дьячук, канд. психол. наук, доц.
Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева*

Изучение феномена самопрезентации в рамках психологии является актуальным, практически значимым направлением. Самопрезентация напрямую связана с решением проблем эффективного межличностного взаимодействия, профессионального и личностного становления индивида в современных реалиях жизни. Любое межличностное взаимодействие не обходится без презентации своего Я.

На данный момент нет единого подхода к определению понятия «самопрезентация», однако, обобщая различные определения, можно сказать, что самопрезентация – это осознаваемое и неосознаваемое, целенаправленное и стихийное самопредъявление своего Я при взаимодействии с людьми. Также стоит отметить, что самопрезентация является частью коммуникативной компетентности, так как направлена, в том числе, на построение эффективного межличностного взаимодействия.

Интерес к проблеме стратегий и тактик самопрезентации обусловлен их практической значимостью, так как связан с таким аспектом, как обучение эффективной самопрезентации. Процесс обучения включает в себя, в том числе, овладение различными стратегиями и тактиками самопрезентации, помогающими раскрыть собственную индивидуальность субъекта и эффективно выстроить взаимодействие с партнером по общению.

Феномен самопрезентации начал исследоваться еще с 1930-х гг. в рамках работ иностранных социологов и психологов Дж. Мида и Ч. Кули [6]. Как самостоятельное явление самопрезентация начинает рассматриваться с выхода исследования И. Гоффмана в 1959 г., где автор вводит понятие «self-presentation» [12].

Е. Джонс и Т. Питтман видят основу самопрезентации в мотиве власти, где власть – это постоянное расширение и поддержание влияния в межличностных отношениях [13]. На основе своей теории авторы выделяют 5 стратегий самопрезентации, исходя из направленности на получение определенного вида власти.

Технику, сходную с стратегией мольбы Е. Джонса и Т. Питтмана, предложил Д.М. Тайс [17]. Техника «самозатруднение» направлена на привлечение внимания и, либо оправдания при неудаче, либо увеличении успеха при выигрыше. К данному блоку стратегий и техник можно отнести и технику «похвала исполнения соперника», предложенную Р. Аркин и Дж. Шеппердом, где индивид с наибольшей вероятностью оценит позитивно исполнение соперника, если будет знать, что его исполнение и исполнение соперника будет сравниваться [10].

Р. Чалдини предложил две техники самопрезентации, где самопрезентация в понимании автора является управлением впечатления о себе [9]. Первая непря-

мая техника «наслаждение отраженной славой» – использование чужого успеха для достижения целей своей самопрезентации, вторая непрямая техника «вредить» – преувеличение недостатков кого-либо или чего-либо для повышения собственного статуса.

Р. Баумайстер выделяет две стратегии самопрезентации, исходя из цели и способов поведения: «ублажающая стратегия» – выставление себя в выгодном свете через внешнюю подстройку к аудитории для получения одобрения, «самоконтролирующая самопрезентация» – поддержка и укрепление своего внутреннего Я, производящего впечатление на окружающих [11].

А. Шутц выделила четыре стратегии самопрезентации на основе пассивного или активного поведения субъекта, а также мотивов самопрезентации [16].

Самой известной классификацией тактик самопрезентации является классификация коллектива авторов – С. Дж. Ли, Б. Квигли, М. Неслера, А. Корбетта, Дж. Тедески. В классификацию включены двенадцать тактик – пять защитного типа и семь ассертивного типа. Основой для выделения тактик послужила такая особенность в поведении людей, как стремление получить социальное одобрение или стремление избежать значимых потерь при получении социального одобрения [14].

В отечественной психологии интерес к изучению самопрезентации появился с 1990-х гг. и на данный момент он активно возрастает, в том числе, и в плане изучения стратегий и тактик самопрезентации.

Г.В. Бороздина рассматривает самопрезентацию как самоподачу [1]. Цель самоподачи – привлечение внимания к определенным особенностям внешнего облика, которые запускают механизмы социального восприятия партнера по общению.

Ю.М. Жуков представляет техники самопрезентации в общем числе техник эффективной коммуникации, где техники эффективной коммуникации – это совокупность средств (приемов), используемых субъектом для достижения желаемого в процессе общения [2].

Е.А. Соколова – Бауш рассматривает в качестве техник самопрезентации техники общения, которые уже изучены. Автор определил круг невербальных техник, которые создают благоприятное или неблагоприятное впечатление о коммуникаторе и реципиенте [7].

О.А. Пикулева различает стратегию и тактику самопрезентации, где стратегия – это в разной мере осознаваемое и планируемое поведение индивида, направленное на создание желаемого впечатления с учетом долгосрочных идентичностей, и использующее для своей реализации определенные тактики самопрезентации, а тактика – это краткосрочный поведенческий акт, включающий в себя совокупность приемов невербального и вербального поведения, направленный на создание желаемого впечатления для краткосрочных целей [5]. В презентационном поведении человека автор выделяет пять типов стратегий: стратегия уклонения, стратегия аттрактивного поведения, стратегия самовозвышения, стратегия силового влияния и стратегия самопринижения. Данные стратегии включают в себя двенадцать тактик защитного и ассертивного типов самопрезентации (автор уточнила, дополнила классификацию тактик С. Дж. Ли, Б. Квигли, М. Неслера, А. Корбетта, Дж. Тедески).

ски). Тактики проявляются в большинстве случаев в вербальном поведении, однако гендерные различия наблюдаются в невербальном поведении и оформлении внешности. При этом, если индивид часто использует ассертивные тактики, то и защитные тактики он использует, в том числе. Однако, если человек редко использует ассертивные тактики, то защитные тактики он использует тоже нечасто.

Н.А. Федорова рассматривает техники вербальной самопрезентации, исходя из ситуационных факторов. Тем ни менее автор выделяет как вербальные техники (риторические приемы, организация текста), так и невербальные (одежда, манера держаться, обстановка, мимика, жесты, позы). Также Н.А. Федорова выделяет прямые и непрямые техники самопрезентации: использование информации о себе и использование информации о других соответственно. По мнению автора, нарратив является одной из техник вербальной самопрезентации, которая имеет свою ситуационную и личностную специфику [8].

Отдельным направлением в изучении стратегий и тактик самопрезентации является изучение особенностей стратегий и тактик самопрезентации у определенной социальной группы. Так, Г.В. Пантелеева определила эффективные и неэффективные типы самопрезентации тренеров-женщин [4]. И.В. Пономаренко выявила типы и тактики самопрезентации у военнослужащих женщин [6].

Е.Ю. Крылов разработал программу формирования тактик самопрезентации, включающую обучение целеполаганию, а также выявил, что успешность овладения тактиками самопрезентации в виртуальной среде обуславливают такие факторы, как: личностные особенности (уровень самораскрытия личности в общении, особенности Я-концепции, идентичности), а также социальные факторы (стаж использования Интернета, соблюдение сложившихся традиций самопредставления в виртуальной среде) [3].

Авторы существующих на данный момент исследований в области самопрезентации выделяют вербальные и невербальные техники самопрезентации. Выделяют стратегии самопрезентации как долгосрочный поведенческий комплекс, а тактики как краткосрочный поведенческий акт. Исследователи классифицируют стратегии и тактики, исходя из внутренних признаков: мотивации субъекта, целей поведения, стремления получить или избежать социального одобрения, и внешних признаков: одежда, речь. Как наиболее эффективная стратегия приводится ассертивная – активная, но не агрессивная деятельность при формировании впечатления о себе. Существуют исследования, направленные на выявление стратегий и тактик у определенных социальных групп.

Стратегии и тактики самопрезентации на современном этапе развития психологического знания изучены не в полной мере, однако данные всех существующих исследований должны быть применены при разработке психолого-педагогических условий обучения эффективной самопрезентации.

Библиографический список

1. Бороздина Г.В. Психология делового общения: учеб. пособие. М., 2001. С. 295.
2. Жуков Ю.М. Тренинг как метод совершенствования коммуникативной компетентности: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 2003. С. 38.

3. Крылов Е.Ю. Формирование тактик целенаправленной самопрезентации у студентов в виртуальной среде: автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2012.
4. Пантелеева Г.В. Типы самопрезентации тренеров-женщин как фактор их деятельности: мотивов, стратегий и педагогического мастерства. Ученые записки университета им П.Ф. Лесгафта. СПб., 2008. № 12.
5. Пикулева О.А. Гендерные, возрастные и профессиональные особенности тактик самопрезентации: автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2004.
6. Пономаренко И.В. Социально-психологические особенности самопрезентации военнослужащих-женщин: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2008.
7. Соколова-Бауш Е.А. Самопрезентация как фактор формирования впечатления о коммуникаторе и реципиенте // Мир психологии. 1999. № 3.
8. Федорова Н.А. Личностные и ситуационные факторы выбора вербальных техник самопрезентации: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2007.
9. Чалдини Р. Психология влияния. Изд-во Питер, 2008.
10. Arkin R.M. Self-presentation // The self in social psychology/ Ed. by Vallacher R.R., Wegner D.M. / L.; N. Y., 1986.
11. Baumeister R.F., Tice D.M., Hutton D.G. Self-presentational motivations and personality differences in self-esteem // Journal of Personality. 1989. № 57.
12. Goffman E. The presentation of self in everyday life. N. Y., 1959.
13. Jones E.E., Pittman T.S. Toward a general theory of strategic self-presentation // Psychological perspective on the self / Ed. by Suls J. N., 1982.
14. Lee S.I.J., Quigley B.M., Nesler M.S., Corbett A.B., Tedeschi J. Development of a selfpresentation tactics scale // Personality and Individual Differences. 1999. № 26.
15. Mead G.H. Mind, Self and Society: From the Standpoint of a Social Behaviorist. Chicago, 1934.
16. Schutz A. Self-presentational tactics of talk-show guests: a comparison of politicians, experts and entertainers // Journal of Psychology. 1998. 132(6). P. 611–628.
17. Tice D.M., & Baumeister R.F. Self-esteem, self-handicapping, and self-presentation: The strategy of inadequate practice // Journal of Personality. 1990. 58. P. 443–64.

МОТИВЫ ВЫБОРА ПРОФЕССИИ СТУДЕНТОВ

Н.Р. Имангулова

*Научный руководитель **И.П. Чертыкова**, канд. психол. наук, доц.*

Красноярский государственный педагогический университет

им. В.П. Астафьева

Одним из самых значимых выборов является определение своей будущей профессии. Для каждого из нас работа занимает особое место в жизни и влияет на наше самочувствие и состояние. Таким образом, рациональный выбор профессии глобально влияет на качество жизни. От выбора профессии зависит во многом место человека в социуме и дальнейшая судьба. В свою очередь выбор профессии определяется характером мотивации.

Причинами побуждающие выбрать профессию является мотивы которые ставит перед собой человек.

Мотив – материальный или нематериальный предмет, ради которого человек совершает те или иные действия. В качестве мотива может выступать желание удовлетворить какую-либо потребность, или какой-либо предмет, который нам хочется получить [3].

Мотивы деятельности определяют ее потребности. Если потребность – это определенное напряжение, вызванное нуждой в чем-то, но еще не определяет направление активности субъекта, то мотив – это побуждение к действию, стремление к удовлетворению потребности, готовность психики, направляющая к определенной цели [1].

Мотивы могут иметь внешний и внутренний характер. Внутренние мотивы не имеют внешнего проявления и связаны с удовольствием, удовлетворением, чувством достижения и часто ассоциируются с процессом выполнения задачи [2]. Внешние мотивы – такая группа мотивов, когда побуждающие факторы лежат вне деятельности. В случае действия внешних мотивов к деятельности побуждают не содержание, не процесс деятельности, а факторы, которые непосредственно с ней не связаны (например, престиж или материальные факторы) [2].

Таким образом, профессии могут выбираться в зависимости от многих обстоятельств, но важно, прежде всего, принимать во внимание, насколько выбираемая деятельность соответствует способностям человека.

Нами было проведено исследование, где принимали участие студенты Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева второго курса, обучающихся по специальности «Социальная психология». Выборочная совокупность составила 10 человек. В ходе исследования мы выявили мотивы выбора профессии у студентов с помощью методики Р.В. Овчарова. Данная методика позволяет определить ведущий тип мотивации при выборе профессии. Текст опросника состоит из двадцати утверждений, характеризующих любую профессию. Необходимо оценить, в какой мере каждое из них повлияло на выбор профессии. С помощью методики можно выявить преобладающий вид мотивации [3].

Анализ данных в ходе исследования выявил следующие мотивы студентов высшего образования: у 90 % испытуемых преобладают внутренние мотивы, а остальные 10 % – внешние положительные мотивы, к ним относятся материальное поощрение, репутация, одобрение коллектива, т.е стимулы, ради которых человек считает приложить свои усилия.

На основе эмпирического исследования можно сделать вывод, что для студентов преимущественно значимыми являются внутренние мотивы. Студенты, обучающиеся в университете, уже 2 года знают, чего хотят от своей профессии, и как эта профессия поможет им в будущем. Следовательно, важнейшим мотивом студента в выборе профессии является характер работы, значимость, содержание, полезность своей профессии. В процессе профессионального развития личности большое значение имеют мотивация освоения профессией, профессиональные притязания студентов, именно они являются залогом успешности будущих специалистов.

Библиографический список

1. Виды и классификации мотивов познания: монография. 2010. URL: <http://www.rae.ru/monographs/77-2803>.

2. Внешние и внутренние мотивы. Студопедия. 2015. URL: http://studopedia.ru/6_148366_vneshnie-i-vnutrennie-motivi.html
3. Врублевская М.М., Зыкова О.В. Профориентационная работа в школе: метод. рекомендации. Магнитогорск: МаГУ, 2004. С. 80.
4. Определение и понятие: мотив // Онлайн журнал Psychologies. 2014. URL: <http://www.psychologies.ru/glossary/dict/49>

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДООУ С СЕМЬЕЙ

Т.С. Болоненкова

*Научный руководитель В.О. Штумф, канд. психол. наук, доц.
Красноярский государственный педагогический университет
им. В. П. Астафьева*

Организации продуктивного взаимодействия между семьей ребенка и ДООУ важна. Всесторонняя подготовка ребенка требует от педагогических коллективов дошкольных учебных заведений соответствия современным тенденциям развития, конкурентоспособности в условиях, отвечающих социальным запросам общества и родителей. Базовой ступенью выступают дошкольные образовательные учреждения и создают условия для получения детьми опыта коллективной жизнедеятельности, для развития познавательных процессов и подготовки к дальнейшему обучению ребенка в школе. Педагогический аспект семейного воспитания и педагогические условия, создаваемые семьей для успешной социализации ребенка, исследовались Ю.П. Азаровым, Б.З. Вульфовой, Л.И. Маленковой, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинским и другими учеными.

Однако на практике такое взаимодействие зачастую бывает затруднено. Одним из основных препятствий к сотрудничеству является пассивная позиция родителей, игнорирование ими одного из базовых положений действующего Федерального закона от 29.12.2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», согласно которому ответственность за результаты воспитания ребенка несут родители, в то время как образовательные учреждения выполняют вспомогательные функции [3]. Цель работы – выявление особенностей взаимодействия дошкольного образовательного учреждения с семьей. Объект исследования – дошкольное образовательное учреждение и семья как субъекты образовательного процесса. Предмет исследования – особенности взаимодействия дошкольного образовательного учреждения с семьей. Гипотеза выявления актуальных проблем взаимодействия ДООУ и семьи, а также анализ опыта отечественных ДООУ поможет эффективному взаимодействию ДООУ с семьей.

Задачи исследования

1. Изучить научные представления о семье как основном институте воспитания ребенка.
2. Раскрыть значение образовательной среды ДООУ для развития ребенка.
3. Выявить актуальные проблемы взаимодействия ДООУ с семьей.

4. Проанализировать опыт отечественных ДООУ по организации продуктивного взаимодействия с семьей. Методы исследования: анализ научной литературы по проблеме исследования, сравнение, классификация, обобщение, сравнительно-сопоставительный анализ литературы. Анализ опыта отечественных ДООУ по организации продуктивного взаимодействия с семьей. Для родителей проводилось анкетирование с количественным и качественным подсчетом результатов. На основе чего были построены рекомендации и выводы о проделанной работе.

Семья как основной институт воспитания ребенка

Семья является первичной средой социализации ребенка, источником его материальной и эмоциональной поддержки, средством сохранения и передачи культурных ценностей от поколения к поколению. Семья – это коллектив, все участники которого взаимосвязаны соответствующими обязанностями. Являясь ячейкой семейного коллектива, ребенок тоже становится членом системы существующих отношений. Если в семье царит доброжелательность, внимание друг к другу, умение выслушать другого, уважение к старшим, то это только на благо в воспитании лучших черт ребенка [8]. Цель воспитания подрастающего поколения – формирование всесторонне развитой личности. Поэтому семья реализовывает нравственное, умственное, трудовое, эстетическое и физическое воспитание. Нужно также помнить, что у родителей ничего не получится в воспитании, если они не будут знать особенностей своего ребенка.

Значение образовательной среды ДООУ для развития ребенка

Анализ современных исследований показывает, что дошкольные учебные учреждения (далее – ДООУ) не имеют научно обоснованной концепции организации образовательного пространства между ДООУ и семьей, которая способствует развитию творческих способностей детей и всесторонне развивает их возможности. В решении этой проблемы важна стратегия в организации образовательной среды между ДООУ и семьей. Этому способствует проектирование образовательного пространства, где управление рассматривается как процесс создания среды адекватного взаимодействия семьи, воспитывающего дошкольника и ДООУ, которое он посещает [1].

Дошкольное образование понимается как система, в которой центральное место занимает не содержание и не форма, а процесс взаимодействия в подсистемах «взрослые – дети», «дети – дети», «взрослые – взрослые». [2, с. 114]. Основными положительными факторами выступает педагогический опыт воспитателя, создание материальной и методической базы, сотрудничество с родителями ради единой цели – формирования гармонично развитой индивидуальности малыша.

Актуальные проблемы взаимодействия ДООУ с семьей

В законе «Об образовании в Российской Федерации» в статье № 44 говорится: «Родители имеют преимущественное право на обучение и воспитание детей перед всеми другими лицами. Они обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития ребенка» [3]. Положительное влияние на воспитание ребенка в значительной степени зависит от отношений между педагогом и родите-

лями ребенка. И именно от результатов такого сотрудничества зависит становления и воспитания ребенка как личности. Изучив научную и методическую литературу, учтя современные требования программ развития ребенка дошкольного возраста, мы отмечаем, что не все родители способны овладеть специальными знаниями, навыками, умениями, чтобы правильно осуществлять учебно-воспитательный процесс в условиях семьи и последовательно развивать свое педагогическое мышление. Условия жизни, нравственная и эмоциональная атмосфера, в которой живет ребенок, целиком и полностью зависят от взрослых. Поэтому, организуя взаимодействие с родителями, детский сад способствует укреплению семьи, эмоциональному сближению взрослых и детей, развитию у них общих духовных интересов; помогает родителям понять, какую роль они играют в эмоционально-личностном развитии своего ребенка [7]. Модернизация дошкольного образования, эффективное воспитание гармонизирующей личности возможно при объединении усилий дошкольного образовательного учреждения и семьи.

Анализ опыта отечественных ДОО по организации продуктивного взаимодействия с семьей

Мы проанализировали работу муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад комбинированного вида № 1». Согласно публичному докладу о деятельности МАДОУ «Детский сад комбинированного вида № 1» одной из задач на 2013/2014 образовательный год было внедрение различных форм сотрудничества с родителями через вовлечение их в совместную деятельность посредством различных форм работы. Стало ясно, что привлечение родителей и других членов семьи в образовательно-воспитательный процесс является необходимым, прежде всего для детей. И не только потому, что дети больше узнают о своих родителях. Важна и любовь, и признательность детей своим родным и близким, которые, оказывается, так много знают, умеют, могут [7].

Исходя из анализа, коллектив ставит следующие задачи в работе с семьями: выработка философии заведения и семей на основе принципов позитивной педагогики, партнерского взаимодействия; повышение правовой, психолого-педагогической культуры родителей; создание единого образовательного пространства для дошкольника в семье и дошкольном учреждении. Стратегическая цель взаимодействия с семьями выражена в формуле: ДЕТИ+РОДИТЕЛИ+ДОО = РАДОСТЬ, ЗДОРОВЬЕ, КОМФОРТ! В условиях гуманистической направленности образования ДОО работает над созданием личностно ориентированного воспитательного окружения ребенка, комфортного, эмоционального, в развивающей среде, преобразованием образовательного учреждения на дом – теплый, уютный, безопасный, на территорию, дружественную ребенку и семье, ведь в дошкольном учреждении ребенок прежде всего живет, а уже потом воспитывается, готовится к школе и т.д. Каждая группа в ДОО имеет свой самобытный образ, который представлен в эмблемах групп. Малышей встречают современные, привлекательные гостиные, игровые комнаты, которые имеют свои изюминки детского дизайна и дидактического обеспечения; в коридорах ДОО – современные стенды, визитная карта ДОО.

К услугам детей младшего дошкольного возраста, благодаря партнерским отношениям с родителями, предоставлен яркий спортивный инвентарь для занятий по физическому воспитанию и организации физкультурно-оздоровительной работы, музыкальный зал с разнообразными детскими инструментами, комната кружковой работы. В учреждении созданы комфортные условия для воспитания, обучения и развития детей, ведь комфорт и теплый микроклимат – это то, чем щедро делятся родители.

Много внимания уделено выработке гражданской и профессиональной позиции каждого педагога. В коллективе действует атмосфера перехода к коллективному интересу, важным является вопрос личностной стоимости и вектора отдачи каждого члена коллектива дошкольному делу. Девиз работы с родителями: «Относиться к родителям: Нетерпеливых – терпеливо, стеснительных – заботливо, разгневанных – доброжелательно, обидчивых – тактично, грубых – выдержанно, требовательных – деликатных. И ко всем, ко всем вместе – внимательно!» В сознании родителей формируем понятие отношений, что они не должны выступать в роли экспертов, а родители – это соучастники воспитательного процесса, равноправные союзники и партнеры.

Так, используя различные формы, методы и приемы взаимодействия с родителями, учитывая специфику семейного воспитания, педагогический коллектив МАДОУ «Детский сад комбинированного вида № 1» получил положительные результаты. А именно: слаженности, согласованности действий группы и семей. Объединение усилий помогло создать: современное развивающееся пространство в заведении (в каждой возрастной группе, в заведении вообще); сохранить постоянный интерес и активное участие в учебно-воспитательной работе учреждения, актуализировать педагогический, творческий потенциал семьи, понимать и поддерживать. Планируется в следующем году продолжить работу в данном направлении с учетом интересов и педагогических потребностей родителей, что позволит сформировать их активную позицию, сделать полноправными участниками образовательного процесса и добиться наибольших результатов в работе с детьми дошкольного возраста. Планируем организацию образовательного клуба для родителей на базе ДОУ с участием специалистов учреждения.

Итак, содружество с семьей – одна из первоочередных задач, по-видимому, в каждом дошкольном учреждении. Современная жизнь побуждает к многообразию и обновлению форм совместной работы с родителями. Использование различных форм и методов, привлечение родителей к сотрудничеству, творчество педагогов, дипломатичность – залог успешного взаимодействия ДОУ и семьи. Осуществление этой работы, достижения в ней настоящего успеха возможно лишь при индивидуальном подходе к каждой семье. В нашей работе комплексно исследована и обоснована необходимость тесного сотрудничества ДОУ с семьями; проанализировано состояние проблемы в педагогической теории, определены направления транспозиции достижений ученых в технологии современного дошкольного образования. Перспективными направлениями дальнейших научных исследований по поднятой проблематике считаем обоснование педагоги-

ческих условий эффективного взаимодействия дошкольного учебного заведения и семьи в нравственном, трудовом, физическом, эстетическом воспитании детей дошкольного возраста.

Библиографический список

1. Безрукова В. С. Преемственность социальной ориентации дошкольника в условиях семьи и ДОУ // Интеграция образования. 2009. № 1. С. 116–119.
2. Детский сад – открытое развивающее пространство / сост. М.С. Аромштам. М.: Эврика, 2003. 208 с.
3. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ// Собрание законодательства РФ от 31.12.2012.
4. Петухова Л.В. Развитие художественно творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста в условиях взаимодействия СЕМЬИ И ДОУ // Теория и практика общественного развития. 2013. № 9. С. 186–190.
5. Пьянов А.И. Семья как объект и предмет социологического анализа // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2011. № 132. С. 169–179.
6. Соснина Н.В., Старобина Е.М. Взаимодействие дошкольного образовательного учреждения с семьей // ЧиО. 2010. № 4. С. 25–29.
7. Социальное партнерство семьи и детского сада // Управление ДОУ. 2008. № 3. С. 35.
8. Юрданова М.Э. Семья в фокусе современных социальных проблем общества // Научные ведомости БелГУ. Серия: Философия. Социология. Право. 2011. № 2 (97). С. 344–347.

ВЛИЯНИЕ СТИЛЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ НА РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА

А.А. Демидова

*Научный руководитель Т.Ю. Тодышева, канд. психол. наук, доц.
Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева*

Развитие личности ребенка – это очень важный процесс. У каждого ребенка этот процесс протекает индивидуально. Его течение зависит от социально-психологических особенностей личности. Для того чтобы личность развивалась полноценно, необходимо создавать благоприятные условия, различные препятствия, которые встречаются на жизненном пути с самого рождения ребенка, тормозят его развитие.

По ходу взросления в жизни ребенка появляются различные педагоги, с которыми ребенок сталкивается, попадая в определенные социальные институты (детский сад, школа и т.п.) [4].

До этого развитие личности ребенка происходило практически только в кругу семьи, на данном этапе роль педагога неопределима, прежде всего, это создание условий, которые будут способствовать развитию. Педагог должен помочь ребенку справиться с такими барьерами, как детские страхи, ежедневный стресс;

непринятие ребенка коллективом. Педагог должен помочь ребенку справиться со всеми трудностями, создавая ему условия для развития.

Личность ребенка должна развиваться со всех сторон полноценно. Ребенок должен быть развит физически; интеллектуально; политически – знать особенности своего народа, своей страны; нравственно; эстетически. Для того чтобы процессы развития проходили полноценно и всесторонне сам педагог должен быть специалистом высокого уровня, который сам несет ответственность за ту деятельность, которую организует с детьми для их развития.

Каждый педагог имеет свой индивидуальный стиль. Наличие своего стиля у педагога будет свидетельствовать о том, что он не только профессионально развит, но и сам максимально раскрылся как личность. Только успешно развитая педагогическая личность может создать условия для формирования полноценной личности.

Изучением проблем педагогического общения педагога с учениками занималось большое количество ученых (А.А. Бодалева, Н.В. Кузьмина А.А. Леонтьев, В.А. Сухомлинский, Ш.А. Амонашвили, И.П. Волкова, Т.И. Гончарова, Е.И. Ильина, С.Н. Лысенкова, В.Ф. Шатолова, М.П. Щетинина) но все они выделяли ключевые особенности педагогического общения, которое должно базироваться на педагогике сотрудничества.

Анализируя ситуации, когда педагог взаимодействует со своими учениками или воспитанниками, следует иметь в виду, что педагог не просто доносит до них информацию, рассказывая что-то интересное, чего дети до этого не знали, но и является для них примером, образцом, в той или иной степени определяющим развитие личности каждого ученика, т. е. речь идет о влиянии, оказываемом личностью учителя на учащегося.

Каждый педагог, начиная с детского сада или школы, по-разному влияет на своих учеников, на развитие их личности. В каждом образовательном учреждении существует система отношений, таких как «учитель – ученик» и нет сомнения, что педагоги занимают центральное место, ибо они оказывают непосредственное влияние на конкретную формирующуюся личность ученика.

Специфика профессии «педагог» обнаруживается в постоянном общении с учащимися, у которых есть свои права, свои интересы по каким-то вопросам, свое миропонимание, своя убежденность и свои индивидуальные особенности, которые проявляются в тех или иных ситуациях. Точно также индивидуален и каждый педагог, который обладает только ему присущими чертами и качествами личности. И чем ярче и самобытней его личность, тем выше его профессиональное мастерство и тем более значительно его влияние на формирующуюся личность ребенка. Ученики постоянно в большей или меньшей степени испытывают влияние личностной индивидуальности учителя – его ожиданий, ценностей, интеллектуальных и творческих способностей, характера и пр.

Внутренней особенностью преподавателя является его личный индивидуальный стиль педагогического общения, который обусловлен определенным симптомокомплексом индивидуальных свойств педагога, таких как самооценка, тре-

возможность, уровень притязаний, ригидность, эмоциональная устойчивость, импульсивность.

Существует несколько классификаций стилей педагогического общения. Самые распространенные из них – авторитарный, демократический и попустительский стили [2].

Каждый из стилей педагогического общения по-разному отражаются на развитии личности ребенка.

При авторитарном стиле личность ребенка педагогом во внимание не берется. Педагог, который использует в своей деятельности одни запреты и указания, злоупотребляет отрицательными оценками, не стимулирует тем самым стремление детей к обучению, а только отталкивая их. Вместо того, чтобы наладить совместный диалог, педагог применяет только строгость и наказание – это его основные педагогические средства.

Авторитарный воспитатель ожидает только послушания; его отличает большое количество воспитательных воздействий при их однообразии. Общение педагога с авторитарными тенденциями ведет к развитию у детей конфликтности, недоброжелательности в отношениях детей, создавая тем самым неблагоприятные условия для воспитания учеников. Авторитарность педагога часто является следствием недостаточного уровня психологической культуры, с одной стороны, и стремлением ускорить темп развития детей вопреки их индивидуальным особенностям – с другой.

Педагог, который использует в своей деятельности авторитарные приемы, убеждены в том, что, ломая детей и добиваясь от них максимальных результатов здесь и сейчас, скорее можно достигнуть желаемых целей. В таких условиях никакого полноценного развития личности произойти не может, т. к. желания, стремления и потребности ребенка никто не учитывает, педагог руководствуется только своими авторитарными идеями.

Педагог с ярко выраженным авторитарным стилем чаще всего отчужден от воспитанников, каждый ребенок испытывает состояние незащищенности и тревоги, напряжение и неуверенность в себе. Это происходит потому, что такие педагоги, недооценивая развитие у детей таких качеств, как инициативность и самостоятельность, преувеличивают такие их качества, как недисциплинированность, лень и безответственность.

В проведенном исследовании А.А. Бодалева изучалась связь между стилями педагогического общения и особенностями восприятия педагогом личности учащихся. В результате обнаружилось, что авторитарные преподаватели недооценивают развитие у учеников таких качеств, как коллективизм, инициативность, самостоятельность, требовательность к другим. Вместе с тем они зачастую отзывались о детях как об импульсивных, ленивых, недисциплинированных, безответственных и т.д. Заметим, что такие представления авторитарных педагогов являются в значительной степени осознанной или подсознательной мотивировкой, оправдывающей их жесткий стиль руководства. Формулы этой логической цепочки можно выразить следующим образом. «Мои ученики ленивы, недисци-

плинированы и безответственны, а потому совершенно необходимо постоянно контролировать их деятельность на всех ее этапах». «Мои ученики в такой степени неинициативны и несамостоятельны, и поэтому я просто обязан брать все руководство на себя, определять стратегию их деятельности, давать им указания, рекомендации и т.д.». Таким образом ключевое действие в деятельности такого педагога – это стойкая дисциплина.

Главная особенность попустительского стиля руководства заключалась в том, что педагог по сути дела самоустранился от ответственности за происходящее. Педагог, который придерживается данного стиля, ведет себя безответственно, может постоянно менять свои требования, быть непостоянным, дети серьезно не воспринимают такого педагога и не считают его авторитетом. Тем самым дети могут перенимать на себя качества, присущие педагогу.

Оценка детей такого педагога зависит от настроения: в хорошем настроении преобладают положительные оценки, в плохом – негативные. Все это и приводит к падению авторитета педагога в глазах детей. Однако такой воспитатель стремится ни с кем не портить отношений, в поведении ласков и доброжелателен со всеми. Воспринимает своих воспитанников как инициативных, самостоятельных, общительных, правдивых.

Самым эффективным стилем педагогического общения ученые считают демократический стиль. Для него характерны широкий контакт с воспитанниками, проявление доверия и уважения к ним, воспитатель стремится наладить эмоциональный контакт с ребенком, не подавляет строгостью и наказанием; в общении с детьми преобладают положительные оценки. Демократический педагог испытывает потребность в обратной связи от детей в том, как ими воспринимаются те или иные формы совместной деятельности; умеет признавать допущенные ошибки. В группах воспитателей, для общения которых свойственны демократические тенденции, создаются оптимальные условия для формирования детских взаимоотношений, положительного эмоционального климата группы. Демократический стиль обеспечивает дружественное взаимопонимание между педагогом и воспитанником, вызывает у детей положительные эмоции, уверенность в себе, дает понимание ценности сотрудничества в совместной деятельности. Таким образом, ребенок развивается, его желания и возможности не подавляются, а только поддерживаются педагогом, общение строится на принципах «педагогике сотрудничества».

Именно при демократическом педагогическом стиле общения, которое в основном и базируется на тесном взаимодействии, общении «в сотрудничестве» ребенок имеет возможность полноценно развиваться. Общение педагога и ученика играет ключевую роль в развитии личности ребенка.

Библиографический список

1. Калинина Р.Р. Психолого-педагогическая диагностика в детском саду. СПб.: Речь, 2003.
2. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. М.: Просвещение, 2007.
3. Климова Т.В. Индивидуальная практика с ребенком. 2006.
4. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка. М.: НПО МОДЭК, 2009.

МОТИВАЦИЯ К РАЗВИТИЮ ПРАВОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

А.В. Грузинцев

*Научный руководитель О.И. Титова, канд. психол. наук, доц.
Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева*

В соответствии с 1 статьей Федерального закона «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» инвалид – лицо, которое имеет нарушение здоровья со стойким расстройством функций организма, обусловленное заболеваниями, последствиями травм или дефектами, приводящее к ограничению жизнедеятельности и вызывающее необходимость его социальной защиты [1].

Согласно статистическим данным Министерства Социальной политики Красноярского края – по состоянию на 01.01.2013, количество людей, имеющих инвалидность, более 212 тысяч человек.

Люди с ограниченными возможностями здоровья, впрочем, как и их здоровые сограждане, к сожалению, в своей повседневной жизни очень часто сталкиваются с целым комплексом правовых проблем, возникающих как в силу объективных, так и субъективных причин и жизненных обстоятельств. Однако у людей с инвалидностью чаще всего такие правовые проблемы носят специфический характер. Например, обжалование заключения бюро медико-социальной экспертизы об оспаривании группы инвалидности; опротестование решения фонда Социального страхования об отказе выдать путевку на санаторно-курортное лечение и др.

Более того, в силу различного рода ограничений в состоянии здоровья, людям с инвалидностью приходится намного труднее при решении возникших правовых казусов. Во многих случаях приходится прибегать к посторонней помощи со стороны близких, родственников, друзей, социальных работников.

Причины, по которым люди с ограниченными возможностями здоровья не готовы самостоятельно отстаивать свои права, свободы и законные интересы, многообразны и разнообразны, среди них можно выделить такие, как: нежелание тратить свое время, силы, подрывать свое здоровье; отсутствие денежных средств на адвоката; разочарование в системе правосудия, вследствие негативного отрицательного опыта и результата и др. Однако самой распространенной из них является наличие низкого уровня правовой компетентности у людей с инвалидностью. Незнание своих прав, делает их заложниками бюрократической системы.

Вместе с тем людям, имеющим инвалидность, намного труднее решать свои правовые проблемы, чем их здоровым согражданам.

Наше государство, в лице региональных и местных органов социальной защиты населения, комплексных центров социального обслуживания населения, других государственных и муниципальных учреждений, выполняющих социально-правовые функции и отстаивающие права, свободы и законные интересы граждан, оказывают на безвозмездной основе посильное содействие в повышении уровня правосознания и правовой культуры населения Красноярского края. Однако данная правовая помощь не всегда оказывается социально незащищенным слоям населения в полном объеме, особенно в отдаленных от г. Красноярска территориях.

Предметом нашего исследования являются: мотивы развития правовой компетентности молодых людей с ограниченными возможностями здоровья.

Цель исследования: сформировать позитивную мотивацию у людей с ограниченными возможностями здоровья к правовой компетенции, разработать и апробировать методики, направленные на повышение их уровня правосознания и правовой культуры.

Одна из основных задач исследования: выявить мотивы, побуждающие людей с ограниченными возможностями здоровья формировать у себя правовую компетентность.

На наш взгляд, основными мотивами развития правовой компетентности у молодых людей с инвалидностью являются, прежде всего:

– практическая ситуация, связанная с нарушением прав, свобод и законных интересов инвалидов и отсутствие (недостаток) у них денежных средств на квалифицированного юриста (адвоката). Таким образом, 87 % из 100 людей с инвалидностью, в силу своих ограничений и материального недостатка (пенсии и пособия – единственный источник их существования) в отличие от своих здоровых трудоспособных сограждан вынуждены самостоятельно заниматься изучением юридических дисциплин и стремиться к достижению положительного результата методом проб и ошибок;

– изучение юридических дисциплин молодыми людьми с ограниченными возможностями здоровья как стимул для получения дополнительного дохода. Поскольку в настоящий период времени, согласно действующему законодательству Российской Федерации, каждый дееспособный гражданин нашей страны без наличия какого-либо специального разрешения (лицензии) может заниматься на ее территории оказанием юридической деятельности. Таким образом, люди с ограниченными возможностями здоровья, не имеющие диплома о профессиональном образовании по специальности «юриспруденция», при наличии желания могут самостоятельно изучать и 70 % из 100 изучают определенные отрасли права в целях получения прибыли.

В качестве дополнительных мотивов к развитию правовой компетентности молодых людей с инвалидностью можно выделить:

– потребность в силу статуса или социального положения быть юридически грамотным человеком достижима у 65 % из 100 с ограниченными возможно-

стями здоровья. Так, например, создавая общественную организацию, ее учредители поневоле обязаны сталкиваться со знанием норм права при регистрации данной организации в управлении юстиции, налоговой службе и других инстанциях, сдаче отчетности в компетентные органы;

– расширение кругозора и повышение интеллектуального уровня индивида присуще 58 % инвалидам Красноярского края. Как правило, к такой категории людей относятся молодые инвалиды, которые свой досуг любит проводить с пользой для своего духовного, физического и нравственного развития;

– доступность изложения правового материала является определенным стимулирующим фактором для 73 % молодых людей с инвалидностью на посещение правовых семинаров по основным отраслям действующего законодательства Российской Федерации и по наиболее актуальным юридическим темам. Технология ясного языка заключается в отсутствии употребления лектором при проведении правового семинара терминов и определений на профессиональном юридическом языке или объяснения их значений и сущности на доступном и понятном для присутствующих языке. Таким образом, содержание изложенного лектором правового материала становится доступным для понимания не только для студентов юридического факультета высших или средне специальных учебных заведений или для практикующих юристов, но и для обычных граждан, не знающих и не понимающих юридическую терминологию.

Таким образом, говоря о мотивах развития правовой компетентности, хотелось бы отметить, что правовая компетентность, как показывает практика проведения правовых семинаров в различных регионах нашей страны по основным отраслям действующего законодательства Российской Федерации и наиболее актуальным юридическим темам, оказывает на людей с ограниченными возможностями здоровья только положительное влияние. Благодаря полученным теоретическим и практическим правовым знаниям и навыкам повышается уровень правосознания и правовой культуры людей с инвалидностью.

Теоретические знания служат основой понимания гражданином своих прав и обязанностей, предусмотренных Конституцией Российской Федерации, федеральными законами, подзаконными актами. Толкование нормативно-правовых актов участниками правовых семинаров, уяснения и разъяснения ими правовых норм, посредством оказания консультативно-правовой помощи родным, близким и другим людям, являются высшей формой теоретического закрепления полученного материала.

Практические знания направлены на правильность принимаемых людьми с инвалидностью в повседневной жизни в различных сферах жизни деятельности решений, избегания неудач, достижения положительного правового результата.

Библиографический список

1. ФЗ РФ от 24.11.1995 № 181ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации».

БАРЬЕРЫ ПРИ СОПРОВОЖДЕНИИ ПОДОЗРЕВАЕМЫХ, ОБВИНЯЕМЫХ И ОСУЖДЕННЫХ МИГРАНТОВ И ЛИЦ БЕЗ ГРАЖДАНСТВА, НАХОДЯЩИХСЯ В МЕСТАХ ЛИШЕНИЯ СВОБОДЫ

Н.А. Егоренкова

*Научный руководитель А.С. Ковалев, канд. истор. наук, доц.
Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева*

Распад Советского Союза обусловил усиление миграционных процессов на его бывшей территории. В последние десятилетия миграционные процессы определили в ряд важнейших мировых проблем. Эта проблема активно изучалась и изучается до сих пор. Особый интерес вызывают работы ученых-психологов Е.И. Шлягиной, Н.М. Лебедевой, В.В. Гриценко, В.Н. Павленко. Миграционные процессы во всем мире, в том числе и в России, достигли небывалых масштабов. Наша страна на сегодняшний день одна из самых многонациональных, полиэтнических государств. Здесь проживают представители более 170 этносов [2].

При этом возросла как внешняя миграция в Россию из стран, являвшихся ранее союзными республиками, так и внутренняя. Уровень нелегальной миграции значительно превысил легальный. Одной из наиболее опасных сторон расширения миграционных процессов явилась высокая криминальная активность мигрантов-иностранцев.

В учреждениях ГУФСИН России по Красноярскому краю отмечается рост количества подозреваемых, обвиняемых и осужденных, имеющих иную культурную и национальную принадлежность, а также не владеющие (плохо владеющие) русским языком. Так, на сегодняшний день в учреждениях ГУФСИН содержится 809 мигрантов и 172 лиц без гражданства, что составляет 4,1 % от общей численности подозреваемых, обвиняемых и осужденных.

Социокультурная адаптация мигрантов практически полностью зависит от эффективности процесса общения, так как большинство мигрантов либо испытывают трудности в знании языка, либо не знают его вообще. Советские ученые В.М. Бехтерев, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.И. Леонтьев, Б.Г. Ананьев, М.М. Бахтин, В.Н. Мясищев и другие психологи рассматривали общение как важное условие психического развития человека, его социализации и индивидуализации, формирования личности [2].

При сопровождении данной категории осужденных возникает ряд проблем, первой и самой важной проблемой сопровождения граждан других стран оказываются факторы, которые служат причиной непонимания собеседников, и, как следствие, могут создавать предпосылки их конфликтного поведения – это барьеры. Наиболее распространенными барьерами, препятствующими взаимодействию, являются коммуникативные, поведенческие, культурные и социальные.

Коммуникативный барьер – это психологическое препятствие, возникающее на пути передачи адекватной информации. В современной социальной психологии выделяют разные типы коммуникативных барьеров.

Н.И. Шевандрин выделяет три формы барьеров:

1) барьеры понимания:

– фонетический барьер (нев्यразительная быстрая или медленная речь, речь-скороговорка, речь с большим количеством звуков-паразитов);

– стилистический барьер (несоответствие стиля речи коммуникатора и ситуации общения или стиля общения и актуального психологического состояния партнера по общению);

– семантический барьер (различие в системах значений слов);

– логический барьер (сложна и непонятна или неправильная логика рассуждений, доказательств);

2) барьеры социально-культурного различия (социальные, политические, религиозные и профессиональные различия, приводящие к разной интерпретации понятий, употребляемых в процессе общения);

3) барьеры отношения (неприязнь, недоверие к коммуникатору, которое распространяется и на передаваемую им информацию) [3].

Поведенческий барьер – это когда при самых благоприятных условиях установлению позитивного контакта между людьми часто мешают индивидуальные типологические особенности сторон. Их наличие и создает барьеры на пути установления контакта.

Ученый Ю.П. Платонов выделяет следующие типы поведенческих барьеров:

1. Эмоциональные барьеры. Барьер страдания, барьер гнева, барьер отворачивания и брезгливости, барьер презрения, барьер страха, барьер стыда и вины, барьер плохого настроения.

2. Субъективные барьеры. Субъективные особенности общения формируются на базе темперамента, характера и типа акцентуации личности. К ним относятся: доминантный субъект общения, недоминантный субъект общения, мобильный субъект общения, ригидный субъект общения, экстравертный субъект общения, интровертный субъект общения.

3. Барьеры процесса общения. Барьер недостаточного понимания важности общения. Барьер неправильной установки сознания [4].

Культурный барьер – особые элементы культуры, затрудняющие, а в крайнем случае, даже противодействующие взаимосвязям и социальным контактам представителей, отличающихся в культурном отношении сред. В силу различий в культуре и понимании отдельных вещей, традиций общества, различных систем ценностей, могут возникать дополнительные проблемы, осложняющие контакт [6].

Социальный барьер – различные факторы социальной организации в условиях социальной неоднородности, затрудняющие людям «извне» проникновение в определенные общества, классы, слои или группы, ограничивающие мобильность и разного рода отношения обществ, близости между членами социальных классов, слоев и групп [5].

Незнание традиций и обычаев других народов не позволяет сотрудникам УИС правильно выработать меры воспитательного характера и определить формы, методы и приемы индивидуальной воспитательной и психологической работы. В работе с лицами других национальностей необходимо опираться на культуру и обычаи народа.

1. Работа с данной категорией осужденных направлена на выявление причин и условий, способствующих исправлению осужденных. Она должна обеспечивать предупредительное воздействие на осужденных, от которых можно ожидать совершения нарушений. Основа такого воздействия – целенаправленная, планомерная и дифференцированная работа с учетом личности осужденного, характера и степени общественной опасности совершенного им преступления и других особенностей, имеющих значение для правильного выбора методов и средств.

2. Практика психологического и социального сопровождения осужденных мигрантов в исправительных учреждениях уголовно-исполнительной системы свидетельствует о наличии нескольких видов и проявления барьеров:

3. Человек совсем не понимает своего собеседника, в силу этого не имеет возможности взаимодействия и реализации каких-либо собственных целей и потребностей посредством коммуникации.

4. Человек понимает своего собеседника, однако испытывает дефицит имеющихся знаний языка для поддержания оптимального контакта с обществом и отдельными его членами, в результате чего, такой человек имеет ограниченные возможности взаимодействия и реализации собственных стремлений.

5. Человек понимает собеседника и владеет достаточным уровнем знаний языка для поддержания контакта, однако он не может эффективно пользоваться этими знаниями, адекватно реагировать на то, что ему говорят. Это является проявлением психологической проблемы, выражающейся во внутренней скованности, в стеснении. Наиболее частым результатом данной проблемы является молчание и предпочтение говорить на своем родном языке или, в лучшем случае, употребление в речи несколько самых обычных фраз.

Все вышеперечисленные варианты нарушения коммуникации вследствие наличия проблемы социокультурного барьера могут проявляться как отдельно, так и в совокупности, что создает значительные трудности при проведении психологической и социальной работы с данной категорией лиц.

Анализ научных публикаций показывает, что социальные барьеры среди осужденных мигрантов и лиц без гражданства как сложное и мало изученное явление привлекало внимание многих исследователей. И хотя вклад этих ученых в изучение данного факта неоспорим, единой согласованной теории пока не создано, и эта проблема требует дальнейшего теоретического и практического исследования, что и является предметом изучения.

Библиографический список

1. Брудный А.А. К теории коммуникативного воздействия // Теоретические и методологические проблемы социальной психологии. М.: Изд-во МГУ, 2007. 98 с.
2. Андриенко Е.В. Социальная психология / под ред. В.А. Слостенина. М.: Академия, 2010. 264 с.
3. Формирование навыков преодоления коммуникативных и поведенческих барьеров детьми из семей мигрантов младшего школьного возраста. 2011.
4. URL: <http://amt-training.ru/content/articles/2672/> (дата 12.04.2015).
5. URL: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/socio/298/> (дата 18.04.2015).
6. URL: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/socio/1798/> (дата 18.04.2015).

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ И УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ ЖИЗНЬЮ МОЛОДЕЖИ

Н.В. Быкова

*Научный руководитель О.И. Титова, канд. психол. наук, доц.
Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева*

У каждого человека есть субъективные представления о жизни, о том, что хорошо, а что плохо. Несомненно, ценностные ориентации и установки играют важную роль в поведении человека. Представления о жизни складываются в процессе социализации индивида. Именно это и обуславливает отношение к жизни, окружающему миру и закладывает основу мировоззрения.

«Эталонные представления» и поведенческое состояние жизни тесно связаны. Внутренняя структура ценностного отношения, согласно А.И. Донцову, может содержать два компонента: 1) ценностная, содержательная сторона – личные эталоны как основа поведения; 2) динамическая сторона – формы, степень и область активности субъекта, опосредованной этими эталонами. Наиболее сложная форма ценностных отношений – система «стержневых» ценностных эталонов личности, которая опосредует процесс социальной жизнедеятельности человека в целом; эти эталоны актуализируются в связи с основными сферами деятельности человека, составляя «цель и смысл его жизни» [1].

Изучение ценностных ориентаций молодежи актуально, так как молодежь является двигателем прогресса. В современном обществе успеха добиваются те, кто более активны, сознательны, креативны и, конечно же, целеустремленны. Можно привести множество примеров успешных женщин и мужчин.

Например, Медведев Дмитрий Анатольевич – российский государственный и политический деятель. Начал свою карьеру преподавателем в Санкт-Петербурге, одновременно являясь советником председателя Ленинградского городского совета народных депутатов А.А. Собчака. После чего высоко поднялся по карьерной лестнице, занял пост Президента РФ. В настоящее время является премьер-министром РФ [2].

Габриэль (Коко) Шанель – легенда моды XX в. Девушка из приюта, швея в магазине готового платья, певичка в кафешантане – собственная империя досталась Коко Шанель не сразу. Зато сейчас дом Chanel – образец роскоши и элегантности с ежегодным оборотом около 1,89 млрд долларов [3].

В исследовании, целью которого является выявить наличие ценностных ориентаций и удовлетворенность жизнью молодежи, приняли участие девушки и юноши от 18 до 24 лет. Мы разбили их на две гендерные группы по пять человек.

Для сбора эмпирических данных использовался тест СЖО (смысложизненных ориентаций) в адаптации Д.А. Леонтьева, отражающий три конкретных смысложизненных ориентации (цели в жизни, насыщенность жизни и удовлет-

воренность самореализацией) и два аспекта локуса контроля (локус контроля-Я и локус контроля-жизнь) [4].

Данные исследования по юношам (в скобках указано среднее значение)

	Цели в жизни (32±5)	Процесс жизни (31±4)	Результативность жизни (25±4)	Локус контроля-Я (21±3)	Локус контроля-жизнь (30±5)
1	25	29	27	20	33
2	34	29	18	23	31
3	36	38	30	23	31
4	28	26	19	18	23
5	35	38	31	22	33

Данные исследования по девушкам

	Цели в жизни (29±6)	Процесс жизни (28±6)	Результативность жизни (23±4)	Локус контроля-Я (18±4)	Локус контроля-жизнь (28±6)
1	33	33	28	25	35
2	25	31	26	21	29
3	30	35	25	22	35
4	37	38	30	25	39
5	35	39	30	23	38

По данным исследования мы видим, что юноши и девушки удовлетворены своей жизнью, придают ей осмысленность, перспективу и считают свою жизнь интересной и насыщенной. Шкала результативности и удовлетворенности жизни у юношей говорит о том, что всего лишь один человек ощущает продуктивность прожитого отрезка своей жизни, два человека считают, что уже все пережили, оставшиеся – неудовлетворены прожитой частью жизнью. У девушек же – большинство придает своей жизни смысл исходя из прошлого опыта. Вместе с девушками считают себя сильными личностями, которые могут построить свою жизнь исходя из своих целей. Убеждены в возможности контролировать свою жизнь, свободно принимая решения и реализуя их. Молодые люди адекватно оценивают свои желания и возможности.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что уровень удовлетворенности жизнью тесно связан со смысложизненными ориентациями и ценностями испытуемых, принимавших участие в исследовании.

Библиографический список

1. Донцов А.И. О ценностных факторах формирования личности // Социально-психологические проблемы формирования личности и учебно-воспитательный процесс. М., 1975. С. 130–140.
2. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Медведев,_Дмитрий_Анатольевич (дата обращения: 02.03.2015).
3. URL: <http://ria.ru/entertainment/20130701/830060216.html> (дата обращения: 02.03.2015).
4. URL: <http://psycabi.net/testy/256-test-smyslozhiznennye-orientatsii-metodika-szho-d-a-leontev> (дата обращения: 02.03.2015).

ВЫЯВЛЕНИЕ СКЛОННОСТИ КО ЛЖИ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Д.В. Бумаго

Научные руководители Т.Ю. Тодышева, канд. психол. наук, доц.,

О.В. Груздева, канд. психол. наук, доц.

Красноярский государственный педагогический университет

им. В.П. Астафьева

Психология лжи, ее понимание и распознавание для отечественной науки считается относительно новой и плохо изученной сферой исследования. Подтверждением этого является малое число публикаций, а также отсутствие любых упоминаний о схожих вопросах в основательных исторических и теоретических трудах российской психологии [3].

Проблема склонности ко лжи у детей имеет огромное значение, как в теории, так и в практике. В.В. Зеньковский писал, что хотя мы постоянно вносим сами ложь в нашу жизнь, не можем жить без нее, но мы хорошо понимаем ядовитое влияние лжи даже на взрослых, а тем более на детей [3]. С практической стороны главной задачей является понимание корня, функций и условий лживости. С теоретической стороны – это глубокое и довольно непонятное явление, которое задевает немало число главных вопросов психологии детства. Вопреки этому, именно малое количество информации, а также различных наработок по данному вопросу говорят о его недостаточной освещенности.

В настоящее время вырос интерес к проблеме лжи в психологии. Значимость данной проблемы вполне обоснована: абсолютно разные виды демонстрации лжи, обмана, неправды периодически проявляются в процессе межличностного общения, в социальных и межгрупповых отношениях.

Осмысление такого явления, как ложь, доступно при анализе его содержательных характеристик. Феномен лжи разные исследователи видят по-своему:

– то, что солгано, слова, речи, противные истине. Лгать – врать, говорить или писать ложь, неправду, противное истине [2];

– действие, которым один человек вводит в заблуждение другого, делая это умышленно, без предварительного уведомления о своих целях и без отчетливо выраженной со стороны жертвы просьбы не раскрывать правды [6];

– средство избегания наказания и извлечения выгоды (Д.И. Дубровский, К. Мелитан) [1].

Голдберг, профессор Нью-Йоркского университета и директор Института нейропсихологии и познавательных процессов, описывая юношество, сказал: «Никакой другой период лучше не демонстрирует, что ложь такая же неотъемлемая часть человеческого роста и развития, как правда» [5].

В данный период развития феномен лжи является одной из характерных черт в поведении человека. С другой стороны, происходит некое разграничение этого понятия в сознании у людей юношеского возраста на отдельные катего-

рии, некоторыми из них являются ложь-самопрезентация, этикетная ложь, ложь-оправдание, ложь-умолчание, ложь во благо, ложь-сплетни и ложь-фантазия. Когда юноши лгут, они действуют согласно своим мотивам, например, для создания хорошего о себе впечатления, избегания контроля окружающих или сохранения своей репутации.

Юность – это такой период, когда многие понятия и нормы уже сформированы в человеке благодаря его окружению (семье, друзьям и остальному социуму). В этом возрасте можно пронаблюдать то, какие приоритеты индивид выделил для себя, как отразилось на нем воспитание и какое влияние на него оказали сверстники. Все вышеперечисленное очень сильно сказывается на дальнейшей деятельности человека, в том числе, это касается понятия лжи. Например, дети, которые росли в неблагополучной семье и общались со сверстниками, для которых девиантное поведение считается нормой, склонны лгать гораздо больше, чем те дети, которые воспитывались в порядочной семье. В первом случае ложь вполне обоснована – она используется как защита, средство самообороны и самоутверждения; и вполне логично, что эти дети в юношеском возрасте будут считать нормальными периодические проявления лжи в их жизни. Во втором случае таких проявлений будет гораздо меньше, но полностью избежать их не удастся. В семье очень трудно создать такую обстановку, при которой у ребенка не было бы необходимости лгать, однако стремиться к этому необходимо.

В процессе исследования была использована методика «Честность», ее цель – определение уровня честности или лживости, открытости или скрытности испытуемого. Опросник представляет собой текст инструкции и 34 утверждения. Испытуемый должен согласиться или опровергнуть эти утверждения.

В результате эмпирического исследования на базе МБОУ СОШ № 70, в котором участвовало около 30 учащихся 10 классов в возрастной категории 16–17 лет, у большинства учеников мы выявили нормальный результат. Отсутствие склонности ко лжи. Данные испытуемые иногда склонны приукрашивать себя, свое поведение, но в пределах нормы. Если проводить какие-либо другие диагностики и исследования в этой группе, то ее участники покажут достоверные результаты.

Разрешение конфликта между правдой и ложью у исследуемых данной группы не показало никаких отклонений от нормы, это обозначает, что со стрессами юношеского возраста они успешно справляются и, следовательно, патологическая ложь как симптом им не грозит. А поскольку все испытуемые из благополучных семей, то и склонность ко лжи у них очень низка.

В результате проведенного анализа теоретической литературы и эмпирического исследования о склонности ко лжи старшеклассников можно сказать, что ложь является как социальными, так психологическими составляющими функционирования человека в обществе, а уровень ее проявления зависит от воспитания и привитых в детстве норм поведения.

Библиографический список

1. Барсукова, О.В. Изучение особенностей и причин подростковой лжи // Молодой ученый. 2012. № 2. С. 216–219.

2. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. (мал.). М.: АСТ, 1955. Т. 2. С. 241.
3. Зеньковский В.В. Психология детства. М., 1996. С. 243.
4. Знаков В.В. Западные и русские традиции в понимании лжи: размышления российского психолога над исследованиями Пола Экмана: Послесловие к кн.: Экман П. Психология лжи. Питер, 2009. С. 213.
5. Форд Ч. Психология обмана. Как, почему и зачем лгут даже честные люди. М., 2013. С. 30
6. Экман П. Психология лжи. Обмани меня, если сможешь. Питер, 2010. С. 159.

СПЕЦИФИКА АДАПТАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ ОСУЖДЕННЫХ МИГРАНТОВ К МЕСТАМ ЛИШЕНИЯ СВОБОДЫ

Н.В. Малетина

*Научный руководитель **Е.В. Котова**, канд. психол. наук, доц.
Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева*

Актуальность настоящей работы обусловлена, с одной стороны, большим интересом к данной теме в современной науке, с другой – ее недостаточной разработанностью.

В условиях активизации миграционных процессов, связанной с экономическими и демографическими диспропорциями в мире в целом и на постсоветском пространстве в частности, актуализируется вопрос эффективности взаимодействия мигрантов с принимающим обществом.

Россия, согласно докладу ООН, в 2013 г. заняла 2-е место в мире после США по числу мигрантов. В стране проживает 11 млн мигрантов, что составляет 8 % всего населения и около 16 % трудоспособного населения. Мнения экспертов по поводу такого числа приезжих существенно расходятся. Ряд авторов (О.С. Чудиновских, Г.В. Оболянский, Г.И. Глущенко) считают, что рост миграционных потоков – это объективная, общемировая тенденция, и только миграция способна разрешить экономические и демографические проблемы современной России. Другие авторы (Е.В. Щербакова, Лукьянова С.В.) уверены, что риски, связанные с миграционными процессами, не адекватны тем ожиданиям, которые вызваны притоком мигрантов.

Эти подходы отражают сложность и противоречивость миграционных процессов и мотивируют поиск эффективных способов решения насущных задач для страны:

- привлечение дешевой рабочей силы и решение демографических проблем;
- реагирование на социальный запрос, связанный с растущими антимигрантскими настроениями в обществе,
- преодоление деструктивных практик взаимодействия с мигрантами в этом принимающем обществе [2].

Ценности гражданского общества обуславливают приоритетность задачи обеспечения прав человека, сохраняющей свою актуальность даже применительно к случаям их ограничения. Необходимость соблюдения прав человека распространяется и на места лишения свободы. Между тем лишение свободы как мера наказания в настоящее время является наиболее применяемым в большинстве стран, в том числе и в России, и связано с наиболее значительным ограничением конституционных, гражданских и иных прав осужденных.

Экономические, социальные и политические преобразования в России, осуществляемые после распада СССР, обусловили создание новой правовой системы, которая нашла закрепление в Конституции Российской Федерации 1993 г. Восприятие сущности и содержания пенитенциарной системы в российском обществе носит изменчивый характер. Так, многие россияне считают, что несправедливо улучшать качество жизни осужденных, так как они преступники. При этом общественные деятели считают, современная пенитенциарная система РФ не выполняет свою функциональную роль, о чем свидетельствует высокий уровень рецидивной преступности в стране [1].

Пенитенциарная система РФ обеспечивает исполнение наказаний как связанных, так и не связанных с лишением свободы, одним из важнейших направлений деятельности современной пенитенциарной системы по восстановлению социальной справедливости, наряду с карательной функцией, является профилактика рецидива преступлений и адаптация лиц к местам лишения свободы [4].

Адаптации осужденных к местам лишения свободы имеет в исправительном аспекте несколько сторон (уровней): социальную, социально-психологическую и психологическую.

Социальная адаптация – процесс приспособления личности или социальной группы к новой среде жизнедеятельности путем активного ее усвоения.

Социально-психологическая адаптация имеет три уровня:

1 – на уровне общества (усвоение того, что твоя деятельность общественно значима, и солидаризация своих ценностей с общественными);

2 – на уровне коллектива (образование прочного контакта с коллективом, «врастание» в него, принятие норм поведения характерных для данного коллектива);

3 – на уровне личности (совершенствование значимых качеств и способностей).

В пенитенциарной психологии данным вопросом занимались В.Ф. Пирожков, К.Е. Игошев, М.И. Еникеев, О.А. Малышева, А.И. Ушатиков, В.М. Поздняков, О.И. Шеламов и пришли к выводу, что особенности адаптации зависят, прежде всего от типа направленности личности, причем механизм адаптации связан с формированием новых привычек, свойств, убеждений, установок, даже черт характера, которыми осужденный ранее не обладал.

Адаптация осужденного в местах лишения свободы определяется комплексом факторов, среди которых прежде всего необходимо отметить тюремную субкультуру, т.к. имеет в основе так называемую «тюремную адаптивную культуру»,

обладающую набором средств, норм, образцов адаптации в местах лишения свободы, слабо подверженных динамике изменений, что делает процесс адаптации осужденного достаточно предсказуемым, с четким представлением о том, что его ждет в том или ином случае, в зависимости от того, какую линию поведения он выберет [5].

Мигранты в процессе переезда и адаптации на новом месте испытывают множество трудноразрешимых экономических, социальных и психологических проблем.

Везде процесс адаптации мигрантов к новой культуре проходил с большими сложностями, причем проблемы возникают не только у мигрантов, но и у местных жителей.

В отечественной науке вопросы психологии миграции до начала 90-х гг. практически не разрабатывались. Главная причина в том, что эта проблема не была у нас актуальна со времен Второй мировой войны (в военное время серьезно заниматься проблемами беженцев было просто невозможно). Массовое появление вынужденных мигрантов в постсоветском пространстве поставило перед общественностью и социальными науками новую научную и практическую проблему.

Адаптация мигрантов в целом – приспособление человека или группы людей к жизни в новой инациональной среде, в отчасти и приспособление к ним этой среды с целью взаимного сосуществования и взаимодействия. Адаптацию можно рассматривать как явление в жизни мигрантов в инациональной среде, охватывающее социальную, культурную и психологическую сферу взаимодействия выходцев из других стран с представителями коренных национальностей или господствующего этнического большинства, а также с себе подобными [3].

Число нуждающихся в психологической помощи мигрантов увеличивается не только за счет новых миграционных потоков, но также и потому, что психологические ресурсы людей исчерпываются, и поддержка становится необходима тем, кто вчера справлялся с грузом проблем самостоятельно.

По мнению многих авторов (Г.М. Андреева, Н.В. Воробьев, Л.Л. Рыбаковский, П.Д. Павленка, А.В. Пищелко, Д.В. Сочивко, В.М. Трубников и др.) процесс адаптации неизбежно приводит к ассимиляции. Адаптация мигрантов происходит через определенные стадии (уровни).

Таким образом, попадая в места лишения свободы, осужденные мигранты сталкиваются с двойной адаптацией: к инациональной среде и к местам лишения свободы, что затягивает процесс адаптации на неопределенный срок, но это касается лиц, впервые оказавшихся в местах лишения свободы [7; 8].

Однако среди осужденных мигрантов достаточно количество лиц, отбывающих наказание в местах лишения свободы, не однократно. Так, в ФКУ ИК-6 (строгий режим, рецидив) ГУФСИН России по Красноярскому краю отбывают наказание 2,8 % осужденных мигрантов и лиц без гражданства, от общего количества осужденных данного учреждения. Из данных осужденных: граждане Республики Узбекистан, граждане Республики Таджикистан, граждане Украины, гражданин Германии, гражданин Вьетнама и лица без гражданства.

Несмотря на то что у осужденных мигрантов в учреждении процесс адаптации можно считать достаточно успешным, существует ряд проблем при сопровождении данной категории:

1. Отсутствие понимания социокультурного контекста.
2. Несмотря на то что все мигранты понимают и говорят на русском языке, возникает проблема в понимании смыслового содержания текста.
3. Религиозный контекст, который затрудняет выполнение ряда требований, предъявляемых в исправительном учреждении.
4. Диаспоральные связи возникают, как только осужденные одной этнической принадлежности оказываются в группе более трех человек, они перестают реагировать на существующие правила.

На основании вышеизложенного мы видим, что рассмотрение вопросов, связанных с данной тематикой носит как теоретическую, так и практическую значимость влияния социально-психологических установок на процесс адаптации осужденных-мигрантов к условиям отбывания наказания.

Для более углубленного изучения данного вопроса нами начато исследование, в рамках которого выдвинута основная гипотеза, что социально-психологические установки влияют на уровень адаптации осужденных-мигрантов к местам лишения свободы. Целевая группа была определена на основании большего числа респондентов – осужденные-мигранты граждане республик Узбекистана и Таджикистана.

Таким образом, углубленный анализ проблемы позволит выявить степень выраженности адаптационных возможностей осужденных мигрантов, т. е. процесс социально-психологической адаптации, который напрямую связан с преобладанием стратегий интеграции и ассимиляции, а также выраженности психологических характеристик субъекта и их соотношение друг с другом.

Библиографический список

1. Акмалова А.А., Капицын В.М. Социальная работа с мигрантами и беженцами: учеб. пособие. М.: ИНФРА-М, 2008. 220 с.
2. Акопян О.А. Особенности миграционной политики РФ [Электронный ресурс] / Национальный институт развития современной идеологии. М., 2010. URL: <http://www.nirsi.ru/129> (дата обращения: 28.02.2015).
3. Арешев А. Как управлять потоками миграции в Россию? [Электронный ресурс]. URL: <http://www.iamik.ru/?op=full&what=content&ident=500836> (дата обращения 13.03.2015)
4. Балашова Т.Н. Миграция и демография как неотложные направления развития приоритетных национальных проектов // Миграционное право. 2007. № 1. С. 19–21.
5. Галагузова М.А. Социальная работа с осужденными: учеб. пособие. М.: Издательство МГСУ, 2013. 256 с.
6. Галикеев Р.Г., Чакубаль Ю.В. Ресоциализация как цель исполнения наказания / Биологическое и социальное в личности преступника и проблемы ее ресоциализации: материалы межвуз. научно-практ. конф. Уфа: УВШ МВД РФ, 1994.
7. Пищелко А.В. Реадаптация и ресоциализация. М., 2013.
8. Трубников В.М. Социальная адаптация освобожденных от отбывания наказания. Харьков, 2010.

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДЕТЕЙ МИГРАНТОВ

Н.О. Артемова

*Научный руководитель Ж.Г. Дусказиева, канд. психол. наук, доц.
Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева*

Человечество немислимо вне существования коммуникативной деятельности. Независимо от пола, возраста, образования, социального положения, территориальной и национальной принадлежности и многих других данных, характеризующих человеческую личность, мы постоянно запрашиваем, передаем и храним информацию, то есть активно занимаемся коммуникативной деятельностью.

Дошкольный возраст – это особый период взросления ребенка, вхождения его в социальный мир. Осваивая культурные, нравственные правила и закономерности общественной жизни происходит развитие его социальной компетентности – способности оценивать собственные поступки и эффективно взаимодействовать с окружающими людьми. Ребенок накапливает самостоятельно и под руководством взрослых необходимый социальный опыт, который способствует раскрытию возрастного потенциала дошкольника, успешной подготовке к обучению в школе, а позднее – к взрослой жизни. Из этого следует, что именно в дошкольном возрасте закладываются основы социальной компетентности ребенка, определяя траектории развития и успешной адаптации в меняющемся социуме. Первоначально проблемы развития ребенка и вопросы ранней социализации детей рассматриваются в дошкольном образовательном учреждении. Процесс социализации определяется индивидуальными свойствами ребенка, а также возрастными особенностями протекания психических процессов и особенностями внешнего воздействия. Овладение ребенком социально-коммуникативной компетентностью позволит ему легко адаптироваться к часто меняющимся условиям жизни [3].

В определение социально-коммуникативной компетентности входят два понятия – социальная и коммуникативная компетентности.

Социальная компетентность означает способность соотносить свои устремления с интересами других людей и социальных групп, продуктивно взаимодействовать с членами группы, решающей общую задачу, и позволяет использовать ресурсы других людей и социальных институтов для решения задач [4].

Коммуникативная компетентность означает готовность получать в диалоге необходимую информацию, представлять и конструктивно отстаивать свою точку зрения в диалоге и в публичном выступлении на основе признания разнообразия позиций и уважительного отношения к ценностям других людей и позволяет использовать ресурс коммуникации для решения задач [4].

Благодаря развитию у детей дошкольного возраста социальной и коммуникативной компетентностей, они научаются устанавливать эффективные контакты с разными людьми, каждый ребенок находит свое Я в обществе людей и учится видеть, использовать и уважать возможности других.

Дети из семей мигрантов часто испытывают трудности в общении со сверстниками, так как им мешает недостаточная развитость навыков общения в контексте новой, непривычной для них культуры взаимодействия, выражения мыслей и эмоций. Многие дети не умеют знакомиться со сверстниками, не знают, как вежливо обратиться к другому ребенку, как вежливо отказать. Плохо ориентируясь в понятиях «мое», «твое», «общее», могут брать без разрешения чужие вещи. Кроме того, навыки взаимодействия, с которыми приходят в образовательное учреждение дети из семей мигрантов, часто оказываются неадекватными в новой социальной среде. Например, приезжие дети могут считать оскорбительными слова и выражения, которые не являются таковыми в местной детской культуре. Культурно обусловленные различия в способах невербальной коммуникации, нормах отношений, ценностях, стандартах и ритуалах поведения многочисленны, и они часто становятся причиной неприятных недоразумений при взаимодействии детей разных национальностей. К тому же многие дети из семей мигрантов не очень хорошо владеют русским языком, что создает дополнительные трудности для общения и взаимопонимания. Некоторые из них имеют травматический опыт межнационального общения или же знают о таком опыте от членов своей семьи [1].

Исходя из вышесказанного, у детей мигрантов просто необходимо развивать социально-коммуникативную компетентность, а именно:

1. Умение понимать эмоциональное состояние сверстника, взрослого (веселый, грустный, рассерженный, упрямый и т.д.) и рассказать о нем.
2. Умение получать необходимую информацию в общении.
3. Умение выслушать другого человека, с уважением относиться к его мнению, интересам.
4. Умение вести простой диалог со взрослыми и сверстниками.
5. Умение спокойно отстаивать свое мнение.
6. Умение соотносить свои желания, стремления с интересами других людей.
7. Умение принимать участие в коллективных делах (договориться, уступать т.д.).
8. Умение уважительно относиться к окружающим людям.
9. Умение принимать и оказывать помощь.
10. Умение не ссориться, спокойно реагировать в конфликтных ситуациях [2].

Если развивать вышеперечисленные умения у детей из семей мигрантов с дошкольного возраста, то они смогут впоследствии легче адаптироваться в чужой для них социальной среде и культуре, перестанут испытывать трудности в общении, освоят принятые нормы и правила взаимодействия со сверстниками и взрослыми.

Библиографический список

1. Андриенко Е.В. Социальная психология / под ред. В.А. Сластенина. М.: Академия, 2000. 264 с.
2. Дыбина О. Педагогическая диагностика компетентностей дошкольников: пособие для воспитателей и учителей начальных классов. Для работы с детьми 5–7 лет. М., 2010.
3. Коломийченко Л.В., Югова Л.И. Блочно-тематический план реализации «Программы социального развития детей дошкольного возраста». Пермь, 2003.
4. Крысько В.Г. Этническая психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2002.-320 с.

ПРОФИЛАКТИКА СОЦИАЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ-МИГРАНТОВ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫХ (ТАНЦЕВАЛЬНЫХ) МЕРОПРИЯТИЙ

О.Д. Платонова

*Научный руководитель О.И. Титова, канд. психол. наук, доц.
Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева*

Согласно сентябрьскому докладу департамента ООН по экономическим и социальным вопросам, Россия занимает второе место в мире после США по числу мигрантов. Эксперты организации насчитали в стране 11 млн приезжих. В Федеральной миграционной службе (ФМС) согласны с такой оценкой. По данным ведомства, в стране пребывает 11,2 млн мигрантов, в число которых входят все иностранные граждане, находящиеся на территории России. На сегодня в Красноярском крае проживают 144 тысячи легальных мигрантов, поставленных на миграционный учет за девять месяцев 2013 г. [6].

Дети, мигрировавшие с семьями из другой языковой и культурной среды, сталкиваются с необходимостью этнокультурной адаптации. Она включает в себя овладение языком этнического большинства, усвоение традиций, норм и ценностей принимающего сообщества. Рассмотрение социальных и культурных аспектов адаптации таких детей представляет интерес для деятельности учреждений образования, гражданских объединений, национально-культурных автономий, других институтов в целях коррекции поведенческих стереотипов мигрантов, направленной на усиление их адаптационных ресурсов.

Разработка программы профилактики социальной дезадаптации детей-мигрантов посредством национально-культурных (танцевальных) мероприятий должна сплотить и стереть рамки межнациональных различий, смягчить процесс адаптации детей-мигрантов и раскрыть творческий потенциал детей.

Дети уязвимы, зависимы, им необходима поддержка взрослых не только для физического выживания, но и для психологического и социального благополучия и для успешной адаптации в новом окружении. Дети вынужденных мигрантов требуют к себе особого внимания. Необходимо отметить, что одним из основных условий оптимального вхождения человека в новую социальную среду является процесс активного приспособления индивида к условиям изменяющейся среды, т. е. социально-психологическая, социокультурная адаптация.

Теоретико-методологическую основу исследования составили основные принципы деятельностного культурно-исторического подхода (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия). Важной теоретико-методологической основой исследования послужили работы по психологии миграции и (В.П. Гриценко, С.К. Бондырева, Г.У. Солдатова, Н.Е. Шустова), и в частности по проблемам адаптации мигрантов к иной социокультурной среде, разрабатываемые в отечественной психологии (Бурковская Т. В., Витенберг Е.В., Захарченко Е. Ю., Ковалева Н.И.) [1].

Объект исследования – профилактика социальной дезадаптации детей-мигрантов подросткового возраста.

Предмет исследования – программа профилактики социальной дезадаптации детей-мигрантов подросткового возраста посредством национально-культурных (танцевальных) мероприятий.

Цель – разработка программы профилактики социальной дезадаптации детей-мигрантов подросткового возраста в образовательном учреждении.

Задачи

1. Изучить отечественный и зарубежный опыт разработки программ сопровождения социальной адаптации детей-мигрантов.

2. Изучить возможности образовательной среды в адаптации детей-мигрантов на базе исследования.

3. Провести диагностику социальной дезадаптации детей-мигрантов подросткового возраста в образовательном учреждении.

4. Разработать и апробировать программу профилактических национально-культурных (танцевальных) мероприятий для детей-мигрантов подросткового возраста.

5. Разработать рекомендации по организации системы профилактической работы с детьми-мигрантами подросткового возраста.

Гипотеза исследования – создание программы национально-культурных (танцевальных) мероприятий по профилактике социальной дезадаптации детей-мигрантов подросткового возраста будет способствовать психологическому, социальному благополучию и успешному процессу адаптации в новом окружении. Также сплотить детей разных национальностей посредством совместной деятельности, раскрыть творческий потенциал детей.

Теоретическая и практическая значимость

Выводы и предложения исследования обобщают и дополняют научные знания о социальной дезадаптации детей-мигрантов.

Практическая значимость работы заключается в том, что ее выводы расширяют накопленные сведения об особенностях процесса адаптации детей-мигрантов в образовательном учреждении. Результаты работы могут быть использованы при разработке учебных и социально-адаптационных программ для детей-мигрантов. С целью изучения уровня социальной дезадаптации детей-мигрантов подросткового возраста посредством национально-культурных (танцевальных) мероприятий проводился констатирующий эксперимент.

В эксперименте приняли участие дети-мигранты подросткового возраста 5 класса (12 человек) МБОУ «Средней общеобразовательной школе № 150» г. Красноярск.

В ходе констатирующего эксперимента были использованы следующие диагностические методики:

1. Методика диагностика самооценки Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан [2].

2. Тест уровня школьной тревожности Филлипса [2].

3. Тест адаптации личности к новой социокультурной среде Л.В. Янковского [3].

Для проведения констатирующего эксперимента была проведена подготовительная работа:

- 1) подбор и изучение методик проведения эксперимента, подготовка материала для исследования;
- 2) предварительное изучение инструкций и описания процедуры проведения диагностики;
- 3) предварительная подготовка условий, в которых будет проводиться исследование.

С целью повышения уровня социальной адаптации детей-мигрантов подросткового возраста была разработана и реализована программа формирующего эксперимента, состоящая из комплекса танцевальных (в кол-ве 14) и лекционных (в кол-ве 2) занятий.

1. Танцевальные занятия.

Цель – снизить уровень тревожности, познакомить детей с современными танцевальными направлениями, научить детей работать в команде и раскрыть творческий потенциал каждого ребенка.

2. Лекционные занятия.

Цель – познакомить с разнообразием танцевальных форм и танцевальной культурой других народов.

Танец традиционно рассматривается как способ художественного воспитания личности, развития его эмоционально-двигательной природы, образности, выразительности. С другой стороны, танец как эффективное средство социально-культурной деятельности способно воспитать и гуманную личность, уважающую культуру других народов, понимающую значение ее ценностей; проявляющую толерантное отношение к обычаям и традициям разных национальностей, стремящуюся реализовывать гармоничные отношения с представителями любых наций.

Сущность социальной адаптации ребенка-мигранта средствами творческой деятельности представляет процесс интеграции ребенка в новую социальную среду, основывающийся на взаимодействии детей друг с другом. Критериями адаптированности детей-мигрантов являются: установление позитивных связей с новой социальной средой, удовлетворительное эмоциональное и соматическое состояние, адекватность в общении, и как следствие, дальнейшее личностное развитие.

Библиографический список

1. Гриценко В.В., Шустова Н.Е. Социально-психологическая адаптация детей из семей мигрантов. 2-е изд., доп. и перераб. М.: Форум, 2011. 224 с.
2. Калягин В.А. Логопсихология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А.Калягин, Т.С.Овчинникова. М.: Академия, 2006. 320 с.
3. Адаптация личности к новой социокультурной среде (тест Л.В. Янковского) / Сонин В.А. Психодиагностическое познание профессиональной деятельности. СПб., 2004. С. 206–211.
4. Социально-психологическая адаптация мигрантов в современном мире: Материалы Международной научно-практической конференции / отв. ред. В.В. Константинов. Пенза: ПГПУ им. В.Г. Белинского, 2012. 252 с.
5. В Красноярском крае проживают 144 тыс. легальных мигрантов [Электронный ресурс] // ИА REGNUM. URL: <http://www.regnum.ru/news/1732364.html> (дата обращения 14.11.2013)

АНАЛИЗ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРЕСТУПЛЕНИЙ, СОВЕРШАЕМЫХ МИГРАНТАМИ НА ТЕРРИТОРИИ РОССИИ

В.В. Пугачева

*Научный руководитель О.В. Груздева, канд. психол. наук, доц.
Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева*

Актуальность данной проблемы вызвана тем, что преступления, совершаемые мигрантами, вызывают огромный общественный резонанс, провоцируют на разжигание ксенофобии, ненависти по признакам расы, национальности и вероисповедания. Особую остроту этот вопрос приобрел в последнее время, существенный рост экстремизма в стране вызывает серьезную обеспокоенность.

Изучением преступности внешних мигрантов занимаются следующие ученые Е.С. Красинец, Е.С. Кубишин, О.А. Сухостат, Е.В. Тюрюканова, однако данная проблема относится к числу наименее исследованных и, пожалуй, более всего мифологизированных. При этом сами мифы живут как бы самостоятельной жизнью и способны, при известных обстоятельствах, различным образом воздействовать на обыденное сознание: навязывать определенные стандарты мышления и поведения, вызывать социальные иллюзии и стрессы, внушать картины надвигающихся ужасов и мощи этнокриминальных мигрантских групп и т.д. [5].

Преступность мигрантов выделяется на основании такой характеристики субъекта преступления, как его перемещение через границы тех или иных территорий со сменой навсегда или на время постоянного места жительства либо с регулярным возвращением к нему. Процессы соответствующих перемещений называют миграцией.

Основными формами миграции являются:

- стационарная, когда люди переселяются на новое место жительства на постоянной основе, получают прописку, устраиваются на работу и т.д.;
- сезонная, связанная с временным переездом для выполнения конкретных народнохозяйственных задач (различные промыслы: рыбные, старательские и т.п.);
- маятниковая, когда люди совершают ежедневные переезды от места жительства к месту работы и обратно;
- эпизодическая, связанная с временной переменой места жительства на период, зависящий от целей приезда (командировки, туристические поездки, посещение родных и близких, поездки для отдыха и с другими личными целями) [1].

В числе мигрантов и лиц без гражданства: 1) граждане СНГ; 2) граждане стран, входивших ранее в состав СССР, но не вошедших в указанное Содружество; 3) иные иностранные граждане; 4) лица без гражданства [3].

Из числа мигрантов выделяются: 1) приезжие, имеющие определенное место жительства; 2) лица, не имеющие определенного места жительства.

Сейчас на территории России находятся 10,2 миллиона иностранных граждан. Из них 23 % – граждане Узбекистана, 13,3 % – Украины и более 10 % – Тад-

жикистана. 40 % из них (4,2 миллиона человек) прибыли с целями, не связанными с осуществлением трудовой деятельности, 1,5 миллиона человек законно трудятся, получив разрешение на работу или купив патент.

Всего мигрантами совершено 42,7 тысячи преступлений, это 3,4 % от общего их количества в России.

Из них – преступлений экономической направленности совершено 215 (–18,3%); тяжких и особо тяжких – 503 (–28,3 %); убийств и покушений на убийство (ст. 105, 106, 107 УК РФ) – 31 (–50,8 %); краж чужого имущества – 209 (–31,3 %); преступлений, связанных с незаконным оборотом оружия – 15 (–6,3 %); преступлений, связанных с незаконным оборотом наркотиков – 196 (–23,4 %). Однако, при этом тяжкие и особо тяжкие преступления продолжают составлять 40,2 % в структуре всех преступлений, совершенных нелегальными мигрантами, экономические – 17,2 %, кражи – 16,7 %, связанные с незаконным оборотом наркотиков – 15,7 % [2].

Анализ национального состава мигрантов, совершивших преступления, показывает специфику их этнического состава в страновом и региональном разрезе. Среди граждан Центральной Азии около 40 % составляют славяне (русские, украинцы, белорусы), 60 % – представители титульных этносов (таджики, туркмены, узбеки, казахи, киргизы). Граждане Украины, совершившие преступления, представлены двумя основными группами – украинцами и русскими. Иной состав характерен для мигрантов из республик Кавказа: 97 % совершивших преступления – представители титульных этносов: азербайджанцы, армяне, грузины.

Актуальность изучения личностных особенностей мигрантов-преступников определяется рядом обстоятельств:

во-первых, они оказывают наиболее заметное влияние на криминальную ситуацию в стране, регионе;

во-вторых, это влияние резко возрастает в условиях социальных кризисов и оказывает заметное воздействие на преступность;

в-третьих, возникает целый ряд новых экономических, социальных, политических и идеологических проблем, в том числе затрагивающих международно-правовые аспекты: положение иностранцев на территории государства, обеспечение их безопасности и т. п. [4].

Личность преступника всегда была и есть основной проблемой, как сотрудников полиции, так и сотрудников УИС. На сегодняшний день данная проблема приобрела повышенную актуальность, т.к. интерес к личности, ее психологии и поведению, в том числе противоправному, напрямую увязывается с заявленным в постсоветский период на всех уровнях приоритетом интересов личности перед общественными ценностями.

Соответственно личность преступника можно определить как «совокупность интегрированных в ней социально значимых свойств, образовавшихся в процессе многообразных статистических взаимодействий с другими людьми и делающих, в свою очередь, ее субъектом деятельности, познания и общения» [6].

Структура личности преступника включает в себя уголовно-правовую, социально-демографическую и нравственно-психологическую характеристики.

Уголовно-правовая характеристика состоит из следующих элементов: степень тяжести совершенного преступления, наличие прошлых судимостей, общий или специальный рецидив, форма вины, направленность преступного посягательства, его одиночный или групповой характер, мотивация преступного поведения, место и роль лица в преступлении, совершение нескольких однородных или разнородных преступлений.

В социально-демографическую характеристику входят: род занятий, семейное и социальное положение, специальность, социальные роли и статусы, наличие или отсутствие постоянного места жительства, гражданство.

В нравственно-психологическую характеристику входят следующие составляющие: интеллект, способности, навыки, привычки, волевые и эмоциональные свойства, установки, интересы, ценностные ориентации, взгляды, отношения к нормам права и морали, потребности, а также избираемые способы их удовлетворения [1].

Вышеуказанные подструктуры и их элементы находятся в определенных взаимоотношениях и взаимозависимости, благодаря чему мы имеем дело не с их простой суммой, а со сложной совокупностью, образующей в целом личность преступника.

Несмотря на то что проблемы исследования социально-демографических и иных аспектов преступности и преступников в работах ряда криминологов поднимаются довольно часто, механизм их воздействия на формирование преступного поведения остается еще недостаточно изученным.

Процесс формирования преступного поведения, как и любого человеческого поведения, представляет собой систему взаимодействий множества факторов. В виде несложной схемы данный процесс можно изобразить взаимодействием следующих элементов: социальная среда – личность – конкретная жизненная ситуация – поведение (преступный акт) [6].

На основании вышеизложенного можно выделить ряд основных проблем, которые лягут в основу исследования:

- 1) разработка метода выявления и анализа криминогенных качеств преступников-мигрантов;
- 2) изучение личностных особенностей преступников-мигрантов на индивидуальном, групповом уровне;
- 3) составление профиля преступника мигранта.

Проведение исследования планируется на базе следственных изоляторов ГУФСИН (УФСИН) России по Сибирскому федеральному округу.

Основной гипотезой исследования является предположение, что изучение психологических и этнических особенностей мигрантов, совершивших преступления, позволит снизить уровень преступности среди данной категории.

Конечным результатом данного исследования будет составление усредненного профиля мигранта, совершающего преступления.

Библиографический список

1. Бойченко О.А. Предупреждение преступлений, совершаемых незаконными мигрантами в условиях сверхкрупного города: дис. ... канд. юрид. наук: 12.00.08. М., 2005 181 С. РГБ ОД, 61:05-12/12052.

2. Грицюк М. Треть иностранцев нарушают сроки выезда. Миграция. URL: <http://www.rg.ru/2013/02/27/migranti-site.html>
3. Долгова А.И. Криминология: учебник для вузов / под общ. ред. А.И. Долговой. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Норма, 2005. С. 912.
4. Красинец Е.С. Нелегальная миграция в Россию. М., 2010. С. 10–11.
5. Магомедов Э.Б. Криминологическая характеристика личности преступника мигранта-иностранца и его психологических особенностей // Вестник Московского университета МВД России. 2012. № 5. С. 91–99.
6. Пядухов Г.А. Этнические группы мигрантов: тенденции притока, стратегии поведения. Пенза: ПГАСА, 2003, С. 103–124.

ПОНЯТИЕ «СОМАТИЧЕСКИЕ МОДИФИКАЦИИ»: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

И.К. Борисенко

*Научный руководитель Т.Ю. Тодышева, канд. психол. наук, доц.
Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева*

Явление, о котором пойдет речь, никогда не рассматривалось как отдельная онтологическая единица, что повлекло за собой чрезвычайное разнообразие терминов и определений, к нему применявшихся.

Несмотря на недостаточную изученность, интерес к искусственным изменениям человеческого тела возник довольно давно. Еще Эдвард Тайлор в конце XIX в., честно признаваясь в том, что смысл операций над человеческим телом не совсем ясен, выделил их в отдельную категорию «церемониальных уродований» [10]. Данный термин неприемлем сразу по нескольким причинам. Во-первых, далеко не всегда подобные операции сопровождались церемониями. Во-вторых, само понятие «уродования» не корректно, хотя бы потому, что представления об эстетике всегда и везде относительно. Фридрих Ратцель предложил более корректное, а главное концептуальное определение – «телесные искажения» [7], хотя вслед за Э. Тэйлором он периодически использует и термин «уродования». Однако Ф. Ратцель наиболее близко подошел к тому определению, которое будет использовано в дальнейшем. Единственный минус заключается в том, что слово «искажение» означает «неправильность, ошибку», в то время как, смысл подавляющего большинства подобного рода изменений состоит как раз в обратном – придать телу «совершенную» форму, а не испортить его.

Арнольд Ван Геннеп, который одним из первых обратил внимание на искусственные изменения тела, как отдельное явление, применил по отношению к ним термин «членовредительство» (mutilation). Так, в качестве примеров «членовредительства» он приводит обрезание, вырывание зуба, отрезание фаланги мизинца, прокалывание мочки уха и т.д. [1]. Однако в ряде случаев мы сталкиваемся с другими примерами, когда посредством искусственного воздействия органу не причиняется вред, а лишь изменяется его форма.

Бронислав Малиновский подошел к определению более изящно, однако при этом еще больше его сузил. В его работах соматические модификации фигурируют под формулировкой «акт нанесения телесного увечья... поистине жестокий и опасный» [3].

Довольно удачно нашел определение для данных явлений Д. Пирцио-Бироли, обозначив их просто как «необратимые изменения» [5]. Несмотря на достаточную корректность этого определения, этот термин не полностью отражает своеобразие и самостоятельность феномена, хотя бы в силу своей абстрагированности от самого предмета исследования.

В отечественной историографии возобладал западный подход к проблеме: так термин «физические испытания» был использован Э.С. Львовой [2]. Что характерно, этот термин был применен только к искусственным изменениям тела в инициационном ряду, когда же речь заходила о соматических модификациях как средстве невербальной коммуникации, то отсутствовало вообще какое-либо четкое определение.

Сам термин «соматические модификации» и его определения существенно зависят от тех явлений, которые включаются в круг искусственных изменений тела. В качестве примера можно привести татуировку, которую обычно рассматривают обособленно, хотя с точки зрения морфологии и семантики это не совсем корректно. И дело здесь вовсе не в «непреходящести, как главном критерии татуировки» [4]. Кожа является органом человеческого тела, на который в процессе татуирования осуществляется механическое воздействие. По сути, она ничем не отличается от остальных искусственных изменений тела, и поэтому с полным обоснованием может быть к ним отнесена.

Подобная ситуация с отсутствием четкого термина свидетельствует о том, что в отечественной литературе явление не рассматривалось как самостоятельное. По большей части они были предложены еще в XIX в. и отражали соответствующий уровень знаний и уровень научного синтеза, присущий этнографической литературе того времени.

Для того чтобы выработать адекватный термин для обозначения изучаемого явления, мы обратились к той отрасли современной биологии, которая изучает морфологическую изменчивость живых организмов. Морфологическую изменчивость растений и животных биологи начали изучать в середине XIX в., что было связано с основополагающими работами Ч. Дарвина. Вскоре, среди различных вариантов биологической изменчивости, были описаны «преходящие ненаследственные изменения, возникающие обычно под влиянием внешних условий». Это явление в 1865 г. Карл Нэгели назвал «модификациями». По нашему мнению, можно провести некоторые параллели между модификациями в живой природе и искусственными изменениями тела и его частей в человеческих культурах. Здесь за «внешнюю среду» может быть принята собственно культурная среда, в рамках которой и осуществляются «членовредительства», и в данной статье предлагается именовать искусственные изменения тела человека модификациями. Для того чтобы обозначить, что речь идет о теле (соме), и отделить эт-

нографический термин от принятого в биологии, представляется логичным использовать словосочетание «соматические модификации».

Соматические модификации – преднамеренные нарушения целостности или изменения формы органов человеческого тела, проводимые в рамках ритуальной практики или эстетических норм.

В англоязычной литературе довольно часто можно встретить термин «body modification», обозначающий искусственные изменения тела [14], что вполне соответствует предложенному нами термину «соматические модификации».

Вторым ключевым моментом является то, что под новое определение подпадают не только те модификации, которые по старой традиции называют «членовредительствами». Принципиальным отличием от старого термина является то, что он охватывает и те случаи, когда в ходе модификации органу не наносится реальный вред, а лишь изменяется его форма.

Более подробно обозначим границы изучаемого явления. Прежде всего, необходимо сказать, что речь идет только о «преднамеренных» модификациях, соответственно, сюда не включаются раны и увечья, получаемые в состоянии религиозного или наркотического транса.

Помимо вышеперечисленных случаев, в соматические модификации не будут включены повреждения, наносимые человеческому организму в рамках юридических норм в качестве наказания, как-то вырывания ноздрей, удаление конечностей и т.п. [9]. Хотя формально они и могут попадать под определение соматических модификаций, но семантически они четко отграничены от последних, как минимум по двум ключевым моментам. Во-первых, соматические модификации всегда проводятся добровольно, или с согласия семьи или общества, что отсутствует при подобном рода наказаниях. Во-вторых, в большинстве случаев, они направлены на социализацию человека, в то время как модификации тела при наказании ставят своей целью, как раз обратное – десоциализацию индивида, «выведение» его из общества. Однако нельзя отрицать, что данные манипуляции с телом также имели социальную функцию. «Рваная ноздря, поротая губа, урезанный язык, выжженное на лице или на теле пятно или тавро – это были примитивные справки о судимости» [6]. Еще одним моментом, характерным для подобного рода модификаций, было то, что в своей основе они имели юридическое обоснование, что также отделяет их от изменений тела, связанных с культурной традицией. В целом, признавая очевидную близость явлений, приходится констатировать, что существуют достаточно объективные причины, не позволяющие включить деформации в рамках наказаний в систему соматических модификаций.

В-третьих, современная косметическая хирургия также не может быть отнесена к соматическим модификациям, несмотря на то, что в основе ее лежит эстетическая составляющая. Причина заключается в том, что косметическая хирургия базируется, прежде всего, на индивидуальных эстетических предпочтениях, и в силу этого слабо связана с общими тенденциями понимания красоты обществом.

Также полностью исключаются из числа соматических модификаций увечья, нанесенные при синдроме нарушения целостности восприятия тела (НЦВТ) или

Body Integrity Identity Disorder (BIID) [11], характеризующегося навязчивым желанием ампутировать «лишнюю» часть тела, чаще всего конечность. В данном случае модификации тела вызваны психическим расстройством и не несут в себе дополнительного культурного или социального значения.

Еще одной пограничной формой соматических модификаций, которая морфологически идентична им, но семантически не входит в их число, стало такое направление современного искусства, как телесный перформанс. Начиная с 1970-х гг., искусственные изменения тела стали весьма популярным средством художественного выражения. Отныне они, по сути, являются произведением искусства, которое содержит свою индивидуальную информацию, не связанную с традиционной [13], хотя при этом они зачастую несут в себе и семантику оригинальных соматических модификаций.

Главным отличием нового термина от предыдущих вариантов является его относительная гибкость и широта, что собственно отражает характерные черты явления в целом. Основным заблуждением авторов при создании какого-либо термина, было стремление назвать не весь феномен, во всем его многообразии, а лишь ту его часть, с которой они непосредственно работали. Отсюда многочисленные и не всегда адекватные термины, которые далеко не всегда полностью отвечают обозначаемому ими явлению. Хочется надеяться, что предложенный вариант определения, так или иначе, включит в себя все возможные аспекты изучаемого этнографического феномена и в какой-то мере устранил терминологические разночтения, что, несомненно, должно положительно сказаться на изучении явления в целом.

Библиографический список

1. Геннеп Ван А. Обряды перехода. М., 1999. С. 70.
2. Львова Э.С. Этнография Африки. М., 1984. С. 126–127.
3. Малиновский Б. Магия, Наука и религия. М., 1998. С. 40.
4. Медникова М.Б. Неизгладимые знаки. Татуировка как исторический источник. М., 2007. С. 14.
5. Пирцио-Бироли Д. Культурная антропология тропической Африки. М., 2001. С. 125.
6. Покровская А. История телесных наказаний в русском уголовном праве. М., 2004. С. 211.
7. Ратцель Ф. Народоведение. Спб., 1902. С. 101.
8. Рэдклифф-Браун А.Р. Структура и функция в примитивном обществе. М., 2001. С. 138.
9. Скотт Д. История Пыток. М., 2002. С. 60.
10. Тэйлор Э.Б. Первобытная культура. М., 1989. С. 480.
11. Baubet T., Gal B., Dendoncker-Viry S., Masquelet A.C., Gatt MT, Moro MR. Apotemnophilia as a contemporary frame for psychological suffering // *Encéphale*. 2007. Sep. № 33 (4, Pt 1).
12. DeMello M. *Encyclopedia of Body Adornment*. London – Westport. 2007; Pendergast S., Pendergast T. *Fashion, Costume, and Culture: Clothing, Headwear, Body Decorations, and Footwear through the Ages*. Vol. 2. Detroit. 2004.
13. Pitts V.L. *In the flesh*. The cultural politics of body modification. NY. 2003.
14. White T.D. *Human osteology*. Academic Press, 1991.; DeMello M. *Op.cit*.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ САМОСОЗНАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ В МЕЖГРУППОВОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ

А.Е. Боева

Научные руководители Т.Ю. Тодышева, канд. психол. наук, доц.,

О.В. Груздева, канд. психол. наук, доц.

Красноярский государственный педагогический университет

им. В.П. Астафьева

Самосознание человека – это система его взглядов на самого себя, окружающий мир, событий, поступков. Самосознание это непосредственно внутренний мир самого человека, который представляет собой совокупность чувственных и умственных образов. Вся окружающая информация оценивается человеком исходя из своих ценностей и идеалов, которые формируют его поведение.

В статье рассматриваются особенности формирования самосознания современных подростков в межгрупповом взаимодействии.

Формирование самосознания изучали многие отечественные и зарубежные психологи разных времен, посредством чего было создано большое количество литературы таких авторов, как: Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.В. Захарова, А.Н. Леонтьев, В.С. Мухина, С.Л. Рубинштейн, И.И. Чеснокова; А. Адлер, К. Роджерс, З. Фрейд и т.д. Изучив работы авторов, можно сделать вывод, что самосознание – это сложная психическая структура, которая помогает человеку определить себя как личность, осознать свою индивидуальность. К высшим формам развития самосознания можно отнести Я-концепцию, она понимается как совокупность установок, которые направлены на самого себя. Самосознание это полный образ себя и отношения к себе. Благодаря этим образам человек стремится к самосовершенствованию и самоизменению. В структуре самосознания выделяются три основных аспекта: самопознание, самоотношение и самооценка, саморегуляция [2, с. 223].

Групповое формирование самосознания начинается в подростковом возрасте. Подростки пытаются выделиться, но одновременно оставаться такими же, как все. В настоящее время подростки проводят все свое свободное время за компьютером, например в социальных сетях, чтобы общаться виртуально. Покупать разнообразные средства для коммуникации или для прослушивания музыки. Подростки становятся замкнутыми и не общительными. Появляются проблемы с адаптацией в группе, что приводит к возможно не правильному формированию самосознания. Группа является важнейшим институтом формирования личности, а особенно в подростковом возрасте, когда их ведущей деятельностью является общение. Подросток с трудом устанавливает связи в обществе и постоянно рефлексивирует на темы Собственного я и своего поведения [3].

Методика исследования самоотношения (МИС) С.Р. Пантелеева предназначена для выявления структуры самоотношения личности, а также выраженности отдельных компонентов самоотношения: закрытости, самоуверенности, саморуководства, отраженного самоотношения, самооценности, самопривязанности, внутренней конфликтности и самообвинения.

С подростками была проведена беседа на тему «Твое свободное время». Подросткам задавались два основных вопроса: «Чем ты занимаешься в свободное время?», «Сколько времени ты тратишь на время проведения за компьютером в свободное время?».

В результате эмпирического исследования подростков 7–8 класса, в котором участвовали 15 подростков из города Красноярск. Выявлена взаимосвязь между самосознанием и межгрупповым взаимодействием у современных подростков, которые представлены в табл.

Таблица

Показатели МИС и беседы

	Время проведения за компьютером (час)	Занятия в кружках 0 – нет 1 – да	Замкнутость 0 – низкий 1 – средний 2 – высокий	Самоуверенность 0 – низкий 1 – средний 2 – высокий	Внутренняя конфликтность 0 – низкий 1 – средний 2 – высокий
Группа 1	2–4	1	1	1	0; 1
Группа 2	4–6	0; 1	1; 2	1	1; 2
Группа 3	6–8	0	2	0; 1	2

Подростки по своим показателям поделились на три группы; много времени проводят за компьютером, не занимаются в кружках, замкнуты, не уверены в себе и имеют внутренний конфликт (группа 3); мало времени проводят за компьютером, дополнительно занимаются в кружках, самоуверенны, открыты для общения (группа 1); проводят среднее количество времени за компьютером и по показателям МИС имеют средние баллы (группа 2).

Многие дети проводят свободное время не только в социальных сетях, но и играют в компьютерные игры, которые оказывают большое влияние на воспитательное пространство современных детей и подростков. Нарушается социальная адаптация, становится трудно находить общий язык и общие темы с другими [4]. Происходит негативное влияние на бытовую, учебную, социальную сферы деятельности.

Можно предположить что, подростки придумывают себе виртуальные роли, которые они не могут реализовать в жизни, так как не умеют устанавливать контакты в группе. Компьютер, а точнее говоря, интернет-пространство, забирает очень много времени, которое можно было бы потратить на саморазвитие и обучение [5]. Конечно, в Интернете есть много источников для получения информации и знания, но детей никто не учит, как правильно и для чего им нужно пользоваться. Родители не уделяют достаточного времени своим детям, и все это ведет к тому, что у них не развивается самосознание.

Библиографический список

1. Выготский Л.С. Развитие личности и мировоззрение ребенка // В кн.: Психология личности. Тексты / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузыря. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. С. 288.
2. Горбунова М.Ю. Социальная психология. Изд-во: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2006. С. 223.
3. Кулагина И.Ю. Психологический возраст: диагностика и тенденции изменения в онтогенезе // Вестник Университета РАО. 2000. № 1.
4. Паниюлайтите Анна. Влияние компьютерной зависимости на психику ребенка // Познавательный открытый журнал. 2013. ФС-77-46256. С. 11.
5. Платов Антон. Дети, Сеть и родители // Мир компьютеров. 2004. № 3.

Раздел 3. ПСИХОЛОГИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ОДАРЕННЫХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

О.Г. Ростовцева

*Научный руководитель Т.Г. Авдеева, канд. психол. наук, доц.
Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева*

Благоприятные межличностные отношения школьников положительно влияют на их психическое здоровье, успеваемость, познавательную деятельность и физическую активность. Еще более это касается одаренных младших школьников, потому что из-за дефицита эмоционального баланса реакции сверстников воспринимаются одаренными детьми неадекватно, и приводят либо к депрессии и разочарованию в своих способностях, либо к ярко выраженным агрессивным реакциям. Отметим, что в отношении младших школьников деловые отношения постоянно сознательно строятся педагогами, а система личных отношений, возникающая на базе личных симпатий и привязанностей детей, не имеет никакого официального организованного оформления, ее структура складывается стихийно.

Поэтому формирование межличностных отношений нуждается в особом подходе, обеспечивающем увеличение удовлетворенности одаренного ребенка окружающими его людьми, повышению его социального статуса в коллективе сверстников, снижению уровня агрессивности, создания условий для развития эффективности в коммуникации, формировании эмпатийных навыков. Для выделения своеобразия межличностных отношений младших школьников мы собираемся изучить психолого-педагогические аспекты развития межличностных отношений одаренных младших школьников и разработать методические рекомендации для педагогов и родителей по оптимизации межличностных отношений одаренных младших школьников в образовательной среде.

Мы предполагаем, что на межличностные отношения одаренных младших школьников со сверстниками и взрослыми, в отличие от детей возрастной нормы, оказывает влияние дисбаланс между когнитивным и эмоциональным развитием одаренного младшего школьника, представленный такими показателями эмоционального фона, как тревожность, аффективность и агрессивность. Исследования проходили на базе муниципального образовательного учреждения «Средняя образовательная школа № 149» г. Красноярска среди учащихся специализированно-

го 3 «Б» класса, имеющие интеллектуальные способности, в количестве 30 человек и учащихся возрастной нормы 3 «В» класса, также в количестве 30 человек. Нами были использованы методика явной тревожности А. Кастанеды (СМАС) для детей 8–12 лет, адаптированная А.М. Прихожан; «Тест Розенцвейга» в модификации Н.В. Тарабриной (оценка степени развитости черты личности «агрессивность»); «16-факторный личностный опросник Р. Кеттелла» (оценка аффективности, зависимости от настроения).

Мы выяснили, что первопричиной проблемы межличностного общения у одаренного ребенка с родителями, взрослыми и сверстниками является социальное поведение одаренного ребенка, зачастую не соответствующее общепринятым стандартам. А сами межличностные отношения одаренных младших школьников имеют в основе своей такие характеристики, как: перфекционизм, социальная автономность, эгоцентризм (познавательный, моральный, коммуникативный), лидерство, соревновательность, повышенная уязвимость, что определяет дисбаланс между когнитивным и эмоциональным развитием одаренного ребенка.

Таким образом, на наш взгляд, качественное своеобразие межличностных отношений одаренных младших школьников определяет конфликтный характер и нарушения эмоционального фона межличностных взаимодействий одаренных детей со сверстниками и взрослыми, тем самым осложняя социальное развитие одаренного младшего школьника.

Также можно сделать вывод о том, что исследование особенностей межличностных отношений одаренных младших школьников целесообразно рассматривать через сравнение показателей эмоционального фона межличностных взаимодействий одаренного ребенка со сверстниками и взрослыми (тревожность, аффективность и агрессивность) с детьми возрастной нормы. Диагностика уровней тревожности, агрессивности и аффективности одаренных младших школьников и младших школьников возрастной нормы по всем методикам показала практическое расхождение в параметрах: в группе одаренных младших школьников преобладает высокий и очень высокий уровни тревожности; у детей возрастной нормы показатели шкал на низком и очень низком уровне тревожности (рис. 1).

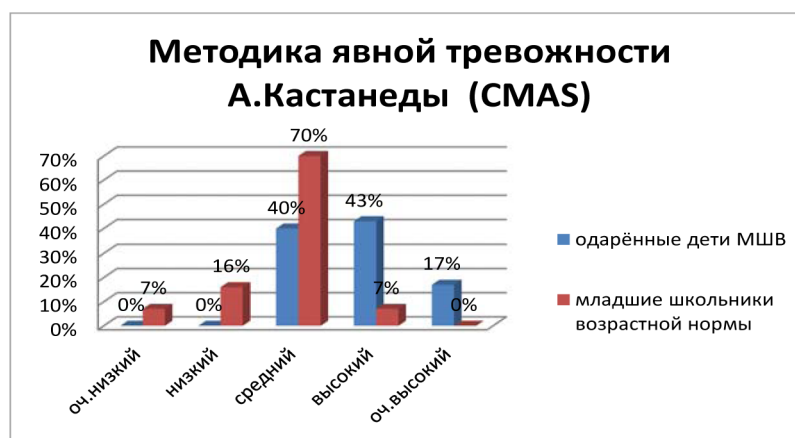


Рис. 1. Показатели уровня тревожности в (%) в двух группах младших школьников

Низкий уровень социальной адаптации, при котором можно предположить, что одаренные дети часто конфликтуют с окружающими из-за недостаточной адаптированности к своему социальному окружению (рис. 2).

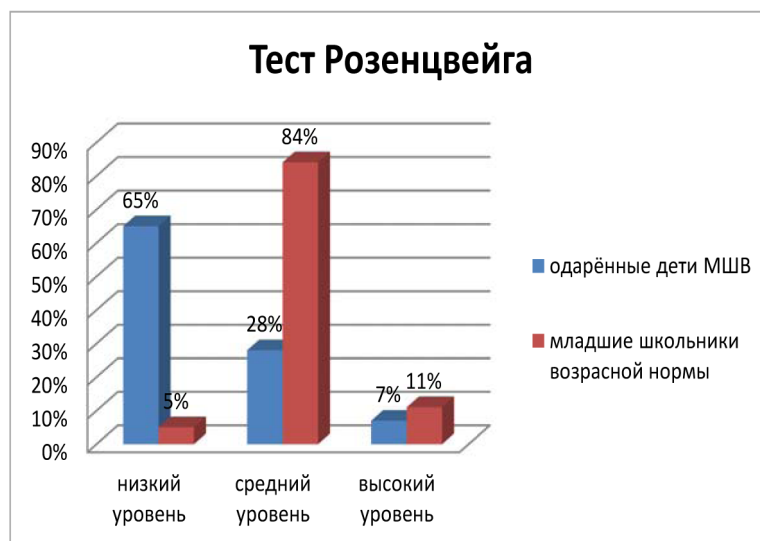


Рис. 2. Показатели уровня агрессивности в(%) в двух группах младших школьников

Средний уровень эмоциональной стабильности (чувствительный, эмоционально менее устойчивый, легко расстраивается); у детей возрастной нормы показатели высокий уровень эмоциональной стабильности (эмоционально устойчивый, активный) (рис. 3).



Рис. 3. Показатели эмоциональной стабильности в (%) в двух группах младших школьников

Полученные в итоге констатирующего эксперимента данные показывают, что в целом межличностные отношения одаренных младших школьников, в отличие от младших школьников возрастной нормы, действительно имеют свои особенности из-за дисбаланса между когнитивным развитием (сильное) и эмоциональной составляющей (слабое), что не самым лучшим образом влияет на их межличностные отношения с окружающими.

Библиографический список

1. Андреева Г.М. Социальная психология. М.: Академия, 2005. 250 с.

2. Битянова М.Р. Социальная психология: учебник для высших учебных заведений. М.: Аспект-Пресс, 2001. 470 с.
3. Ильин Е.П. Психология общения и межличностных отношений. СПб.: Питер, 2009. 576 с.

ОСОБЕННОСТИ ТОЛЕРАНТНОГО ОТНОШЕНИЯ К МИГРАНТАМ В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ

М.П. Полякова

*Научный руководитель Л.В. Доманецкая, канд. психол. наук, доц.
Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева*

В настоящее время проблема взаимоотношений мигрантов и коренного населения является достаточно актуальной для Российского общества. Это связано с увеличением потока миграции и, как следствие, возникающих межнациональных конфликтов. По данным УФМС России по Красноярскому краю, поток иностранных мигрантов в регион за последние три года существенно возрос [3].

На фоне этого актуализировалась проблема толерантности во взаимоотношениях принимающих сообществ и мигрантов.

Особого внимания требует позиция студенческой молодежи как одной из социальных групп, представляющих принимающее сообщество. Противоречия, порождаемые миграцией, по-особому проявляются в ситуации взаимодействия студентов в поликультурной среде. Возникают проблемы формирования ориентаций на толерантное взаимодействие с иноэтничными мигрантами [4].

Значимость исследования особенностей формирования толерантного отношения к мигрантам в студенческой среде обусловлена противоречиями между потребностью современного общества в толерантности и отсутствием эффективных технологий по ее формированию в условиях образовательного учреждения [2]. Эти технологии должны учитывать специфику студенческой молодежи как социальной группы, а также существующие различия между ценностными ориентациями молодых людей относительно взаимодействия с мигрантами и реальной практикой взаимоотношений с ними.

Нами предпринято эмпирическое исследование возможностей формирования толерантного отношения к мигрантам в студенческой среде.

Задачи исследования: изучить теоретические источники по проблеме исследования; подобрать диагностический инструментарий; провести эмпирическое исследование особенностей толерантного отношения студентов к мигрантам; разработать и провести систему коррекционных мероприятий, направленных на формирование толерантного отношения к мигрантам в студенческой среде; проанализировать эффективность проделанной работы.

Использовались следующие методики диагностики: опросник коммуникативной толерантности (В.В. Бойко), позволяющий изучить, в каких аспектах от-

ношений человек более всего подвержен конфликтам; экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г.У. Солдатова, О.А. Кравцовой, О.Е. Хухлаева, Л.А. Шайгеровой), оценивающий уровень и типы толерантности.

В качестве гипотезы мы рассматриваем положение: отношение студенческой молодежи к мигрантам характеризуется проявлением как толерантных, так и интолерантных черт, при этом социальный тип толерантности преобладает над этнической.

В исследовании приняли участие студенты II курса бакалавриата КГПУ имени Астафьева (13 человек), обучающиеся по направлению Психология.

В ходе проведенного эмпирического исследования получены данные:

1. Результаты диагностики с помощью опросника коммуникативной толерантности (В.В. Бойко) показали, что в исследуемой группе наиболее выраженными являются показатели по шкале *«Категоричность или консерватизм в оценках других людей»* (6,07 балла) (испытуемые отмечают: «...некоторые люди производят неприятное впечатление своим бескультурьем», «...представители некоторых национальностей в моем окружении откровенно не симпатичны мне»); а также по шкале *«Неумение скрывать или сглаживать неприятные чувства при столкновении с некоммуникабельными качествами партнеров»* (5,07 балла) (в ответах испытуемых звучит: «...считаю, что на грубость надо отвечать тем же», «...мне трудно скрыть, если человек мне чем-либо неприятен»). Полученные данные демонстрируют свойственные юношескому возрасту качества: критичность по отношению к другому, бескомпромиссность, эгоцентричность – которые порождают трудности и напряженность во взаимоотношениях между молодыми людьми в том числе, в полиэтнической среде [1].

2. С помощью методики «Индекс толерантности» (Г.У. Солдатова, О.А. Кравцовой, О.Е. Хухлаева, Л.А. Шайгеровой) установлено, что для большинства студентов характерен средний уровень толерантности (61–99 баллов) (они отмечают: «...я хочу, чтобы среди моих друзей были люди разных национальностей», «...нормально считать, что твой народ лучше, чем все остальные» и т.п.). Такой результат показывают люди, для которых характерно сочетание как толерантных, так и интолерантных черт. Их поведение чаще обусловлено ситуацией взаимодействия. Для качественного анализа аспектов толерантности было использовано разделение на типы: этническая и социальная толерантность. В исследуемой группе было выявлено преобладание социальной толерантности (толерантное отношение к различным социальным группам и ситуациям).

Таким образом, можно констатировать:

1. У всех студентов экспериментальной выборки отмечены как толерантные, так и интолерантные черты, которые обуславливают в том числе, их общение с представителями социальной группы «мигранты».

2. Наиболее конфликтными областями при общении студентов в полиэтнической среде являются: *категоричность или консерватизм в оценках других людей*, а также *неумение скрывать или сглаживать неприятные чувства при столкновении с некоммуникабельными качествами партнеров*.

3. Социальный тип толерантности, которая опосредована положительным бессознательным реагированием на представителей любой социальной группы, более свойственен студентам, чем этнический, определяющий отношение к «другим», на основе их этнической принадлежности.

Полученные данные позволяют определить основную идею программы формирования толерантного отношения студентов к мигрантам, необходимым условием которой является социально-психологическое воздействие на когнитивную (формирование представлений о традициях, интересах, особенностях мировоззрения представителей различных этнических культур); эмоциональную (формирование положительной установки на общение с мигрантами) и поведенческую (освоение эффективных способов общения и взаимодействия) сферу личности.

Библиографический список

1. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология. М.: Эксмо, 2011. 512 с.
2. Уфимцева Л.П., Доманецкая Л.В., Мацкевич А.В. Воспитание толерантности у дошкольников в условиях интегрированного обучения // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2007. № 1. С. 3–9.
3. Ильина А.С., Калугина Т.Г. Педагогическое содействие адаптации студентов-мигрантов в социально-культурной деятельности вуза // Вестник ЧелГУ. 2012. № 19 (273). С. 51–58.
4. Пет Е.Н. Учебная миграция студентов вузов и подходы к ее организации // Вестник ТГПУ. 2014. № 1 (142). С. 94–99.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СТУДЕНТОВ-ВЫПУСКНИКОВ В СОСТОЯНИИ ПРЕДЭКЗАМЕНАЦИОННОЙ ТРЕВОЖНОСТИ

М.С. Дьяченко

*Научный руководитель О.В. Барканова, канд. психол. наук, доц.
Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева*

Согласно многим научным теориям по возрастной психологии ведущей деятельностью студенческого возраста является учебно-профессиональная деятельность [1]. Потребность в реализации и представлении своих результатов побуждает будущих специалистов вести активную учебную деятельность, узнавать себя, представлять свои интересы, выстраивать коммуникацию и определять дальнейший профессиональный и личностный путь. Этому способствует безопасное пространство и окружение, наличие ресурсов, знание своих способностей и дефицитов, намеченные цели и желание их достигать.

При этом накануне выпускных итоговых испытаний многие современные студенты пребывают в состоянии сильного стресса и повышенной тревожности, и в данной ситуации даже имеющийся к этому времени существенный опыт сдачи экзаменов в вузе и применения к себе разных техник стресс-менеджмента

не всегда помогают выпускникам. Более того, даже значительная часть студентов-выпускников психологических факультетов находятся в состоянии повышенной тревожности и не могут эффективно справиться с ней, несмотря на имеющиеся профессиональные знания и навыки в этой области. Опросы показывают, что студенты психологически не готовы к государственным экзаменам и защите выпускной квалификационной работы: их пугают большой объем подготовки, неопределенность ситуации и требований, отсутствие такого опыта, масштаб последствий неуспеха, неясность будущих перспектив. Страхи и переживания часто фиксируются в теле, образуя мышечный панцирь, который провоцирует быструю утомляемость, раздражительность, эмоциональные нарушения. Такое состояние только усугубляет ситуацию, снижая работоспособность и эффективность, и ставя значительные преграды на пути к успешной подготовке и сдаче итоговых экзаменов, и, как следствие, профессионального становления. Таким образом, целенаправленная психологическая работа по снижению предэкзаменационной тревожности студентов-выпускников представляется необходимой и весьма актуальной.

На наш взгляд, в работе с данной проблемой необходимо уточнить понятие тревожности. В научной психологической литературе принято разделять термины «тревога» и «тревожность». Тревога – неблагоприятное эмоциональное состояние, возникающее в ситуации неопределенной опасности и проявляющееся в ожидании неблагоприятного развития событий, характеризующееся субъективными ощущениями напряжения, беспокойства, мрачных предчувствий [6; 7]. Тревогу можно характеризовать как последовательность когнитивных, эмоциональных и поведенческих реакций, актуализирующихся в результате воздействия на человека различных стрессоров, в качестве которых могут выступать как внешние раздражители (люди, ситуации), так и внутренние факторы (актуальное состояние, прошлый жизненный опыт, определяющий интерпретации событий и предвосхищение сценариев их развития и т.д.) [3]. При этом тревога может служить и как предупреждение реальной опасности: она способна актуализировать силы и быть двигателем к преодолению трудных жизненных ситуаций.

Тревожность – склонность человека к частым и интенсивным переживаниям состояния тревоги, а также низкий порог его возникновения [5]. Тревожность рассматривается либо как личностное образование, либо как связанная со слабостью нервных процессов особенность темперамента, либо как то и другое одновременно. Иногда тревожность порождает неконструктивное поведение, неконтролируемые эмоциональные состояния, панику, атаку, уныние и апатию, сеет сомнения и неуверенность в себе и своих силах. Тревожность разрушающим образом влияет как на учебную деятельность, так и на личностные структуры. Опыт исследований показывает, что часть студентов не только испытывают состояние тревоги по поводу предстоящих испытаний, но и имеют тревожность как личностную черту, что усугубляет их актуальное состояние.

С целью выявления и снижения предэкзаменационной тревожности студентов-выпускников было организовано и проведено экспериментальное исследование. Исследование проводилось на базе КГПУ им. В.П. Астафьева, в экс-

перименте принимали участие 26 студентов-выпускников V курса ИППО. В качестве рабочей гипотезы послужило предположение, что психологическое сопровождение студентов-выпускников в состоянии предэкзаменационной тревожности с использованием методов арт-терапии, телесно-ориентированной терапии и релаксации будет способствовать снижению тревожности как личностного образования и состояния тревоги.

В исследовании были использованы диагностические методики:

1. Авторская анкета на выявление тревожности.
2. Методика самооценки уровня тревожности Ч.Д. Спилбергера в адаптации Ю.Л. Ханина.
3. Шкала нервно-психического напряжения Т.А. Немчина.
4. Методика экспресс-диагностики невроза К. Хека и Х. Хесса.
5. Проективная методика «Человека под дождем».
6. Проективная методика «Четыре рисунка».

По результатам констатирующей диагностики было отобрано девять студентов с высоким уровнем тревожности. Критерием отбора в группу послужило наличие тревожности по четырем и более методикам из шести использованных. В итоге была сформирована экспериментальная группа из шести человек, с которой проводилась терапевтическая работа по снятию тревожности. Данные диагностики по экспериментальной выборке представлены ниже в таблице. При этом использованы обозначения: «+» – выявлена тревожность, «-» – не выявлена; ЛТ – личностная тревожность; СТ – ситуативная тревожность.

№ испытуемого	Методики	Анкета	Методика Ч.Д. Спилбергера в адаптации Ю.Л. Ханина		Шкала нервно-психического напряжения Т.А. Немчина	Методика экспресс-диагностики невроза К. Хека и Х. Хесса	Проективная методика «Человека под дождем»	Проективная методика «Четыре рисунка»
			ЛТ	СТ				
1		+	+	+	-	-	+	+
2		+	+	-	-	+	+	+
3		+	-	+	-	-	+	+
4		+	+	-	-	-	+	+
5		+	+	+	-	+	+	+
6		+	+	+	-	+	+	+

В результате анализа научной литературы было определено, что распространенными и наиболее популярными методами работы по снижению тревожности являются арт-терапия, телесно-ориентированная терапия и сеансы релаксации – методы, при которых сопротивление минимально, процесс увлекателен, а эффект максимален. Работа со своими образами эффективна и приносит удовольствие, а проработка тревожности на телесном уровне дает закрепление проделанной работы.

Основным методом в работе являлась арт-терапия – комплекс разнообразных форм творческого (художественного) самовыражения с применением движения

рисования, живописи, скульптуры, музыки, вокализации и импровизации в условиях, обеспечивающих поддержку человека с целью стимулирования его личностного роста, развития и исцеления [2; 4]. В исследовании использовались рисуночные техники (автопортрет, рисунки актуального состояния и др.), техники лепки своей проблемы, коллажа, написания сказки, росписи камней и др.

Метод релаксации направлен на управление психоэмоциональным и физическим состоянием клиента, снятие мышечных зажимов / физического напряжения и т.п. В работе использовались техники напряжения и расслабления мышц, актуализации и вербализации ощущений, концентрации внутренней энергии, а также медитации-визуализации, дыхательные упражнения, подвижные упражнения-разогревы.

Разработанная программа психологического сопровождения студентов – выпускников в состоянии предэкзаменационной тревожности предполагает три этапа реализации:

1) подготовительный (теоретическое обоснование проблемы, подбор методик и проведение констатирующей диагностики для выявления студентов с высоким уровнем тревожности, формирование экспериментальной группы);

2) основной (разработка и реализация программы тренинговых занятий, направленных на снижение уровня тревожности);

3) заключительный (проведение контрольной диагностики, оценка эффективности терапевтических воздействий).

Терапевтическая программа рассчитана на восемь групповых встреч. Каждая встреча происходит по следующему сценарию:

– обсуждение своего актуального состояния, переживаний, эмоций, ощущений;

– подвижное упражнение на разогрев. Упражнения из этого раздела направлены на преодоление скованности и напряжения, развитие внимательности и сообразительности, навыков коммуникации, взаимной чувствительности участников занятий и т.п.;

– содержательное упражнение, направленное на исследование своего актуального состояния, актуализацию ресурсов, поиск решения проблемы, разработку нового стиля поведения в стрессовых ситуациях. Основной идеей данных упражнений выступает свободное проявление себя, вынесение эмоциональных состояний социально-приемлемым способом. Используются арт-терапевтические техники;

– проведение сеанса релаксации. Сеанс состоит из нескольких этапов: а) ввод в процесс (осуществляется за счет техник дыхания); б) снятие нервно-мышечного напряжения (осуществляется за счет напряжения и ослабления мышц); в) визуализация (осуществляется за счет образов, способствующих максимальному расслаблению); г) положительные установки; д) выход из процесса;

– общая рефлексия по актуальному состоянию и ощущениям;

– завершающее упражнение (направлено на подведение итогов, рефлексии по поводу эффектов занятия).

Программа на данный момент находится в процессе реализации, однако по результатам наблюдения и рефлексии участников можно отметить, что уже

отмечаются положительные эффекты, проявляющиеся в некотором улучшении их актуального состояния и изменении отношения к предстоящим итоговым испытаниям.

Библиографический список

1. Возрастная психология: учебное пособие для вузов / под ред. Л.А. Першина. М.: Академический Проект, 2004. С. 256.
2. Лебедева Л.Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий: психол. практикум. СПб.: Речь, 2003. С. 256.
3. Микляева А.В., Румянцева П.В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция. СПб.: Речь, 2004. С. 248.
4. Практикум по арт-терапии / под ред. А.И. Копытина. СПб: Питер, 2000. С. 448.
5. Сеанс релаксации: методические рекомендации для слушателей программы дополнительного профессионального образования / сост. И.Е. Марина. Красноярск: СибГТУ, 2013. С. 30.
6. Современный психологический словарь / сост. и общ. ред. Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. М.: АСТ, 2007. С. 470.
7. Хрестоматия по телесно-ориентированной психотерапии / под ред. В.Ю. Баскакова. М.: Институт общегуманитарных исследований, 2006. С. 192.

ВОЗМОЖНОСТИ ИССЛЕДОВАНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ СТУДЕНТОВ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ (НА ПРИМЕРЕ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ ТУВИНСКОЙ И БУРЯТСКОЙ ЭТНИЧЕСКИХ ГРУПП)

Е.А. Шангина

*Научный руководитель Л.В. Доманецкая, канд. психол. наук, доц.
Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева*

Общение человека с окружающими происходит в системе объективных отношений, которые складываются между людьми в их повседневной жизни и проходят в группах, так в школе это классы, в колледжах и университетах учебные группы [1].

Отражением этих объективных отношений являются межличностные отношения [1]. Межличностные отношения зарождаются на основе определенных чувств у людей по отношению друг к другу. Регулирующую функцию в общении между людьми играют эмоции и чувства благодаря тому, что выступают как норма поведения и действий по отношению к тем или иным людям. Пик формирования межличностных отношений приходится на юношеский возраст: 16–21 год. Как правило, в этот период молодой человек поступает в высшее или среднее специальное образовательное учреждение (вуз или ссуз).

Студенческий возраст представляет собой особый период жизни человека – переход от юности к зрелости. Важным условием развития личности на данном

возрастном этапе является общение в среде сверстников. Общение со сверстниками – это специфический способ обмена информацией, особый вид межличностных отношений, а также один из видов эмоционального контакта. Однако свойственные юношескому возрасту требовательность и критичность по отношению к другому, бескомпромиссность, эгоцентричность, порождают трудности и напряженность во взаимоотношениях между молодыми людьми [1].

Специфика современных сибирских вузов и ссузов состоит в том, что в них обучаются студенты, относящихся к различным этническим группам. К ним относятся, в том числе представители коренных малочисленных народов, проживающих в Сибири: буряты и тувинцы.

Исследователи выделяют в национальном характере бурят степенность, созерцательность, склонность к размышлению, и, возможно, излишнюю замкнутость. Даже у современных бурят остается трепетное отношение к дому, традиционны и представления о роли и месте мужчины и женщины.

К национально-психологическим особенностям тувинцев относятся: большая работоспособность, настойчивость, старательность и выносливость, стремление к четкой организации труда, выполнением своих обязанностей в строгом соответствии с поставленными задачами и продуманными планами. Их самобытность также проявляется в почитании строгих семейно-родовых отношений [2].

По данным Всероссийской переписи населения 2010 года, всего в Красноярском крае живет около трех тысяч представителей тувинской национальности и более 2,5 тысячи бурят, причем больше половины из них – студенты.

Попадая в поликультурную образовательную среду, далеко не каждый студент может с первых дней обучения найти общий язык с представителем другой культуры, нации, что часто приводит к конфликтам.

На уровне межличностного взаимодействия в полиэтнических сообществах культура межнациональных отношений складывается и спонтанно, и в процессе организованного воспитания, в котором существенную роль играет совместная жизнедеятельность представителей разных этносов и межнациональное общение. Для развития положительных межнациональных отношений в современной литературе часто стало употребляться заимствованное из латинского языка слово «толерантность» (*tolerantia* – терпение).

В межэтнических отношениях толерантность предполагает терпимость к особенностям проявлениям и культуре других этносов [3]. Терпимое отношение представителей одних этносов к другим, безусловно, является одной из составляющих культуры межэтнических отношений. Спонтанно субъекты межнационального общения, находясь в одном сообществе, перенимают друг у друга те качества и образцы поведения, которые соответствуют личным духовным ценностям и потребностям личности.

На этом фоне одной из наиболее важных проблем вузов и ссузов нашего региона является создание эффективных технологий оптимизации межличностных отношений студентов, относящихся к различным этническим группам.

Указанные положения подчеркивают необходимость изучения социально-психологических аспектов данной проблемы.

Нами предпринято эмпирическое исследование межличностных отношений студентов в поликультурной образовательной среде (на примере представителей тувинской и бурятской этнических групп).

В качестве задач исследования выступают следующие: провести теоретический анализ исследуемой проблемы; подобрать диагностический инструментарий для изучения межличностных отношений студентов; выявить особенности межличностных отношений студентов в поликультурной образовательной среде (на примере представителей тувинской и бурятской этнических групп); разработать систему психокоррекционных мероприятий, способствующих гармонизации межличностных отношений студентов в поликультурной образовательной среде.

Для получения эмпирических данных используются следующие методы исследования: анализ литературных источников, тестирование, социометрия. В качестве конкретных психодиагностических методик выступают: «Изучение коммуникативных способностей (КОС-1)» В.В. Синявского и В.А. Федорошина; социометрический метод Дж. Морено; проективная методика «Несуществующее животное» М.З. Друкаревич. Также предполагается применение статистической обработки экспериментальных данных для выявления показателей достоверности исследования (t-критерий Стьюдента).

Нами сформулирована рабочая гипотеза исследования: межличностные отношения студентов (представителей тувинской и бурятской этнических групп) в поликультурной образовательной среде могут характеризоваться следующими особенностями: неблагоприятный статус в группе, низкий уровень развития коммуникативных способностей, проявление тревожности, агрессии, низкая успеваемость, отторжение образовательного процесса.

Коррекция межличностных отношений студентов, предполагающая: на когнитивном уровне – ознакомление с особенностями культуры и традиций представителей других этнических групп; на эмоциональном уровне – развитие эмпатии, способности принимать других; на поведенческом – формирование умения взаимодействовать, конструктивно решать конфликты – будет способствовать гармонизации межличностных отношений в студенческой среде.

Выявление и экспериментальное обоснование особенностей межличностных отношений студентов в поликультурной образовательной среде (на примере представителей тувинской и бурятской этнических групп) позволит разработать систему мероприятий по психологическому сопровождению представителей различных этнических групп в образовательных учреждениях, обеспечить благоприятную психологическую атмосферу в учебных группах студентов, повысить уровень их коммуникативного потенциала, т. е. оптимизировать образовательный процесс.

Библиографический список

1. Данилова Е.Л. Особенности межличностных отношений в студенческой группе // Актуальные вопросы современной психологии: материалы II междунар. науч. конф. (г. Челябинск, февраль 2013 г.). Челябинск: Два комсомольца, 2013. С. 70–72.

2. Немировский В.Г., Немировская А.В. Социокультурный портрет Красноярского края: / монография. Красноярск: Сибирский юридический институт МВД России, 2010. 263 с.
3. Уфимцева Л.П., Доманецкая Л.В., Мацкевич А.В. Воспитание толерантности у дошкольников в условиях интегрированного обучения // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2007. № 1. С. 3–9.

ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ МИГРАНТОВ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ГРУППЕ СВЕРСТНИКОВ

Е.В. Сергеева

*Научный руководитель Е.Ю. Дубовик, канд. психол. наук, доц.
Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева*

Актуальность исследования обусловлена тем, что массовые перемещения населения в Российской Федерации, а также значительно возросшая в стране доля мигрантов приводит к резкому изменению привычных условий жизни. Вызвано это переездом семьи в другую страну с иными культурными традициями, языком, что часто приводит к размыванию типичных форм культурной самоидентификации людей, дискомфорту, который переживают и сами взрослые, не говоря уже о дезориентации детей всех возрастов. В этой связи все более актуальной для педагогики и психологии становится проблема межличностных отношений ребенка в детском коллективе, адаптация к изменившемуся социуму.

По мнению М.И. Лисиной, межличностные отношения в детском коллективе – это связи, переживаемые каждым ребенком отдельно, они проявляются в характере и в том взаимном влиянии, которое оказывается детьми друг на друга в процессе совместной деятельности и общения.

Роль группы сверстников в социальном, личностном развитии ребенка-дошкольника освещена во многих социально-психологических, психологических, педагогических научных работах и исследованиях [4].

В каждой группе детского сада разворачиваются сложные, а порой и драматичные сценарии межличностных отношений детей. Особенно, если это дети мигрантов, которые испытывают на себе неприязнь своих сверстников, которые не хотят их вовлекать в свои игры по разным причинам, например: языковой барьер, другой цвет кожи, национальная одежда и просто потому, что не разрешают родители. Все эти отношения остро переживаются ребенком и часто окрашены массой разнообразных эмоций. Родители и воспитатели иногда не подозревают о том, какие чувства переживают их дети и, естественно, не придают особого значения детским дружбам, ссорам, обидам [2].

В исследованиях отечественных и зарубежных психологов показано, что в коллективе детского сада выделяется особая структура межличностных от-

ношений. Есть дети популярные и с ними хотят вместе играть и дружить многие дошкольники, что обусловлено их умением придумывать и разворачивать разнообразные сюжеты. Такие дети выступают в качестве лидеров. Также выделяется категория непопулярных дошкольников, которые не привлекают сверстников и в связи с этим оказываются изолированными в свободной деятельности.

Цель исследования – изучить особенности межличностных отношений детей мигрантов в детском коллективе, а также разработать психолого-педагогическую программу по оптимизации межличностных отношений детей мигрантов в детском коллективе.

В основу исследования легло предположение о том, что дети-мигранты в детском коллективе могут иметь такие проблемные области в межличностных отношениях, как: симптомы «Малообщительности», «Дети-нелюдимы», «Комплекс Золушки», «Открытого конфликтного поведения» и «Непопулярные». Для оптимизации межличностных отношений будет эффективна психолого-педагогическая программа при условии совместной деятельности всех субъектов образовательного процесса, что поможет воспитанию культуры межнационального общения.

Для реализации цели исследования необходимо было провести констатирующий и контрольный срезы. В данном исследовании принимало участие 15 детей мигрантов от 3 до 7 лет. Базой исследования являлось МБДОУ № 48 города Красноярск. Для выявления статуса детей мигрантов и оценки межличностных отношений в группе детского сада были подобраны следующие методы и методики, которые являются апробированными и распространенными: методика «Секрет», детский вариант социометрической методики Дж. Морено (адаптированный Т.А. Репиной). Цель методики: изучить и оценить межличностные отношения в группе детского сада; «Ребенок – детское общество», модифицированный вариант методики «Цветового фона» по тесту Люшера (адаптированный Е.А. Панько). Цель: исследовать микросреду детей дошкольного возраста посредством анализа их рисунков; «Коммуникативно-личностный опросник для воспитателей» (Р.С. Немов).

В ходе констатирующего эксперимента были получены следующие результаты: по итогам диагностической методики «Секрет» было выявлено, что в условных социальных позициях «Предпочитаемый» детей – 20 %, «Принятый» – 26,7 %, «Непринятый» – 33,3 %, «Изолированный» – 20 %; по итогам методики «Ребенок – детское общество» было выявлено, что «Предпочитаемые» и «Принятые» дети выбирают светлые цвета: желтый, зеленый, фиолетовый, такие дети надежны, активны, с развитой фантазией, с такими детьми хотят играть. Дети из условных статусных позиций «Непринятый» и «Изолированный» выбирают темные цвета, такими же выбирают и их – синий, коричневый, черный, такие дети сосредоточены на внутренних проблемах, подавлены, обидчивы, с часто отрицательными эмоциями; по итогам опросника родителей и педагогов по выявлению уровня развития коммуникативных качеств детей мигрантов было выяв-

лено, что 53,3 % детей имеют низкий уровень, а остальные 46,7 % детей имеют средний уровень развития коммуникативных качеств.

После изучения психолого-педагогической литературы, а также проведения диагностического этапа исследования, подведения итогов была разработана коррекционная программа по работе с детьми мигрантов в детском коллективе (от 3 до 7 лет) и их родителями. Цель программы – развитие эффективных взаимоотношений детей мигрантов в детском коллективе, а также развитие толерантного отношения детей к разным культурам (от 3 до 7 лет). Задачи коррекционной программы: повышение уровня коммуникативных качеств детей мигрантов в детском коллективе; обучение навыкам эффективного общения детей мигрантов со сверстниками; ознакомление детей с разными культурами и традициями; развитие чувства толерантности; создание благоприятных условий для самореализации детей мигрантов в детском коллективе.

По итогам контрольного среза получены следующие результаты: по результатам контрольного среза увеличился процент детей мигрантов условной благоприятной статусной позиции: «Предпочитаемый» и «Принятый».

По результатам контрольного среза было выявлено, что выбор цвета зависит от изменения условной статусной позиции детей мигрантов в детском коллективе. Так, в констатирующем срезе детей «Непринятых» и «Изолированных» выбирали темными цветами, с ними не хотели играть, их воспринимали как обидчивых, подавленных, чаще всего с отрицательными эмоциями, то теперь выбор цвета изменился на более светлые тона, такие дети активны, надежны, с ними интересно играть.

По результатам контрольного среза снизился процент детей мигрантов с низким уровнем развития коммуникативных качеств (с 53,3 % до 20). Вместе с тем у данных детей вырос уровень развития коммуникативных качеств (с 0 % до 6,7), а также средний уровень (с 46,7 % до 73,3).

Исходя из сравнения результатов экспериментальной выборки до реализации программы и после, с помощью расчета метода «Критерия знаков», получили результаты, которые подтверждают достоверные различия.

Таким образом, с помощью контрольного среза было доказано, что разработанный цикл занятий был эффективен. Занятия с детьми позволили оптимизировать межличностные отношения в детском коллективе, повысить уровень коммуникативных навыков детей мигрантов, повысить уровень толерантности детей мигрантов их сверстников, родителей и воспитателей.

Библиографический список

1. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. М.: Педагогика, 1986. С. 106.
2. Лютова Е., Моница Г. Тренинг эффективного взаимодействия с детьми. М., 1999. С. 101.
3. Мухина В.С. Возрастная психология: Феноменология развития, детство, отрочество: учебник для студентов вузов. 3-изд., стереотип. М.: Академия, 1998. С. 456.
4. Якобсон С.Г., Соловьева Е.В. Дошкольник: Психология и педагогика возраста: метод. пособие для воспитателя детского сада. М.: Дрофа, 2006. С. 176.

ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Н.И. Зверева

*Научный руководитель О.В. Груздева, канд. психол. наук, доц.
Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева*

Проблема речевого развития детей дошкольного возраста на сегодняшний день очень актуальна, т.к. процент дошкольников с различными речевыми нарушениями остается стабильно высоким [1].

Формирование речи ребенка происходит, прежде всего, в постоянном общении со взрослыми, а также под влиянием индивидуально-типологических особенностей. Речь как исторически сложившаяся форма общения развивается в дошкольном детстве. Ребенок пользуется речью для того, чтобы выразить свои мысли, чувства, т. е. воздействовать на окружающий мир. Речь маленького ребенка формируется в общении с окружающими его взрослыми, а в дошкольном учреждении и на занятиях по развитию речи.

Предметом нашего исследования стали индивидуальные особенности развития речи детей старшего дошкольного возраста. В ходе проведения исследования применялись методики: Программа для изучения индивидуально-типологических особенностей дошкольника (Л.И. Уманский, 1997); диагностика уровня речевого развития детей старшего дошкольного возраста О.С. Ушаковой.

Методики проводились на базе МБДОУ № 162 г. Красноярска. Экспериментальная выборка была сформирована из старшей группы детского сада № 162 и составила 16 детей.

Результаты по изучению индивидуально-типологических особенностей дошкольника приведены в табл. 1, по выявлению уровня речевого развития детей старшего дошкольного возраста приведены в табл. 2.

Таблица 1

Уровень речевого развития детей старшего дошкольного возраста

№	Ф.И.	I серия заданий (словарь и грамматика)	II серия заданий (звуковая культура речи)	III серия заданий (связная речь)	Итого
1	2	3	4	5	6
1.	Кирилл А.	16	5	27	48 баллов
2.	Альбина Б.	30	10	32	72 балла
3.	Олеся Б.	32	12	36	80 баллов
4.	Саша В.	16	7	30	53 балла
5.	Илья И.	38	12	38	88 баллов
6.	Сава К.	36	10	35	81 балл
7.	Максим К.	26	1	27	54 балла
8.	Максим М.	32	8	38	78 баллов
9.	Диана М.	22	12	40	74 балла
10.	Алина М.	38	10	37	85 баллов

1	2	3	4	5	6
11.	Богдан М.	40	16	46	102 балла
12.	Надя П.	38	12	42	92 балла
13.	Егор П.	32	8	40	80 баллов
14.	Катя Л.	16	1	27	44 балла
15.	Аристарх С.	36	7	40	83 балла
16.	Ваня Ф.	46	16	48	110 баллов

Таблица 2

Индивидуально-типологические особенности детей старшего дошкольного возраста

№	Ф.И.	Темперамент
1	Кирилл А.	Сангвиник
2	Альбина Б.	Холерик
3	Олеся Б.	Меланхолик
4	Саша В.	Флегматик
5	Илья И.	Холерик
6	Сава К.	Сангвиник
7	Максим К.	Меланхолик
8	Максим М.	Холерик
9	Диана М.	Холерик
10	Алина М.	Сангвиник
11	Богдан М.	Холерик
12	Надя П.	Сангвиник
13	Егор П.	Холерик
14	Катя Л.	Флегматик
15	Аристарх С.	Холерик
16	Ваня Ф.	Меланхолик

По результатам проведенных исследований было выявлено: низкий уровень в речевом развитии имеется у 4 детей – это в повествовании. Дети способны только перечислять признаки; в композиции высказывания отсутствует начало и конец, в грамматической правильности предложений идут однотипные конструкции, не умеют связывать между собой предложения, отмечается однообразие лексики, повторение одних и тех же слов, монотонное и невыразительное изложение.

У 9 детей – средний уровень развития речи. Дети умеют придумать интересный сюжет или его заимствовать; в композиции высказывания присутствует частичное нарушение логики изложения, используются только простые предложения, способы формально-сочинительной связи (через союзы «а», «и», наречие «потом»); некоторые нарушения точности словоупотребления, а также прерывистое изложение, незначительные заминки и паузы.

И только 3 ребенка имеют высокий уровень развития речи. Это в повествовании – умение придумать интересный сюжет и развернуть его в логической последовательности; в описании – раскрытие микротем: признаков и действий, выстраивание сюжета в логической последовательности, грамматическая правильность построения предложений, простых и сложных; правильное согласование слов в словосочетаниях и предложениях, разнообразные способы связей между

предложениями, разнообразие лексических средств (использование разных частей речи, образных слов – определений, сравнений, синонимов, антонимов) и выразительность изложения в умеренном темпе.

Отмечено (табл. 3), что средний уровень развития речи в большинстве имеют дети-холерики. Дети рассказывают с увлечением, говорят громко, быстро и много, пересказывают с одного раза.

Низкий уровень развития речи в большинстве имеют дети-флегматики, это можно объяснить тем, что флегматики отвечают на вопросы воспитателя не сразу и без какой-либо живости. Для детей флегматиков характерно медленное, спокойное протекание мыслительных и речевых процессов. Речь детей этого типа неторопливая, интонационно маловыразительная. Низкий уровень развития речи отмечен также у меланхоликов. Они отвечают на задания медленно и неуверенно. Это можно объяснить тем, что меланхолики, как правило, немногословны и говорят тихим голосом.

Высокий уровень развития речи наблюдается у детей-сангвиников. Так как сангвиники быстро говорят, их речь эмоционально окрашена, оживленна. Такие дети эмоционально рассказывают о новых полученных впечатлениях.

Таблица 3

Сопоставительные данные по уровням развития речи и темпераменту детей исследуемой группы

№	Ф.И.	Темперамент	Уровень развития речи
1	Кирилл А.	Сангвиник	Низкий
2	Альбина Б.	Холерик	Средний
3	Олеся Б.	Меланхолик	Средний
4	Саша В.	Флегматик	Низкий
5	Илья И.	Холерик	Средний
6	Сава К.	Сангвиник	Средний
7	Максим К.	Меланхолик	Низкий
8	Максим М.	Холерик	Средний
9	Диана М.	Холерик	Средний
10	Алина М.	Сангвиник	Средний
11	Богдан М.	Холерик	Высокий
12	Надя П.	Сангвиник	Высокий
13	Егор П.	Холерик	Средний
14	Катя Л.	Флегматик	Низкий
15	Аристарх С.	Холерик	Средний
16	Ваня Ф.	Меланхолик	Высокий

Для успешного развития речи детей дошкольного возраста важно учитывать особенности их темперамента с целью создания оптимальных для них условий развития. Старший дошкольный возраст является наиболее благоприятным для этого периодом.

Библиографический список

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. С. 480.

2. Груздева О.В. Методология и направления развития соматически больных детей дошкольного возраста в процессе становления их характера: монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. 2-е изд., испр. и доп. Красноярск, 2013. С. 164.
3. Диагностика и коррекция психического развития дошкольников./ Под ред. Я.Л. Колломинского, Е.А. Панько. Минск, 1997. С. 236.
4. Немов Р.С. Психология: учебник. М., 1995. Т. 1.
5. Развитие речи детей дошкольного возраста: Пособие для воспитателя дет. сада / под ред. Ф.А. Сохина. 2-е изд., испр. М.: Просвещение, 1979. С. 223.
6. Ушакова О.С. Развитие речи дошкольников. М.: Изд-во Института Психотерапии, 2001. С. 256.
7. Янкуль П.В. Дошкольная педагогика: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. 2-е изд., перераб. и доп. М., 2000.

ВЛИЯНИЕ ТРЕВОЖНОСТИ НА АДАПТАЦИЮ К ШКОЛЕ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

М.С. Белкина

*Научный руководитель В.В. Воронин, канд. психол. наук, доц.
Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева*

Адаптация ребенка к школе происходит в процессе непосредственного обучения и, несомненно, от успешности адаптации во многом зависит успеваемость ребенка в школе. Крайне важно со стороны родителей и педагогических работников пристально следить за процессом адаптации детей к школе, помогать детям в данном процессе, принимая во внимание индивидуальные особенности каждого ребенка. Одной из таких особенностей, способных определенным образом влиять на процесс адаптации ребенка к обучению в школе, является тревожность.

Тревожность – индивидуальная психологическая особенность, проявляющаяся в склонности человека часто переживать сильную тревогу по относительно малым поводам. Она рассматривается либо как личностное образование, либо как связанная со слабостью нервных процессов особенность темперамента, либо, как и то и другое одновременно [3].

Рассматривая данное понятие в разрезе деятельности ребенка, отметим, что его деятельность в конкретной ситуации зависит не только от самой ситуации, от наличия или отсутствия личностной тревожности, но и от ситуационной тревожности, возникающей у данного ребенка в данной ситуации под влиянием складывающихся обстоятельств. Тревожность, являющаяся чертой личности, отражает частоту переживаний ребенком состояния тревоги. Отметим, что высокотревожные дети переживают состояние тревоги с большей степенью интенсивности и особой частотой, чем низкотревожные [2].

Стоит отметить, что современные научные представления о тревожности, в частности в российской психологии, претерпели существенные изменения, и мнения относительно этого понятия становятся менее однозначными и катего-

ричными. Так, современный подход к тревожности основывается на том, что данное понятие не стоит изначально рассматривать как негативную черту личности. Тревожность представляет собой сигнал неадекватности структуры деятельности субъекта по отношению к сложившейся ситуации. Для каждого человека характерен свой оптимальный уровень тревожности, так называемая полезная тревожность, которая является необходимым условием развития личности. В настоящее время тревожность все больше рассматривается как один из основных параметров индивидуальных различий. Однако ее принадлежность к тому или иному уровню психической организации человека до сих пор является спорным вопросом; тревожность можно трактовать и как индивидуальное, и как личностное свойство человека.

Стоит опровергнуть утверждение о том, что тревожность способна положительно влиять на процесс адаптации. В качестве негативного фактора тревожность стоит рассматривать лишь в ее чрезмерном проявлении, в незначительном же проявлении, тревожность не способна негативно повлиять на процесс адаптации ребенка к школе. Тревога начинает оказывать мобилизующее влияние только с подросткового возраста, когда она может стать мотиватором деятельности, подменяя собой другие потребности и мотивы. В дошкольном и младшем школьном возрасте тревожность вызывает только дезорганизующий эффект [4].

Таким образом, не стоит пренебрегать данным фактором, несмотря ни на что, тревожность является проблемой, и даже в незначительном своем проявлении является сигналом фрустрации потребности в надежности, защищенности со стороны ближайшего окружения (ведущей потребности этого возраста). Так, тревожность в младшем школьном возрасте представляет собой функцию нарушения отношений с близкими взрослыми и выступает ярким признаком школьной дезадаптации ребенка, отрицательно влияя на все сферы его жизнедеятельности: на учебу, на здоровье, на общий уровень благополучия. Дети с выраженной тревожностью проявляют себя по-разному. Одни никогда не нарушают правила поведения и всегда готовы к урокам, другие неуправляемы, невнимательны и невоспитанны.

Влияние тревожности на процесс адаптации ребенка к обучению в школе доказаны в практическом плане. Было проведено эмпирическое исследование влияния тревожности на адаптацию детей в начальной школе. В проведенном исследовании принимали участие 23 ребенка, у 12 детей выявлен высокий уровень тревожности, у 10 детей – средний и лишь у одного ребенка – низкий уровень тревожности.

У детей с высоким уровнем тревожности зафиксированы проблемы в процессе их адаптации к обучению в школе, причем стоит отметить, что такая тенденция имеет фактически однозначный характер и не является исключением или какой-либо погрешностью. Средний уровень тревожности не оказывает негативного влияния на процесс адаптации. Такие результаты исследования стоит охарактеризовать как негативные. Более чем половина детей проходит адаптацию с проблемами. У другой половины, хоть и она и не испытывает проблем с адап-

тацией, зафиксированный уровень тревожности сообщает о потребности детей в надежности, защищенности со стороны ближайшего окружения, то есть они такой надежности и защиты не чувствуют, что является упущением родителей и, несомненно, педагогических работников, которые не обратили внимание родителей на такую необходимость по отношению к их детям. Сложившаяся ситуация характеризуется отрицательной работой педагога в сфере адаптации детей к обучению в школе. В данном случае необходима коррекционная работа, направленная на снижение уровня тревожности у детей, участвовавших в исследовании. Такая работа может включать в себя деятельность, направленную на сплочение класса, выработки правил поведения на занятиях, развитие коммуникативных навыков, осознание проблем в отношениях с людьми, а также приобретение навыка деятельности в конфликтной ситуации, усвоение способов решения собственных проблем, осознание мотивов межличностных отношений. Подобная работа не должна носить формальный характер, что лишь усугубит сложившуюся ситуацию. Необходимо детально проработать все этапы коррекционной программы и провести контрольный эксперимент для оценки эффективности проделанной работы, а также выработки дальнейших действий в сфере адаптации детей к обучению в школе. Так, для исправления сложившейся ситуации была проведена коррекционная работа, направленная на снижение уровня тревожности у детей младшего школьного возраста. Данная работа заключалась в практическом осуществлении коррекционно-развивающей программы. После практической реализации предложенной программы была проведена оценка ее эффективности посредством контрольного эксперимента среди той же группы детей с использованием ранее примененных методик. Результаты контрольного эксперимента показали высокую эффективность проведенной коррекционной работы. После осуществления коррекционной работы среди детей высокий уровень тревожности не был выявлен ни у кого. Однако выросло число детей, у которых выявлен низкий уровень тревожности – 11 детей. Количество детей со средним уровнем тревожности осталось фактически без изменений: 10 человек как на констатирующем, так и контрольном этапе исследования. Таким образом, положительная тенденция в области снижения тревожности детей младшего школьного возраста, обеспеченная коррекционной работой, подтверждает эффективность коррекционно-развивающей программы.

Библиографический список

1. Дусавицкий А.К., Портная Е.А. Об особенностях развития мотивов учения младших школьников. М.: Владос, 2007.
2. Зеленова М. Б. Психологические особенности педагогического влияния на адаптацию ребенка в начальной школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: Волгогр. пед. ин-т им. Серафимовича, 2001.
3. Изард К.Э. Психология эмоций пер. с англ. СПб., 1999.
4. Прихожан А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: МОДЭК, 2000.

ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗА БУДУЩЕГО СТАРШЕКЛАССНИКОВ

А.И. Иванова

*Научный руководитель О.В. Барканова, канд. психол. наук, доц.
Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева*

Одной из проблем вхождения и функционирования человека в социуме является проблема ожиданий, представлений о будущем. Подчеркивая значимость будущего в жизни и развитии человека, В. Франкл писал: «Без фиксированной точки отсчета в будущем человек, собственно говоря, не может существовать. Обычно все настоящее структурируется исходя из нее, ориентируясь на нее, как металлические опилки в магнитном поле на полюс магнита. И, наоборот, с утратой человеком «своего будущего» утрачивает всю структуру его внутренний временной план, переживание им времени. Возникает бездумное наличное существование» [5, с. 63].

Образ будущего являются условием и результатом развития отношений людей с внешним миром, отражает потенциальные возможности личности. Проведенные психологические исследования показали, что будущее играет важную роль в развитии человека, в детерминации его поведения на разных этапах жизни [4]. По утверждению Е.П. Авдученко, будущее – это совокупность ожидаемых результатов и усилий, предпринимаемых в настоящем. Из этого следует, что будущее является открытым и имеет различные варианты.

Сформированность представлений о будущем в юношеском возрасте многими исследователями рассматривается как показатель успешной социализации старшеклассников (Е.П. Белинская, А.С. Волович, И.А. Демина, Е.М. Дубовская и др.).

С целью выявления особенностей образа будущего у старшеклассников было организовано и проведено эмпирическое исследование. В основу гипотезы исследования легло предположение о том, что существуют различия в представлении о будущем у учащихся 10 и 11 классов. Исследование проводилось на базе МБОУ СОШ № 150 г. Красноярска с октября 2014 г. по апрель 2015 г., в нем приняли участие 40 учащихся 10 и 11 классов (две группы респондентов по 20 человек в каждой). Для выявления особенностей образа будущего старшеклассников были использованы тест-опросник «Смысложизненные ориентации» (СЖО) Д.А. Леонтьева и анкетирование.

Тест-опросник СЖО включает в себя пять субшкал, которые отражают три конкретные смысложизненные ориентации и два локуса контроля:

– цели в жизни (наличие или отсутствие в жизни респондента целей в будущем, которые придают его жизни осмысленность, направленность и временную перспективу);

– процесс жизни (интерес и эмоциональная насыщенность жизни, восприятие респондентом процесса своей жизни как интересного, эмоционально насыщенного и наполненного смыслом);

- результативность жизни (удовлетворенность самореализацией, оценка пройденного отрезка жизни с точки зрения продуктивности и осмысленности);
- локус контроля-Я (оценка себя как хозяина жизни);
- локус контроля-жизнь (управляемость жизни, убеждение в том, что человеку дано или не дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь).

Для изучения особенностей образа будущего у старшеклассников была составлена анкета из пяти вопросов, позволяющих выявить следующие аспекты:

- представление о понятии «будущее» у старшеклассников (зависит ли от них самих, является ли просто временным отрезком, который настанет);
- явность представлений об образе собственного будущего у старшеклассников;
- необходимость проработать образ собственного будущего;
- самопредставления (кем видят себя в будущем);
- приоритетные направления, сферы дальнейшего развития (семья, образование, карьера, саморазвитие и др.).

Полученные данные теста-опросника СЖО по выборкам представлены в табл. 1 (уровни сформированности смысложизненных ориентаций и выраженности локусов контроля, в %).

Таблица 1

Результаты по шкалам СЖО

Шкалы СЖО	Класс	Уровни		
		низкий	средний	высокий
Интегральный показатель	10	25	45	30
	11	20	60	20
Цели жизни	10	20	55	25
	11	10	70	20
Процесс жизни	10	10	60	30
	11	25	60	15
Результат жизни	10	15	55	30
	11	20	60	20
Локус контроля-Я	10	25	40	45
	11	15	60	25
Локус контроля-жизнь	10	15	55	30
	11	15	60	25

Из табл. 1 видно, что от 10 до 25 % респондентов 10 и 11 классов имеют низкие баллы СЖО: живут сегодняшним или вчерашним днем, не удовлетворены своей прошлой жизнью и жизнью в настоящем, слабо верят в возможность контролировать свою жизнь. От половины до двух третей респондентов имеют показатели субшкал в пределах нормы. От 15 до 45 % респондентов 10 и 11 классов имеют высокие баллы СЖО. Это может характеризовать не только целеустремленность респондентов, но и то, что их цели и планы не имеют реальной опоры в настоящем, они ориентированы на прошлое, хотя вполне удовлетворены своей жизнью в настоящем. У них сформировано представление о себе как о сильной

личности, которой дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь, и которая обладает достаточной свободой выбора, для того, чтобы построить жизнь в соответствии со своими целями и задачами, представлениями о смысле жизни.

Также из табл. 1 следует, что среди десятиклассников чуть больше респондентов с высоким и низким уровнем смысложизненных ориентаций и локуса контроля, а среди одиннадцатиклассников несколько больше респондентов с нормальными результатами. Это может свидетельствовать о том, что ближе к выпуску из школы у старшеклассников формируются чуть более адекватные представления о реальности, адекватнее и реалистичнее становится оценка своих возможностей, ресурсов, ставятся более реальные жизненные цели.

Результаты анкетирования по поводу образа будущего у респондентов 10 и 11 классов сведены в табл. 2.

Таблица 2

Результаты анкетирования

10 класс				11 класс			
<i>Как вы понимаете понятие «будущее»?</i>							
Что ожидает впереди	Название временного отрезка	То, что зависит от них самих	Что ожидает впереди	Название временного отрезка	То, что зависит от них самих		
70 %	25 %	5 %	45 %	30 %	25 %		
<i>Явно ли вы представляете свое будущее? (да/нет)</i>							
Да		Нет		Да		Нет	
50 %		50 %		55 %		45 %	
<i>Важно ли, на ваш взгляд, проработать образ будущего? (да / нет / не знаю)</i>							
Да	Нет	Не знаю	Да	Нет	Не знаю		
85 %	10 %	0 %	90 %	5 %	5 %		
<i>Кем вы видите себя в будущем?</i>							
Специалист (указаны конкретные профессии)		25 %	Хороший специалист (с высокой заработной платой)			45 %	
Хороший человек		25 %	Хороший человек			20 %	
Женой, мамой / мужем, отцом		5 %	Женой, мамой / мужем, отцом			30 %	
Предприниматель, начальник		15 %	Предпринимателем			10 %	
Успешным, богатым		20 %	Счастливым			15 %	
Не знаю		10 %	Ведущим ЗОЖ			5 %	
<i>Что для вас самое главное в будущем? (семья, образование, карьера, саморазвитие и др.)</i>							
Семья	Образование	Карьера	Саморазвитие	Семья	Образование	Карьера	Саморазвитие
70 %	5 %	40 %	35 %	80 %	30 %	65 %	30 %

Большинство респондентов 10 класса (70 %) определяют будущее как то, что их ожидает впереди, случится с ними. Наименее распространено мнение о зависимости будущего от самих респондентов, их действий (5 %). В группе респондентов 11 класса меньше выделяется позиция о независимости будущего от самих старшеклассников (45 %), увеличивается мнение, что будущее – это то, что возможно самим построить (25 %).

Половина респондентов 10 (50 %) и 11 (55 %) классов представляют свое будущее явно. Вторая половина респондентов не имеют явных представлений о собственном будущем. При этом большинство респондентов считают важным проработать образ собственного будущего (10 класс – 85 %, 11 класс – 90 %).

Значительная часть респондентов 10 класса видят себя в будущем специалистом (25 %), указывая при этом выбираемую профессию; хорошим человеком (25 %), успешным, богатым (20 %). Значительная часть респондентов 11 класса видят себя в будущем хорошим специалистом, связывая это с высокой заработной платой (45 %); женой, мамой / мужем, отцом (30 %); хорошим человеком (20 %); счастливым человеком (15 %).

Самое главное в будущем для респондентов семья (10 класс – 70 %, 11 класс – 80 %), карьера (10 класс – 40 %, 11 класс – 65 %), саморазвитие (10 класс – 35 %, 11 класс – 40 %). Респонденты 10 класса меньше всего отдают приоритет образованию (5 %), при этом 30 % респондентов 11 класса называют образование самым главным в будущем. Значительная часть респондентов объединяют семью и карьеру в образе собственного будущего (10 класс – 30 %, 11 класс – 50 %).

Таким образом, предположение, что существуют различия в представлении о будущем у учащихся 10 и 11 классов подтвердилось. По сравнению с учащимися 10 классов, образ будущего у учащихся 11 классов реалистичнее, более дифференцирован, ближе в плане временной перспективы, и они большую ценность придают образованию и карьере.

Библиографический список

1. Авдучевская Е.П. Особенности ценностно-нормативной социализации в юношеском возрасте в ситуации социальной нестабильности // Ценностно-нормативные ориентации старшеклассника. Труды по социологии образования. М.: Центр социологии образования РАО, 1993. Т. 1, вып. 2. С. 64–82.
2. Барабанова В.В., Зеленова М.Е. Представления старшеклассников о будущем как аспект их социализации // Психологическая наука и образование. М.: ГБОУ ВПО г. Москвы «Московский городской психолого-педагогический университет», 1998. № 1. С. 52–58.
3. Бернштейн Н.А., Фейгенберг И.М. От рефлекса к модели будущего. М.: Смысл, 2004. С. 239.
4. Кон И.С. Психология старшеклассника. М.: Просвещение, 1980. С. 191.
5. Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990. С. 184.

КОММУНИКАТИВНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Е.И. Кобина

*Научный руководитель О.В. Груздева, канд. психол. наук, доц.
Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева*

В настоящее время проблема коммуникативного развития детей является достаточно важной. Ввиду модернизации, компьютеризации общества современные дети стали менее общительными и отзывчивыми [13]. Многие дошкольники испытывают очень серьезные трудности в общении с окружающими, осо-

бенно со сверстниками. Некоторые дети не умеют по собственной инициативе обратиться к другому человеку, порой даже стесняются ответить соответствующим образом. Дети не могут развивать и поддерживать установившийся контакт, адекватно выражать свою симпатию, сопереживание, поэтому часто конфликтуют или замыкаются в себе [1; 6].

Дошкольное детство – важный период в становлении личности ребенка. И коммуникативные навыки также очень активно развиваются в детстве.

Коммуникативное развитие является важной проблемой в педагогике. Ее актуальность возрастает в связи с особенностями окружения ребенка, в котором часто наблюдается дефицит воспитанности, доброжелательности, речевой культуры во взаимоотношениях взрослых и детей [2; 3]. Формирование коммуникативных умений является важнейшей составляющей личностной сферы и обеспечивает необходимую социально-психологическую адаптацию ребенка в окружающем его мире. Умения вступать в контакты с другими людьми, устанавливать взаимоотношения с ними, регулировать свое поведение, оказывают решающее влияние не только на позитивную совместную деятельность, но и на будущий социальный статус ребенка в современном обществе [9; 11; 13].

Цель исследования – изучение особенностей коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста. Для изучения особенностей коммуникативного развития были использованы следующие методики: «Рукавички» Г.А. Цукерман [14], анкетирование воспитателей «Выявление нарушений коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста».

Исследование проводилось на базе ДОО «Детского сада № 198» ОАО РЖД.

По результатам методик «Рукавички» Г.А. Цукерман получены следующие данные (рис. 1).

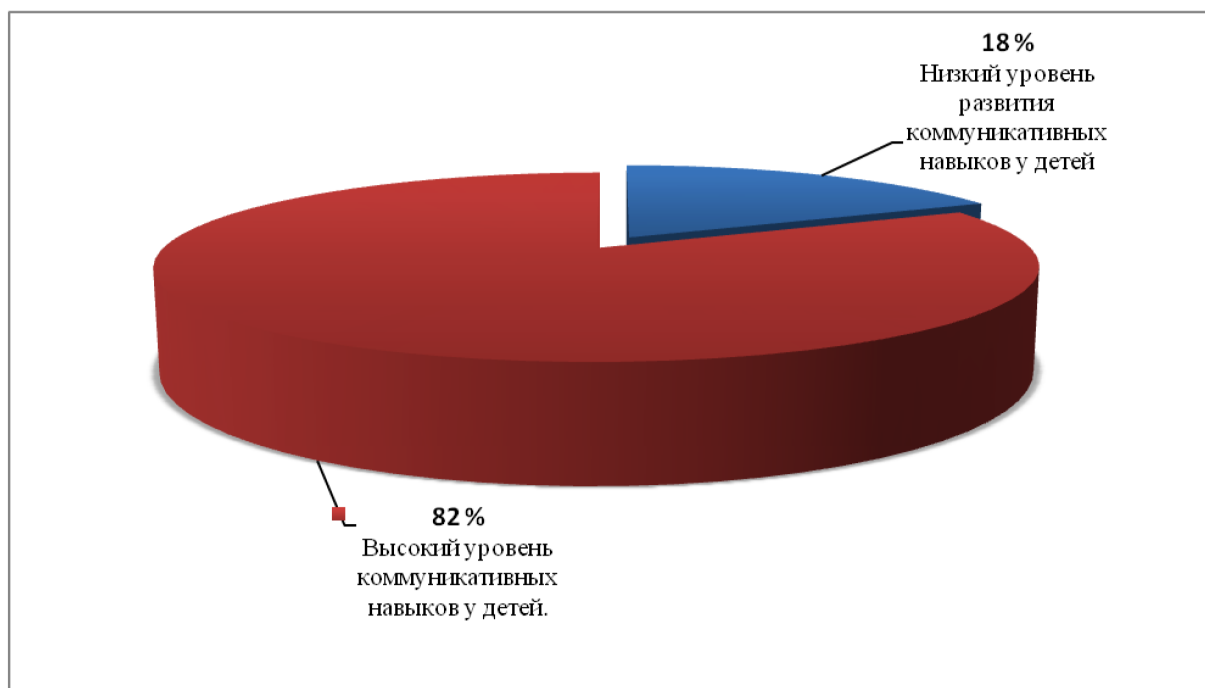


Рис. 1. Распределение выборочной совокупности детей по уровню развития коммуникативных навыков

1. У 18 % детей в узорах явно преобладают различия, изображение рисунка дети видят и рисуют по-разному, нет четкой договоренности. Из этого следует, что у таких детей низкий уровень коммуникативных навыков.

2. Остальные 82 % детей имеют достаточно высокий уровень развития коммуникативных навыков. Изображения украшены одинаково, очень похожим узором. Дети активно обсуждали возможный вариант узора; пришли к согласию относительно способа раскрашивания рукавичек; сравнивали способы действия и координировали их, строя совместное действие, следили за реализацией принятого замысла.

На втором этапе исследования проводилось анкетирование воспитателей «Выявление нарушений коммуникативного развития детей». Результаты отражены на рис. 2.

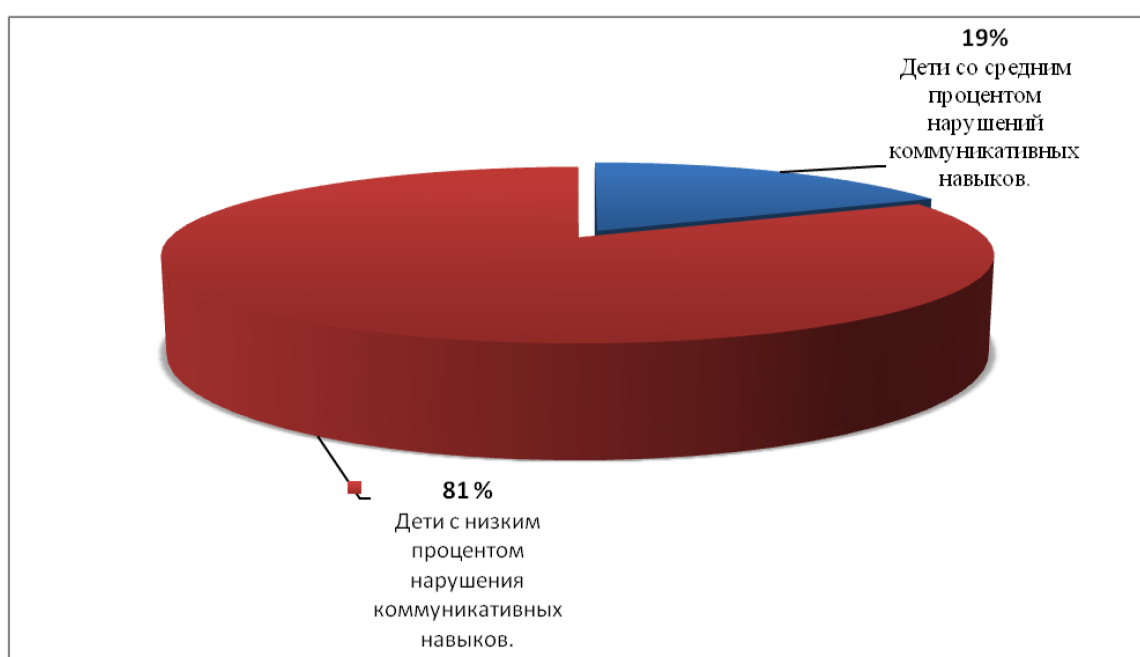


Рис. 2. Распределение выборочной совокупности детей по уровню развития коммуникативных навыков (по результатам анкетирования воспитателей)

1. У 19 % детей нарушение коммуникативного развития составил средний уровень. Дети часто спорят, ругаются как со взрослым, так и со сверстниками, специально провоцируют конфликт, собственные неудачи вызывают раздражение и приводят к поиску «виноватых».

2. 81 % детей имеют низкий процент нарушения коммуникативного развития. Дети вступают в контакт со сверстниками и со взрослыми, работают и играют в команде, в конфликтные ситуации попадают очень редко. В ответ на просьбу взрослого или сверстника выполняет ее.

По результатам проведенных методик можно сделать вывод о недостаточной сформированности коммуникативных умений у детей исследуемой группы. Необходимо подобрать ряд мероприятий по коррекции нарушений коммуникативного развития детей, а также разработать ряд рекомендаций педагогам и родителям для развития коммуникативных навыков детей.

Например, *игры*:

«Кинолента» (автор М. Сигимова)

Цель: развитие невербальных средств общения, развитие памяти.

«Пальцы – звери добрые, пальцы – звери злые» (автор О. Хухлаева)

Цель: развитие эмоциональной сферы, коммуникативных навыков.

«Обзывалки», «Хвост дракона», «Газета» (автор Н. Кряжева)

Цель: развитие коммуникативных навыков, снятие отрицательных эмоций.

и др.

Рекомендации

Родителям:

«Поощряйте игры с другими детьми, расширяйте круг общения со взрослыми, постарайтесь создать в семье спокойную, дружескую атмосферу, говорите с ребенком короткими фразами, медленно, в разговоре называйте как можно больше предметов, давайте простые и понятные объяснения, в общении с ребенком уделяйте большое внимание невербальному (неречевому) общению. Так, вместо того, чтобы категорически сказать слово «нельзя», попробуйте использовать едва заметный жест, взгляд или мимику, в общении с детьми помните, что ребенок имеет право голоса в решении какой-либо проблемы. Поэтому старайтесь советоваться с ним, а не принимайте решение только сами и т.д.

Педагогам:

«Старайтесь выслушивать детей до конца, если даже у вас мало времени, стремитесь не перебивать ребенка, организуя общение с детьми, стремитесь понять их настроение, общаясь с детьми, используйте такие приемы педагогического воздействия, как внушение и убеждение, попытайтесь разрешить конфликт в доброжелательном тоне, не повышая голос. Дайте понять ребенку, что если вы его наказываете, то это не значит, что изменилось ваше прежнее отношение к нему».

Библиографический список

1. Богуславская Н.Е. Веселый этикет: развитие коммуникативных способностей ребенка. Екатеринбург: АРГО, 2007. С. 191.
2. Батова Т. е. Актуальные проблемы психопедагогике. М., 2010.
3. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии: учеб. пособие. Изд-во Союз, 2007. С. 110.
4. Галигузова Л.Н., Смирнова Е.О. Ступени общения: от года до семи лет: учеб. пособие. М., 2005. С. 44.
5. Коломенский Я.Л. Особенности общения дошкольников со сверстниками. М.: Просвещение, 2011.
6. Кон И.С. Ребенок и общество М.: Педагогика, 2009
7. Лисина М.И. Общение детей со взрослым и сверстником: общее и различное. М., 2005. С. 38.
8. Лук А.Н. Эмоции и личность. М., 2011.
9. Леонтьев А.А. Психология общения. М., 2009.
10. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. М.: Роспедагенство, 2008. С. 45.
11. Развитие общения дошкольников со сверстниками / под ред. А.Г. Ружской. М., 2009.

12. Развитие общения у дошкольников / под ред. А.В. Запорожца, М.И. Лисиной. М.: МГУ, 2008.
13. Шарков Ф.И. Коммуникология: основы теории коммуникации: учебник для бакалавров. М., 2013. С. 140.
14. Цукерман Г.А. Задание «Рукавички». URL: [//nsportal.ru/nachalnaya-shkola/psikhologiya/2012/11/02/zadanie-rukavichki-metodika-ga-tsukerman](http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/psikhologiya/2012/11/02/zadanie-rukavichki-metodika-ga-tsukerman)

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

А.В. Кондратюк

*Научный руководитель **Т.Г. Авдеева**, канд. психол. наук, доц.
Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева*

В новых социально-экономических условиях профессионально-ценностные ориентации студентов педагогического вуза приобретают все большую актуальность. Это связано с новыми требованиями к личности учителя, предъявляемыми со стороны общества, родителей, школьников.

Выпускник педагогического вуза теперь должен соответствовать еще и требованиям профессионального стандарта «Педагог». В профессиональном стандарте профессионально-ценностные аспекты деятельности учителя записаны в структуре трудовых функций, определены как «другие характеристики» и заданы в следующей формулировке: «соблюдение правовых, нравственных и этических норм, требований профессиональной этики». Их важность или особая значимость не акцентируется авторами стандарта, но данные «характеристики» присутствуют и дословно повторяются во всех трех разделах трудовых функций педагога: обучение, воспитательная деятельность и развивающая деятельность [2].

Ценностные ориентации выражают сознательное отношение человека к социальной действительности и определяют мотивацию его поведения, существенно влияя на все стороны профессиональной деятельности. В зависимости от структуры ценностных ориентаций личности, сочетания и степени предпочтения относительно других ценностей, можно определить, на какие цели направлена профессиональная деятельность человека. Профессиональные ценности являются неотъемлемым компонентом при подготовке и профессиональном самосовершенствовании будущего педагога. Нами было проведено пилотажное исследование, одной из целей которого явилось выявление уровня профессионально-ценностных ориентаций личности студентов I и III курсов Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева (КГПУ им. В.П. Астафьева), профиль «Математика информатика». Выборка исследования составила 39 человек. Для изучения профессиональных ценностных ориентаций студентов, будущих педагогов мы использовали методику Г.Е. Леевика ЦОЛ-8 [1].

Результаты изучения значимости для студентов I–III курсов, профиль «Математика и информатика» профессиональных ценностных ориентаций представлены на рис. 1, 2.

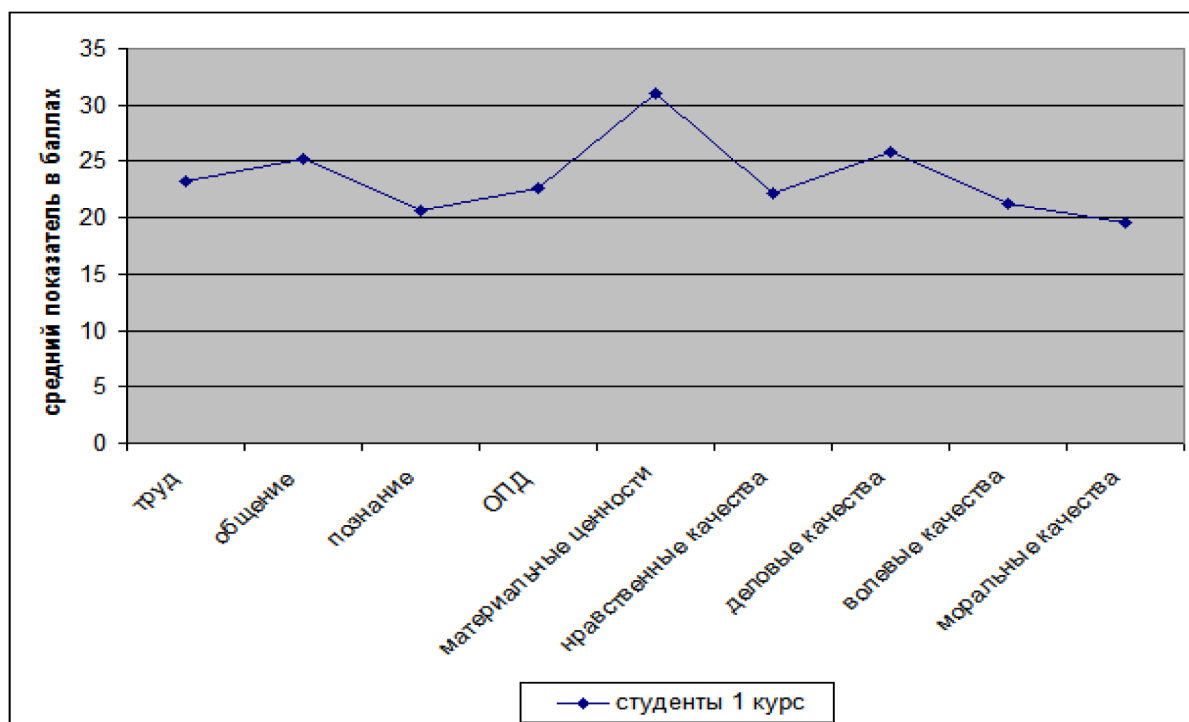


Рис. 1. Профиль ценностных ориентаций студентов I курса, профиль «Математика и информатика»

Анализ данных позволил выявить иерархию профессиональных ценностных ориентаций у студентов института математики физики и информатики, профиль «Математика и информатика».

В иерархии профессиональных ценностных ориентаций у студентов I курса, профиль «Математика и информатика» абсолютно доминируют следующие ценности: «материальные ценности» (31,0), «деловые качества» (25,8) и «общение» (25,2). Выстроив иерархическую структуру профессиональных ценностей, было выявлено, что доминирующую позицию в иерархии профессиональных ценностей занимают «материальные ценности». Менее значимыми для студентов данной группы являются следующие профессиональные ценности: «труд» (23,3), «общественно-политическая деятельность» (22,6), «нравственные качества» (22,3), «волевые качества» (21,2). Значительно меньше значение придают таким ценностям: «познание» (20,6), «моральные качества» (19,6).

Для студентов I курса профиля «Математика и информатика» блок «цели жизни» характеризуется стремлением к материальной обеспеченности, высокой заработной плате и карьерному росту. Процесс общения связан с возможностями удовлетворения потребности в общении, в том числе с такими качествами, как: информированность, наличие свойств характера, способствующих общению (жизнерадостность и чувство юмора), наличие возможности общения при отдыхе. Для них менее значимо приобретение богатого профессионального опыта, тонкое, до мелочей, знание специальности, знание современного состояния

науки по своей специальности, а также получение удовлетворения от самого процесса труда, осознание его общественной ценности, добросовестного отношения к делу. В то же время для них не является самоцелью стремление к самосовершенствованию, расширению своего кругозора, образованию, повышению культурного и интеллектуального уровня, проба себя в различных видах общественной работы.

В группе ценностные ориентации личности – «*средства достижения целей жизни*» важное место отводится деловым качествам. Студенты нацелены на развитие организаторских и педагогических способностей, инициативности, самостоятельности, умения быстро и правильно оценить ситуацию. Это, в свою очередь, реализуется через уважительное отношение к другим людям. Мы предполагаем, что первокурсники способны любить людей, уважать их, быть чутким, искренним, прощать их ошибки и заблуждения, уметь чувствовать чужую беду и помочь людям. Развитие моральных и волевых качеств, таких как, скромность, требовательность, чувство собственного достоинства, способность понять, настойчивость, упорство, целеустремленность, смелость и решительность как средства достижения в профессиональной деятельности не рассматриваются.

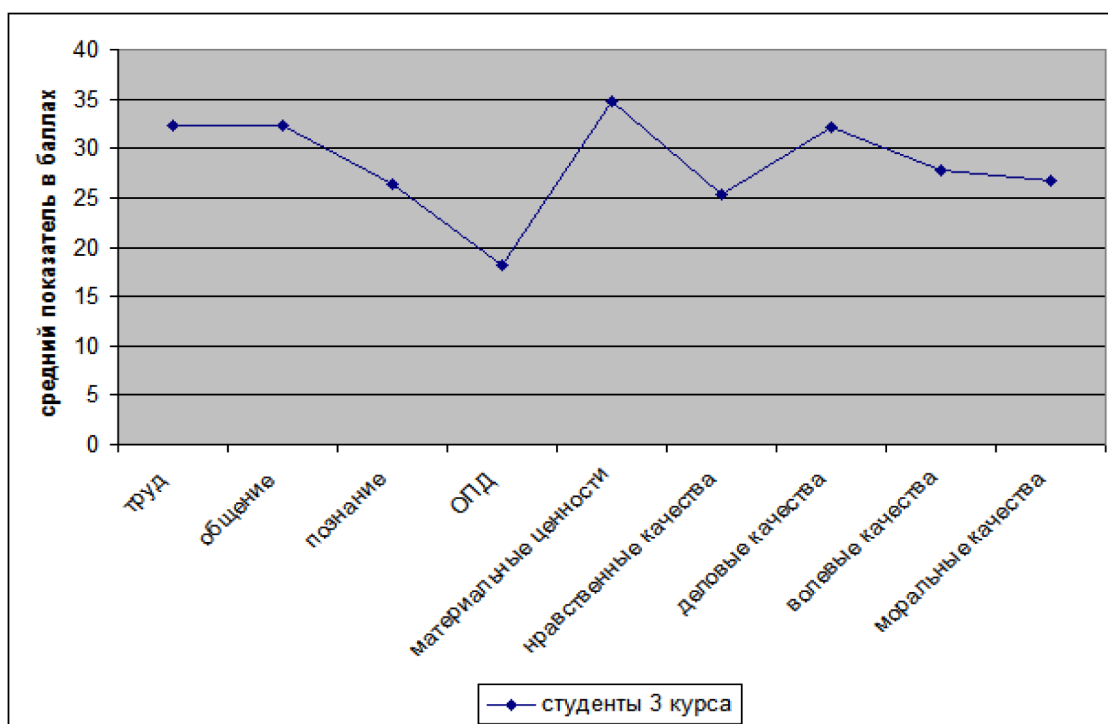


Рис. 2. Профиль ценностных ориентаций студентов III курса, профиль «Математика и информатика»

У студентов III курса профессионально-ценностное «ядро» составляют следующие ценности (см. рис. 2): «*материальные ценности*» (34,8), «*труд*» (32,4), «*общение*» (32,3), «*деловые качества*» (32,2). Ценностями среднего статуса для студентов данной группы являются ценности: «*волевые качества*» (27,7), «*моральные качества*» (26,7), «*познание*» (26,3). Значительно меньшее значение имеют профессиональные ценности: «*нравственные качества*» (25,4), «*общественно-политическая деятельность*» (18,9).

Студенты III курса математического профиля в группе ценностных ориентаций – *«цели жизни»* ставят выше всего ценностные ориентации на материальные ценности, можно предположить, что для них очень важно иметь высокую заработную плату и быстрое продвижение по службе. Это, возможно, определяет направленность на получение удовлетворения от самого труда, осознание его общественной ценности, добросовестное отношение к делу, а также готовы на приобретение богатого профессионального опыта. Для студентов данной группы важно иметь хорошие отношения с товарищами и личными друзьями. Им не свойственно стремление к самосовершенствованию, расширению своего кругозора, самообразованию, повышению культурного и интеллектуального уровня, участие в общественной работе у себя в коллективе или по месту жительства.

В группе *«средства достижения целей жизни»* для студентов III курса очень важно развитие деловых качеств, это может говорить о том, что они нацелены на развитие организаторских и педагогических способностей, инициативность, самостоятельность, умение быстро и правильно оценить ситуацию. Это, в свою очередь, проявляется через настойчивость и упорство в преодолении препятствий, целеустремленность, выдержку и самообладание, смелость, решительность, уверенность в своих силах, быстроту в решении производственных и житейских вопросов. Развитие моральных и нравственных качеств, таких как, скромность, требовательность, чувство собственного достоинства, способность понять, любовь к людям, уважение, чуткость, искренность, умение прощать ошибки и заблуждения, почувствовать чужую беду и помочь людям не являются объектом принятия.

Для дальнейшего анализа и выделения структуры и своеобразия профессионально-ценностных ориентаций студентов мы сравнили профили профессиональных ценностных ориентаций студентов I–III курсов. Сравнительный анализ данных показал, что достоверно значимы различия показателей по восьми шкалам профессионально-ценностных ориентаций.

Так, по шкале «труд» степень достоверности составила $p=0,001$, при этом данная ценность для студентов III курса более значима, чем для студентов I курса.

Степень достоверности различий по шкале «общение» составила $p=0,03$, причем возможность удовлетворения потребности в общении для студентов III курса более ценно, чем для студентов I курса.

По шкале «познание» достоверность различий составила $p=0,04$, причем стремление к самосовершенствованию, расширению своего кругозора, образованию, повышению культурного и интеллектуального уровня, для студентов III курса важнее, чем для студентов I курса.

Степень достоверности различий по шкале «материальные ценности» составила ($p=0,03$), причем высокая заработная плата, благосостояние, карьерный рост, более значимы для студентов III курса, чем для студентов I курса.

По шкале «нравственные качества» достоверность различий составила $p=0,04$, при этом отношение к другим людям, любовь, уважение, чуткость более характерно для студентов-математиков III курса, чем для студентов-математиков I курса.

Степень достоверности различий по шкале «деловые качества» составила ($p=0,01$), при этом максимально полное использование своих возможностей, сил и способностей в профессиональной деятельности характерно для студентов III курса, чем для студентов I курса.

Высокая степень достоверности различий по шкале «волевые качества» $p=0,001$, причем стремление к выдержке, самообладанию, смелости и решительности, уверенности в своих силах в значительной степени преобладает у студентов III курса, чем у студентов I курса.

По шкале «моральные качества» степень достоверности составила $p=0,001$, при этом данная ценность для студентов III курса более значима, чем для студентов I курса. По остальным шкалам профессиональных ценностных ориентаций достоверных различий не выявлено.

Исходя из анализа данных, можно констатировать, что групповой ценностно-профессиональный «портрет» студентов I–III курсов математического профиля имеет свои отличия (рис. 3).

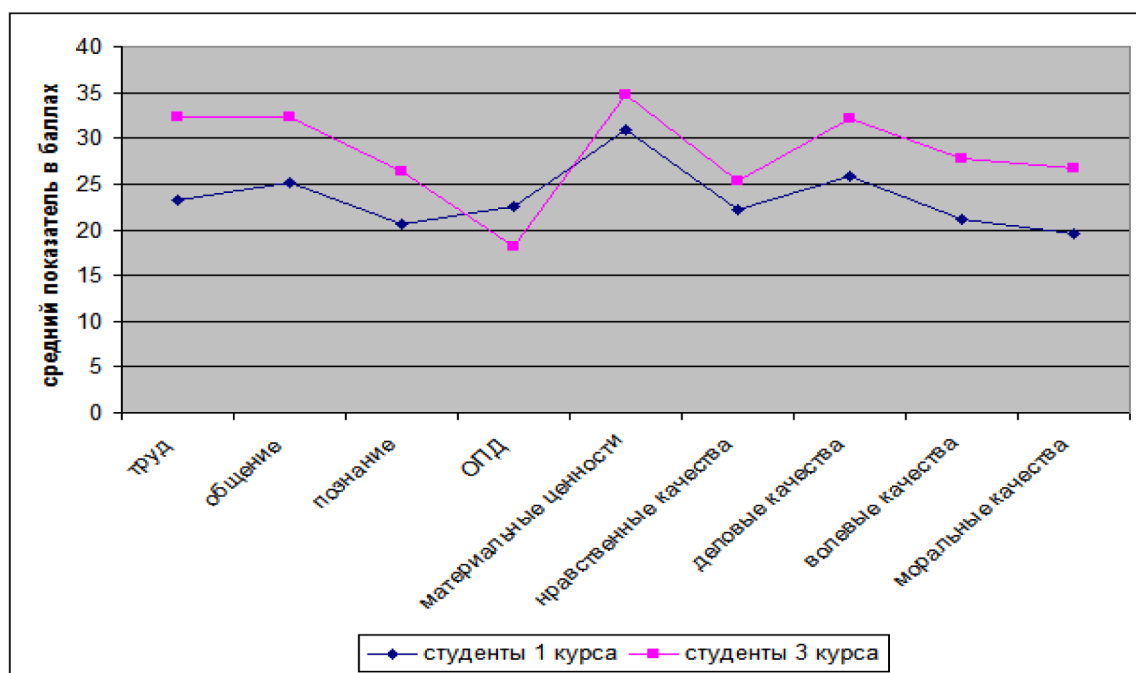


Рис. 3. Профили ценностных ориентаций студентов I и III курсов, профиль «Математика и информатика»

Таким образом, результаты исследования позволяют составить представление о системе профессионально-ценностных ориентаций студентов I и III курсов профиля «Математика и информатика» КГПУ им. В.П. Астафьева, это говорит о том, что будущие педагоги стремятся к более высокому уровню материального благосостояния. Возможно, они убеждены в том, что материальный достаток является главным условием жизненного благополучия, и высокий уровень материальной обеспеченности является для них основанием для развития организаторских и педагогических способностей, инициативности, самостоятельности и предприимчивости, умения быстро и правильно оценить ситуацию, высокой трудоспособности. Студенты ориентированы на общение, обсуждение инте-

ресующих проблем. Ориентация на общение предполагает хорошие отношения с сокурсниками и личными друзьями. Отметим, что по вышеперечисленным показателям к III курсу происходит изменение в сторону увеличения значимости профессиональных ценностных ориентаций.

Библиографический список

1. Леевик Г.Е. Руководство по методике изучения ценностных ориентаций личности. Л.: Знание, 1990. С. 30.
2. Профессиональный стандарт: Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель) [Электронный ресурс] // Гарант: информационно-правовой портал. URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70435556/> (дата обращения: 12.04.2015).

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ САМООРГАНИЗАЦИИ И САМОРЕГУЛЯЦИИ В СТРЕССОВЫХ СИТУАЦИЯХ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

А.Н. Ковтун

*Научный руководитель О.И. Титова, канд. психол. наук, доц.
Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева*

Старший школьный возраст характеризуется периодом перемен, выбора профессиональной и жизненной траектории, провоцирующей стрессогенную обстановку. На данном этапе немаловажно уделять внимание самопознанию, которое эффективнее осуществимо в рамках продуктивной самоорганизации, в т.ч. посредством саморегуляции в стрессовых ситуациях.

Исходя из выше сказанного, объектом нашей работы – самоорганизация и саморегуляция в стрессовых ситуациях. В свою очередь, на основе выделенного объекта нами был сформулирован предмет исследовательской работы – развитие навыков самоорганизации во времени и саморегуляции в стрессовых ситуациях в юношеском возрасте посредством тренинговых занятий. В основу нашей работы положена гипотеза – навыки самоорганизации во времени и саморегуляции в стрессе являются основой эффективной самоорганизации в юношеском возрасте.

Цель работы – изучение и развитие навыков самоорганизации и саморегуляции в стрессовых ситуациях в юношеском возрасте.

Как уже упоминалось ранее, юношеский возраст характеризуется увеличением количества стрессовых воздействий. Разрешение подобных стрессовых ситуаций происходит за счет совладающего поведения личности или копинга.

В контексте нашей работы мы берем за основу определение совладающего поведения Т.Л. Крюковой, которая подразумевает под этим понятием способствующие регуляции стресса осознанные действия, соответствующие ее личностным особенностям и сложившейся трудной жизненной ситуации. Согласно Т.Л. Крю-

ковой, существует две формы совладающего поведения личности. Первая – это сознательное активное взаимодействие с ситуацией – изменение ситуации (поддается контролю) и вторая – приспособление к ней (не поддается контролю) [6].

Под совладающим поведением С.А. Хазова понимает приобретение навыков, связанных с выживанием, защитой личности себя, а также в некоторых случаях уходом от стрессовой ситуации [10].

Если субъект не владеет этим видом поведения, возможны неблагоприятные последствия для его продуктивности, здоровья и благополучия [6].

Также В.А. Бодров упоминает о значимости совладающего поведения в моменты перемен, связанных с определенными событиями в жизни, сменой социальных и профессиональных ролей и т.д. [1]. В различных трудных жизненных ситуациях возникают специфичные для данных обстоятельств источники стресса и стратегии его преодоления [1].

Содержание, репертуар стратегий преодоления стрессовых ситуаций расширяется с возрастом, человек начинает использовать различные способы поведения, как уже сформировавшуюся устойчивую систему подходов к разрешению возникшей стрессовой ситуации [1; 4].

Исследование Е.Р. Исаевой подтверждает мнение В.А. Бодрова о том, что совладающее поведение является величиной динамической и видоизменяется на протяжении всей жизни человека [4]. Также особенности совладающего поведения зависят от нескольких факторов: типа стрессовых ситуаций, личностных особенностей, возраста и социально-экономических условий [1].

В ряде исследований, посвященных проблеме совладающего поведения, можно отметить тенденцию признания сходства бессознательных защитных механизмов и совладающего поведения личности (М.В. Богданова, Р.М. Грановская, И.М. Никольская, Л.Ю. Субботина и др.). И.М. Никольская в своих рассуждениях упоминает о совладающем поведении как об одном из уровней защитной системы человека – уровне сознания. Здесь автор подразумевает адаптационные возможности личности, осознание возникающих трудностей, использование знаний по совладанию со стрессовой ситуацией [9]. В данном контексте совладающее поведение понимается как средство защиты от тревоги, вызванной значимой для личности трудной жизненной ситуацией. При этом не стоит забывать о том, что механизмы психологической защиты являются бессознательными по своей природе (З. Фрейд, А. Фрейд). Так в ходе переработки психотравмирующей ситуации, происходит искажение информации, снижение эмоциональной значимости данной ситуации для личности. Совладающее же поведение это всегда сознательный выбор определенного набора действий, направленных на разрешение конкретной стрессовой ситуации. Как отмечали М.В. Богданова и Е.Л. Доценко, различия совладающего поведения и механизмов психологической защиты состоят во временной направленности. Защитный механизм – это реагирование на ситуацию в настоящем времени, здесь и сейчас, а совладающее поведение более продолжителен во времени и направлен на будущую перспективу. Если же рассматривать эти понятия с точки зрения целевой направленности, то защитный

механизм направлен на регуляцию эмоциональных состояний, а в свою очередь совладающее поведение нацелено на преобразование отношений между окружением и личностью. И стоит учитывать тот факт, что совладающее поведение рассматривается как динамическая величина, а защитные механизмы рассматриваются в психологической науке исключительно как величина постоянная [2; 4].

Пик развития совладающего поведения приходится на подростковый и юношеский возраст в процессе активного взаимодействия с социальным окружением и самопознания. Также важно отметить, что стратегии совладания изменяются в процессе разворачивания самой стрессовой ситуации (Р. Лазарус). Процесс совладания со стрессовой ситуацией динамичен и непрерывен до полного разрешения стрессовой ситуации [7].

В научной литературе упоминается также о проактивном копинге (совладающем поведении) – системе накопления ресурсов для разрешения затруднительных ситуаций, сочетающей в себе одновременно совладание и саморегуляцию в стрессовой ситуации, с помощью которой человек может предвосхитить / идентифицировать источники потенциальной стрессовой ситуации, а также способствует личностному росту [11].

Понятие временной компетентности в контексте современности рассматривается с разных точек зрения. С.И. Калинин подразумевает под данным понятием достигнутый на основе личного опыта человека уровень психического развития личности [5].

О.В. Кузьмина склоняется к интерпретации данного понятия в ключе саморегуляции – механизма, позволяющего выстраивать себя и организовывать собственную деятельность в определенных временных режимах. Формируется временная компетентность на базе индивидуально-типологических особенностей и осознанной саморегуляции личности [8].

Исследование А.В. Ванина подтверждает мнение О.В. Кузьминой о взаимосвязи временной перспективы и осознанной саморегуляции. При изучении данной проблемы в контексте юношеского возраста А.В. Ванин приходит к выводу о том, что временная компетентность есть результат развития навыков осознанного регулирования личностью своего поведения, перестройки компонентов самосознания в процессе формулирования и достижения жизненных целей [3].

Исходя из вышеизложенных теоретических представлений по исследуемой нами проблеме, можно сделать вывод о взаимосвязи временной компетенции и совладающего поведения как необходимых условий эффективной самоорганизации личности. Также стоит отметить необходимость создания в методическом аспекте, условий для развития самоорганизации – программы, упражнения, методическая литература и т.д.

Экспериментальное исследование осуществляется на базе общеобразовательного учреждения города Красноярск. В исследовании принимают участие 25 учеников 10 классов. Реализуется в три модуля – диагностический, развивающий (программа тренинговых занятий) и модуль оценки эффективности программы экспериментального исследования.

Содержание программы нацелено на развитие навыков самоорганизации во времени и саморегуляции в стрессовых ситуациях старших школьников.

Развивающая работа предполагает групповую, индивидуальную формы работы. Под индивидуальной формой мы подразумеваем консультации старшеклассников по вопросам наиболее эффективного планирования времени.

Диагностический модуль направлен на оценку уровня сформированности навыков самоорганизации во времени, особенностей самоорганизации и саморегуляции в стрессовых ситуациях, что также позволяет нам сформировать экспериментальную и контрольную группы.

Используемые диагностические методики: тест «Персональная компетентность во времени» И.С. Калинина, опросник стилей деятельности «СД» П. Хони и А. Мэмфорда (адаптация А.Д. Ишковым и Н.Г. Милорадовой опросника LSQ) и опросник «Юношеская копинг-шкала» (ЮКШ – ACS) Э. Фрайденберг, Р. Льюис (адаптирован Т.Л. Крюковой).

Развивающий модуль направлен на развитие навыков самоорганизации и саморегуляции в стрессовых ситуациях, включает 6 тренинговых занятий. Содержание программы построено с использованием эффективных техник временной компетентности и преодоления стресса. В процессе используются методы активного социально-психологического обучения, такие как: деловая игра и метод дискуссии, ориентированные на проблему самоорганизации.

Модуль оценки эффективности программы основан на том, что по завершении тренинговых занятий участникам экспериментальной группы предлагается подготовить эссе на тему «Самоорганизация в моей жизни...» во всех группах. Далее эссе исследуются методом контент-анализа. Так же проводится повторная диагностическая процедура контрольной и экспериментальной групп с применением первичных диагностических методик: для выявления степени эффективности проведенной развивающей работы. В заключение данные подвергаются исследованию с помощью методов математической статистики.

Библиографический список

1. Бодров В.А. Психология стресса: развитие и преодоление. М.: ПЕР СЭ, 2006. 528 с.
2. Богданова М.В., Доценко Е.Л. Саморегуляция личности: от защит к созиданию. Тюмень, 2010.
3. Ванин А.В. Взаимосвязь осознанной саморегуляции и временной перспективы у старшеклассников: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2012.
4. Исаева Е.Р. Копинг-поведение: анализ возрастных и гендерных различий на примере российской популяции // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2009. Вып. 11 (89). С. 144–147.
5. Калинин С.И. Тайм-менеджмент: практикум по управлению временем. СПб., 2006.
6. Крюкова Т.Л. Методы изучения совладающего поведения: три копинг-шкалы. Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова – Авантитул, 2010. 64 с.
7. Крюкова Т.Д. Психология совладающего поведения. Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2004. 344 с.
8. Кузьмина О.В. Типологические особенности временной компетентности личности // Вестник Удмуртского ун-та. 2012. № 1. С. 30–36.

9. Психология стресса и совладающего поведения: материалы III междунар. науч.-практ. конф. Кострома, 26–28 сент. 2013 г.: в 2 т. / отв. ред.: Т.Л. Крюкова, Е.В. Куфтяк, М.В. Сапоровская, С.А. Хазова. Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2013. Т. 1. 284 с.
10. Хазова С.А. Совладающее поведение одаренных старшеклассников: дис. ... канд. психол. наук. Кострома, 2002.
11. В.М. Ялтонский, Н.А Сирота // Совладающее поведение: Современное состояние и перспективы. М., 2008.

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ГРУППЕ СВЕРСТНИКОВ

А.В. Петрова

*Научный руководитель **Л.В. Доманецкая**, канд. психол. наук, доц.
Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева*

Современной России необходимы лидеры, способные нейтрализовать негативные процессы, напряженность в социуме, лидеры, ориентированные на гуманистические ценности, на достижение высоких целей во всех сферах жизни [2]. Развивать лидерские качества, способствующие самореализации личности, ее социальной компетентности, необходимо уже в детском возрасте, они нужны, чтобы человек чувствовал себя в этой жизни уверенно и не сомневался в своих силах [1].

Проблема лидерства была актуальна с древнейших времен. Уже на первых этапах развития человечества люди выбирали такой порядок общественной жизни, где ведущую роль играли более опытные, умные, сильные личности, то есть лидеры. В современном обществе существует объективная потребность в лидерстве (П. Вербняк).

Дошкольный возраст является периодом активного развития ребенка. В это время у дошкольника активно развиваются все психические функции, в этот период начинают формироваться, в том числе лидерские качества ребенка [2].

Проблемой изучения лидерских качеств детей занимались многие ученые, в том числе: Р. Стогдилл, Р. Бейлс, Ф. Фидлер, К. Левин, М. Вебер, И.П. Волков, Л.И. Уманский, Б.А. Парыгин, А.С. Чернышев и др.

В то же время специфика проявления лидерских качеств у ребенка старшего дошкольного возраста и возможности их развития остаются недостаточно изученными.

Нами предпринято эмпирическое исследование с целью выявления особенностей проявления лидерских качеств у детей старшего дошкольного возраста в группе сверстников.

Достижение поставленной цели предусматривает постановку и решение следующих задач: проанализировать научную литературу по проблеме исследова-

ния; подобрать методики диагностики лидерских качеств детей старшего дошкольного возраста; эмпирически изучить лидерские качества старших дошкольников, выделить особенности их проявления у ребенка в среде сверстников.

Нами использовались следующие методики диагностики: игра «Карабас» (в авторской модификации Г.С. Огневой), направленная на выявление склонности у детей к проявлению лидерства; методика субъективной оценки межличностных отношений ребенка (СОМОР) (в авторской модификации Н.Я. Семаго), направленная на изучение выраженности у детей таких лидерских качеств, как *активность, уверенность в себе, умение принимать нужное решение, легкость в общении со сверстниками* [4].

Исследование проводилось на базе МБДОУ № 257 Железнодорожного района г. Красноярска. В эмпирическую выборку вошли 14 детей 6–7 лет.

На первом этапе исследования мы выявляли склонность дошкольников к проявлению лидерства с помощью методики «Карабас» (Г.С. Огневой).

Детям предлагалось по сигналу экспериментатора, не договариваясь, ориентируясь на количество показанных взрослым на вытянутых руках пальцев, встать со стульев (столько человек, сколько показано пальцев). Игра повторялась 5 раз. В категорию *склонных к лидерству* включались дети, которые вставали чаще других. Те, кто вставал позже, под конец игры, или сначала вставал, а затем сел, составили группу «*ситуативно склонных к лидерству*». «*Несклонной к лидерству*» считалась та группа дошкольников, которая не вставала вообще.

Результаты проведенной диагностики отображены на рис 1.

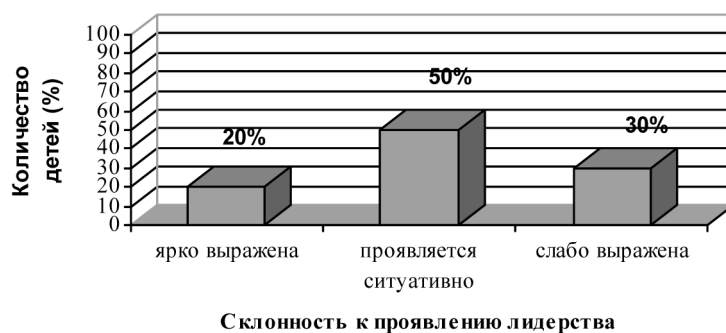


Рис. 1. Распределение выборочной совокупности детей по проявлению склонности к лидерству (методика «Карабас» Г.С. Огневой)

Таким образом, у 20 % детей выявлена ярко выраженная склонность к проявлению лидерства (они, как правило, инициативны, стремятся быть первыми, ориентированы на успешность). У 50 % дошкольников склонность к лидерству ситуативна (обусловлена ситуацией взаимодействия со сверстниками, настроением, состоянием, самочувствием). У 30 % испытуемых склонность к лидерству выражена слабо (они неспособны выразить собственное мнение, легко отказываются от своего желания).

Далее детям предлагалось расположить на стимульных картинках себя и значимых людей. По характеру выполнения задания (по пятибалльной шкале) оценивалась выраженность лидерских качеств: *активность, уверенность в себе,*

умение принимать нужное решение, легкость в общении. Полученные данные приведены на рис 2.



Рис. 2. Распределение выборочной совокупности детей по выраженности лидерских качеств (методика СОМОР Н.Я. Семаго)

Анализ данных показал: более выраженным лидерским качеством у дошкольников является *легкость в общении со сверстниками* (4,9 балла), также достаточно ярко проявляются такие качества, как *активность* (4,48 балла) и *уверенность в себе* (4,34 балла); менее выраженным качеством является *умение принимать нужное решение* (3,92 балла).

Таким образом, в ходе проведенного эмпирического исследования было установлено: у большинства детей старшего дошкольного возраста склонность к проявлению лидерства ситуативна (в зависимости от ситуации взаимодействия со сверстниками, настроения, состояния, самочувствия). Наиболее ярко выраженными лидерскими качествами старшего дошкольника являются: легкость в общении со сверстниками, активность и уверенность в себе.

Полученные данные позволяют выделить психолого-педагогические условия развития лидерских качеств детей старшего дошкольного возраста:

- формировать их можно лишь в деятельности, которая требует проявления детской активности;

- необходимо создать ситуацию, при которой ребенок может пережить соответствующее психическое состояние (успех, уверенность в себе, своем решении), а затем это состояние закрепить, сделать устойчивой чертой личности ребенка [3].

Средством развития лидерских качеств могут быть спортивные или интеллектуальные игры-соревнования, требующие от ребенка проявления ловкости, точности, скорости движений или точности и скорости запоминания, воспроизведения информации. Основной целью проведения подобных игр должно стать развитие у ребенка ощущения веры в собственные силы: «Я сам!», «У меня получается!», «Я могу!».

Библиографический список

1. Емельянова М.Н. Взгляд педагогов на развитие лидерского потенциала дошкольников. Управление ДОУ. 2009. № 7. С. 112–123.

2. Каширских Т.В. Психологические особенности лидерства в дошкольных объединениях: дис. ... канд. психол. наук. М., 1999. 151 с.
3. Технологии сопровождения социально-эмоционального развития детей 2–5 лет с разными возможностями здоровья: учеб. пособие / сост. Л.В. Доманецкая, Е.Ю. Дубовик; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. 2014. 124 с.
4. Школа интересных каникул: из опыта работы Всерос. детского центра «Орленок» / сост. С. Г. Огнева и др. Волгоград: Учитель, 2007. 206 с.

ВОЗМОЖНОСТИ МУЛЬТТЕРАПИИ В КОРРЕКЦИИ ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

А.В. Садовская

*Научный руководитель О.В. Барканова, канд. психол. наук, доц.
Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева*

Многочисленные исследования доказывают, что психические особенности детей дошкольного возраста формируются и развиваются в зависимости от условий, в частности от содержания и методов воспитательно-образовательной работы.

Необходимость изучения влияния образовательных технологий на волевою сферу дошкольника имеет большое значение для определения трудностей в подготовке к школе, связанных с неусидчивостью, отсутствием выдержки и настойчивости, а также для определения действенности систем воспитания и обучения в общем развитии дошкольника [2].

Дошкольный возраст является одним из первоначальных и важных этапов формирования и развития психических функций ребенка, в том числе формирования и развития волевой регуляции поведения и деятельности. У ребенка в процессе воспитания и обучения под влиянием требований взрослых и сверстников формируется умение подчинять свои действия той или другой задаче, добиваться достижения цели, преодолевая возникающие трудности [4].

Многие годы дошкольное воспитание в нашей стране было ориентировано в основном на обеспечение познавательного развития детей. Однако особенность дошкольного возраста заключается не только в овладении ребенком знаниями, умениями и навыками, но и в становлении базовых свойств личности. Поэтому возникает необходимость поиска новых форм и методов выстраивания эффективных взаимоотношений с дошкольниками, коррекционной работы с детьми, имеющими нарушения в развитии.

Мульттерапия – новое направление в коррекционной работе с детьми. Это мягкий и эффективный метод, при котором коррекция состояния ребенка происходит гармонично и естественно. Научные исследования доказывают, что искусство положительно влияет на развитие познавательной деятельности, эмоционально-

волевой сферы, коммуникативных навыков детей дошкольного возраста, формирует потребности и ценностные ориентации у дошкольников [3].

Данный метод заключается в том, что дети совместно с педагогом создают собственный мультфильм. Посредством коллективного создания мультфильмов дети оживляют свои представления о мире, учатся взаимодействовать друг с другом и со взрослыми. Материалом для создания мультфильма могут служить абсолютно разные вещи: от сюжетных игрушек, пластилина и бумаги, до подручных средств и «бросового» материала. В создании мультфильмов можно использовать разнообразные приемы и техники – рисование песком или манкой, рисование на воде; даже обычную скрепку можно превратить в характерного мультипликационного героя [1].

С целью выяснения возможностей мульттерапии как коррекционного метода волевой сферы старших дошкольников было организовано и проведено экспериментальное исследование на базе МДОУ № 279 Ленинского района г. Красноярск. Исследование проводилось с 19 января 2015 года по 3 апреля 2015 года. В основу исследования легло общее предположение о том, что мульттерапия является эффективным методом развития волевой регуляции детей старшего дошкольного возраста.

Для проверки гипотезы и реализации цели исследования были использованы диагностические методики: «Бусы» Л.А. Венгера, «Домик» Н.И. Гуткиной, «Узор» Л.И. Цеханской, «Графический диктант» Д.Б. Эльконина. В исследовании первоначально приняли участие 47 детей старшего дошкольного возраста. Данные констатирующей диагностики представлены ниже в табл.

Таблица

Уровни развития волевой регуляции дошкольников в %

Методики	Уровни развития волевой регуляции			
	высокий	средний	низкий	очень низкий
«Бусы»	23,4	51,1	17	8,5
«Домик»	23,4	53,2	17	6,4
«Узор»	27,7	46,8	19,1	6,4
«Графический диктант»	25,5	51,1	19,1	4,3

Из табл. видно, что около четверти детей из выборки имеют низкий и очень низкий уровень развития волевой регуляции по показателям всех методик. По результатам диагностики из общей выборки детей было выбрано 12 человек с низким и очень низким уровнем волевой регуляции, из которых затем было составлено две группы по шесть человек в каждой: контрольная и экспериментальная. С контрольной группой было проведено восемь коррекционных занятий продолжительностью по 25 минут.

Каждое занятие разбирается в рамках одной схемы:

1) беседа с детьми на определенную тему, побуждение их к высказыванию своих мыслей, своего мнения;

- 2) игры и упражнения по теме занятия;
- 3) обсуждение сюжета будущего мультфильма;
- 4) съемка мультфильма цифровым фотоаппаратом под руководством взрослого;
- 5) монтаж мультфильма взрослым;
- 6) озвучивание мультфильма детьми согласно сюжету;
- 7) совместный просмотр готового мультфильма.

Первые занятия вводные и направлены на знакомство детей с миром мультфильмов с его обратной стороны: дети узнают, как и из чего сняты их любимые мультфильмы, сколько времени необходимо для создания короткого мультфильма, сколько человек трудится над созданием этого продукта. Программа занятий предусматривает создание детьми собственных мультфильмов по заданной теме, которая вначале обсуждается детьми совместно со взрослым, разбирается ее значимость на данном этапе развития общества. Все темы носят социально обусловленный характер, такие как «Мои эмоции», «Я среди других. Я особенный», «Моя семья. Мое окружение», «Мир вокруг нас. Охрана природы» и многие другие. Темы подбирались взрослым совместно с детьми с учетом возрастных особенностей и возможностей, а также интересов дошкольников. Реализация работы нацелена на получение следующих результатов у детей:

- развитие волевой регуляции посредством активной мультипликации;
- повышение мотивационной активности;
- становление гармоничного личностного развития согласно возрастным рамкам развития;
- развитие высших психических функций (память, внимание, мышление, воображение, восприятие);
- развитие монологической и диалогической речи;
- прохождение успешной социализации и адаптации к школе;
- приобретение навыков мультипликации и анимации.

В детской мультипликации важен не сам качественный продукт, не он оценивается. Для педагогов-мультитерапевтов основным является работа в команде, реакция ребенка, динамика его психической деятельности. Оценивается то, что ребенок приобрел для себя в процессе занятия. Создание мультипликационного фильма – это и работа по одушевлению персонажей, и работа души автора, которая требует усидчивости и терпения.

Библиографический список

1. Бильгерт Н., Бильгерт С. Мультстудия «Пластелин»: учеб. пособие. М.: РОБИНС, 2012. С. 66.
2. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции: учеб. пособие. Питер, 2006. С. 208.
3. Копытин А.И. Психодиагностика в арт-терапии: монография. СПб.: Речь, 2014. С. 288.
4. Мухина В.С. Детская психология: учебник для студентов педагогических институтов. 2-е изд. М.: Апрель Пресс: ЭКСМО-Пресс, 1999. С. 270.

ОТНОШЕНИЕ СТУДЕНТОВ К ЗДОРОВЬЮ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ЦЕННОСТЬ

К. Купцова,

Научные руководители Т.Г. Авдеева, канд. психол. наук, доц.

Л.Н. Дроздова, канд. мед. наук, доц.

*Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева*

Студенческая молодежь представляют особую социальную группу, с одной стороны, открытую всем изменениям, новшествам, инновациям, с другой – выступающую чутким индикатором разворачивающихся в социуме трансформаций и нововведений. Образуя собой потенциал развития общества, на который обращены многие надежды на лучшее, они находятся в зоне пристального внимания к себе со стороны психологов, социологов, педагогов, политиков. Во многом это обусловлено тем, что от того, какой ценностный фундамент будет у нее заложен, во многом зависит будущее развитие общества. Статистические данные системы здравоохранения, обобщенные результаты научных наблюдений позволяют утверждать, что снижение уровня здоровья студенческой молодежи приобретает стойкие тенденции. В проблеме здоровья не только социальные и личностные факторы, от которых зависит формирование образа жизни человека, но, увы, и существующая система образования способствует ухудшению состояния здоровья. Не вызывает сомнения, что решение основной задачи, связанной с предотвращением негативной тенденции в состоянии здоровья студентов, необходимо связать с совершенствованием системы содержания и технологий обучения в высшей школе. Сохранение здоровья актуально в студенческом возрасте, так как здоровье студентов определяется особенностями этого периода в их жизни [2; 4].

«Ценностное отношение к здоровью» – это внутренний механизм поведения, направленный на сохранение и укрепление здоровья, в основе которого лежит высокая субъективная значимость здоровья и его осознание как предпосылки реализации своих жизненных задач. На основе проведенного теоретического исследования можно выделить следующие положения формирования ценностного отношения к здоровью у молодежи:

– психофизическое здоровье личности определяется двумя взаимосвязанными и дополняющими друг друга компонентами: мировоззренческим (здоровый образ жизни) и поведенческим (здоровый стиль жизни);

– добровольное, осознанное принятие личностью ценностей здорового образа и стиля жизни происходит в процессе реализации ею ценностного отношения к своему здоровью;

– ценностное отношение к здоровью формируется в ходе ценностно-ориентированной деятельности индивида. Именно эта деятельность, в которой молодежь выступает как полноправный субъект целенаправленного процесса, обеспечивает формирование и единство всех четырех компонентов ценностного отношения: чувств, разума, воли и поведения;

– ценностная ориентация на приоритет здоровья в процессе жизнедеятельности молодежи является движущей и направляющей силой, мобилизующей волевые усилия личности на достижение поставленной цели – психофизическое здоровье [4].

На основании анализа исследований по данной проблеме можно констатировать, что студенты уверены в неисчерпаемости собственных физических и психических ресурсов, в то же время, зная о ценности здоровья в студенческий период, не осознают необходимости обеспечивать мотивацию здорового поведения, не владеют навыками здорового стиля жизни, нуждаются в приобретении знаний и практического опыта в области укрепления своего здоровья (Г.Ю. Козина, В.Я. Шклярук). Отечественными и зарубежными авторами подчеркивается высокая значимость представлений в жизни человека, их регулятивная функция по отношению к восприятию действительности и поведению (Г.В. Акопов, Б.Г. Ананьев, М.К. Андреева, С. Московичи, В.Н. Мясищев). Проблема ценностей очень тесно связана с учебно-воспитательным процессом, который является важнейшим средством познания ценностей.

Для сохранения и укрепления здоровья необходимо изменить отношение человека к своему здоровью – оно должно стать ценностным. В процессе теоретического анализа, проведенного нами, ценностное отношение к здоровью возможно представить с позиции трех компонентов – эмоционального, когнитивного и мотивационно-поведенческого [1; 3; 5].

Отношение к здоровью, согласно точке зрения Р.А. Березовской, Л.В. Куликова, представляет собой систему индивидуальных избирательных связей личности с различными явлениями окружающей действительности, способствующих или, наоборот, угрожающих здоровью людей, а также определенную оценку индивидом своего психического или физического состояния. Обладая всеми характеристиками, присущими психическому отношению, оно содержит три основных компонента: когнитивный, эмоциональный, мотивационно-поведенческий.

Когнитивная составляющая отношения к здоровью во многом зависит от психологической компетентности личности. Последняя обусловлена особенностями обыденной психологии и психогигиены того социума и этноса, к которому принадлежит индивидуум. Когнитивный компонент характеризует знания человека о своем здоровье, понимание роли здоровья в жизнедеятельности, знание основных факторов, оказывающих как негативное, так и позитивное влияние на здоровье человека. Эмоциональная составляющая отношения к здоровью, подразумевающая переживания своего здоровья или нездоровья, является крайне значимой в контексте общей самооценки личности, в определении ее «линии жизни», «плана жизни», «жизненного стиля».

Эмоциональный компонент отражает чувства и переживания человека, связанные с состоянием его здоровья, а также особенности его эмоционального состояния, обусловленные ухудшением физического или психического самочувствия человека [4; 5]. Отношение к здоровью, т. е. предрасположенность к сохранению или растрачиванию здоровья, по мнению Л.В. Куликова, может рассматриваться как личное качество. Он отмечает, что в отношении к здоровью у многих людей скрыты серьезные противоречия. С одной стороны, ценность здоровья достаточно велика

и в обыденном сознании, без ссылок на научные доказательства. Однако в установке на сохранение здоровья выраженность действенного, поведенческого компонента не соответствует ни объему знаний о здоровье, ни силе эмоциональных реакций на его ослабление. Причем это свойственно не только людям здоровым, но и тем, кто уже имеет достаточно выраженные расстройства здоровья [4].

Исходя из вышесказанного, важно отметить, что понятие «отношение к здоровью» еще относительно ново для психологической науки. Данный понятийный конструкт в настоящее время носит скорее описательный характер и создан по аналогии с психологическим понятием «отношение». Указанные обстоятельства позволяют констатировать тот факт, что формирование ценностного отношения к здоровью человека является важнейшей проблемой современности. А в этом особое место принадлежит системе образования, вынужденной брать на себя значительную часть усилий общества по подготовке молодежи к взрослой жизни и в конечном итоге созданию условий для постепенного физического, морального, нравственного, культурного оздоровления общества.

Библиографический список

1. Виноградова Г.А., Сашилова Т.П. Развитие психологических ресурсов студентов-первокурсников (на примере студентов-социологов) // Известия Самарского научного центра РАН. 2009. Т. 11. № 4(6). С. 1481–1488.
2. Вершинина И.В. Становление и развитие ценностного отношения к здоровью у старшеклассников средней общеобразовательной школы: дис. ... канд. пед. наук. Саранск, 2006. 227 с.
3. Дроздова Л.Н. Возрастные особенности и оценка адаптационных возможностей студентов-первокурсников // Психология обучения. 2007. № 12. С. 89–94.
4. Никифоров Г. С. Психология здоровья. СПб.: Питер, 2006. 607 с.
5. Мысина Т.Ю. Формирование ценностного отношения к здоровью у студентов вуза // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология». 2011. № 2(10). С. 46–57.
6. Сборцева Т.В. Психологические условия обучения саморегуляции в критических ситуациях в юношеском возрасте: дис. ... канд. психол. наук. Череповец, 2002. 169 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ОТНОШЕНИЯ К ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ СОМАТИЧЕСКИ ОСЛАБЛЕННЫХ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Е.В. Улыбина

*Научный руководитель О.В. Груздева, канд. психол. наук, доц.
Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева*

В настоящее время период существенных преобразований в социально-экономической сфере, ухудшением экологической ситуации, условий жизни, изменился уровень соматического здоровья населения. Проблема развития соматически больных детей становится остро актуальной, что связано с ростом количества

соматических заболеваний детей и увеличением количества часто болеющих детей дошкольного и младшего школьного возраста. (Г.А. Арина, О.В. Груздева, Л.В. Доманецкая, Д.Н. Исаев, В.А. Ковалевский, В.О. Штумф и др.) [1; 4; 5; 6; 8; 11].

Здоровье является качественно специфическим, конкретным состоянием человека, которое обеспечивает нормальное течение физиологических процессов, способно обеспечить его оптимальную жизнедеятельность. Здоровье определяется соответствующими внутренними и внешними условиями, причинами, факторами (биологический возраст, половая принадлежность, наследственность, социальные, производственные, природные и другие факторы) [3].

Определение здоровью было дано в 1986 г. Всемирной организацией здравоохранения: «Здоровье – это состояние полного физического, духовного и социального благополучия, основывающегося на субъективном ощущении здоровья» [8]. В русле медицины к данному понятию вносятся дополнения в виде признаков здоровья – нормальное развитие организма, отсутствие заболеваний, благоприятное функциональное состояние. В данном случае под нормальным развитием понимается возрастное соответствие, уровень работоспособности, проявляющейся в различной познавательной деятельности детей [3].

Общепринято выделять 4 группы факторов, оказывающих влияние на здоровье человека (данный подход также был предложен в Уставе Всемирной организации здравоохранения в 1986 г.).

Основная группа включает в себя условия и образ жизни людей (эти факторы занимают 50–55 % от общей доли факторов). Вторая по распространенности группа – состояние окружающей среды, экологическая обстановка. На ее долю приходится 20–25 %. Генетические факторы и наследственность влияют на здоровье в 15–20 %. На долю медицинского обеспечения приходится всего 10–15 % от общей доли.

Факторы каждой группы имеют сферу влияния как в укреплении, так и в ухудшении здоровья. При анализе условий и образа жизни в качестве благоприятных для здоровья факторов можно выделить рациональную организацию жизнедеятельности, оседлый образ жизни, адекватную двигательную активность, социальный и психологический комфорт, полноценное рациональное питание, отсутствие вредных привычек, валеологическое образование и пр. Негативное же влияние оказывают отсутствие рационального режима жизнедеятельности, миграционные процессы, гипо- и гипердинамия, социальный и психологический дискомфорт, неправильное питание, вредные привычки, недостаточный уровень валеологических знаний [7].

Таким образом, следует понимать, что в проблеме здоровья прежде всего выделяются социальные и личностные предпосылки и лишь в последнюю очередь – медицинские.

Здоровый образ жизни (ЗОЖ) – комплекс устойчивых, полезных для здоровья привычек. Основные составляющие ЗОЖ – рациональное питание, полноценный сон, соблюдение режима дня, гигиенических норм и правил, отказ от вредных привычек, дозированные физические нагрузки, психологический комфорт [3].

Образ жизни можно представить как систему наиболее существенных, типичных характеристик способа деятельности, активности людей в единстве их коли-

чественных и качественных сторон, являющихся отражением развития общества. Осознанный разумный выбор образа жизни, поддержания физического и психологического благополучия был определен И.И. Мечниковым как ортобиоз.

Ортобиоз – это типичные формы и способы повседневной жизнедеятельности человека (труд как важнейшее условие физиологического благополучия, нормальный сон, положительное эмоциональное состояние, оптимизм, рациональное питание, соблюдение режима, закаливание, физические упражнения), которые укрепляют и совершенствуют резервные возможности организма, обеспечивая тем самым успешное выполнение своих социальных и профессиональных функций независимо от политических, экономических и социально-психологических ситуаций. Целью ортобиоза выступает научение человека правильному и безошибочному выбору в любой ситуации только полезного, содействующего здоровью и отказ от всего вредного [9].

Ортобиоз формирует осознанное отношение к собственному здоровью. В данном контексте стоит отметить, что в дошкольном и младшем школьном возрасте отношение к образу жизни в основном определяется и представляется позицией взрослых (родителей). Ребенок еще не обладает достаточным жизненным опытом, стремится его получить от близких, пользующихся у него авторитетом, взрослых (родителей, воспитателей).

С этих позиций ортобиоз является одним из показателей, характеризующих социальную ситуацию развития человека, в том числе и особую социальную ситуацию развития соматически больного ребенка. Условия как система отношений между индивидом и средой могут быть благоприятными или неблагоприятными для процесса индивидуального развития и становления. Следовательно, результаты последнего главным образом зависят от конкретных условий, в которые попадает данный индивид. Л.С. Выготский определяет данную систему отношений как социальную ситуацию развития человека. Она представляет собой конкретную систему отношений, в которых ребенок взаимодействует со взрослыми в определенный период своей жизни. Социальная ситуация развития – это отправной момент для всех динамических изменений, происходящих в развитии ребенка в течение данного возрастного периода. Под социальной ситуацией развития понимается то особое сочетание внутренних процессов и внешних условий, которые являются типичными для каждого возрастного этапа и обуславливают как динамику психического развития на протяжении соответствующего возрастного периода, так и новые качественно своеобразные психологические образования, возникающие к его концу [2].

Таким образом, воздействия взрослого могут либо способствовать оздоровлению ребенка, либо препятствовать данному процессу. Взрослый, устанавливая определенное воспитательное отношение к ребенку, руководствуясь собственными представлениями и отношением к здоровью и здоровому образу жизни, опосредованно формирует отношение ребенка к здоровому образу жизни.

В данном русле целью выработки у ребенка адекватного отношения к здоровому образу жизни в семье является организация системы мер, направленных на сохранение и укрепление здоровья детей с учетом уже имеющихся соматических заболеваний; повышение энергетического потенциала жизнедеятельности; улучшение адаптивных возможностей детей в процессе социализации за счет

развития физических, психических и социально-нравственных качеств в сензитивные периоды и своевременной коррекции отклонений [10].

Таким образом, направляя воздействия, происходящие в системе ребенок – взрослый, согласно особенностям каждого возрастного периода ребенка и его социальной ситуации развития, возможно формировать отношение к здоровому образу жизни и механизмы компенсаторного поведения соматически больного ребенка.

Библиографический список

1. Арина Г.А., Коваленко Н.А. Часто болеющие дети. Какие они? // Школа здоровья. 1995. Т. 2. № 3.
2. Божович Л.И. Проблемы формирования личности / под ред. Д.И. Фельдштейна; вступ. статья Д.И. Фельдштейна. 2-е изд. М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: МОДЭК, 1997.
3. Громбах С.М. Школа и психическое здоровье учащихся. М.: Медицина, 1988. С. 272.
4. Груздева О.В. Соматически больной ребенок: факторы речевого развития: монография. Красноярск: РИО КГПУ им. В.П. Астафьева, 2004. С. 160.
5. Доманецкая Л.В. Родители и часто болеющий ребенок: общение в контексте психосоматического подхода: монография / Красноярск; Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева. 2013. С. 304.
6. Исаев Д.Н. Психология больного ребенка. СПб., 1993. С. 75.
7. Климацкая Л.Г. Основы социальной медицины: учеб.-метод. пособие для студентов высших учебных заведений / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2013. С. 196.
8. Ковалевский В.А. Психология семьи и больной ребенок: методическое пособие / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2012. С. 84.
9. Мечников И.И. Академическое собрание сочинений: в 16 т. / ред. кол.: Ф.Г. Кротков и др. М.: Медгиз, 1962. Т. 15. С. 468.
10. Чупаха И.В., Пужаев Е.З. Здоровьесберегающие технологии в образовательном процессе. М.: Ставрополь, 2001.
11. Штумф В.О. Роль когнитивной способности в формировании ортобиоза у часто болеющих старших дошкольников [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. 2012. № 4 (15). URL: <http://medpsy.ru> (дата обращения: 11.04.2015).

НАПРАВЛЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА С ДЕТЬМИ-МИГРАНТАМИ, ОБУЧАЮЩИМИСЯ В ПЕРВОМ КЛАССЕ

Е.И. Степанова

*Научный руководитель О.М. Вербианова, канд. биол. наук, доц.
Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева*

Поступление в первый класс школы – это один из самых эмоциональных и психологически сложных моментов в жизни ребенка. Меняется привычная среда, окружающие взрослые и дети, меняются и требования, предъявляемые

ребенку. Поступление в школу знаменует собой новый возрастной период в жизни ребенка – младший школьный возраст, ведущим видом деятельности которого становится учебная деятельность.

В данный период жизни первоклассник чрезвычайно нуждается в помощи и поддержке взрослых. Родители, педагоги и педагог-психолог должны осуществлять воспитательно-образовательную деятельность в единстве на основе содержательного взаимодействия. Одна из наиболее важных ролей в помощи ребенку-первокласснику в школе отведена педагогу-психологу, он делает все возможное для благополучной адаптации ребенка, а впоследствии и успешной учебной деятельности в школе.

Первоочередной задачей психолога в работе с первоклассниками становится сопровождение по обеспечению адаптации ребенка к новым условиям, требованиям, видам деятельности в школе.

В задачи мероприятий по обеспечению адаптации входит:

1. Создание условий для обеспечения эмоционального комфорта, чувства защищенности у первоклассников при вхождении в школьную жизнь.
2. Создание доброжелательной атмосферы в классе как необходимого условия для развития у детей уверенности в себе.
3. Помощь первоклассникам в осознании и принятии правил школьной жизни и себя в роли учеников.
4. Создание благоприятных условий для знакомства детей друг с другом.
5. Организация взаимодействия между детьми как предпосылки формирования навыков учебного сотрудничества.
6. Создание предпосылок для групповой сплоченности класса.
7. Создание условий для освоения первоклассниками пространства своего класса как предпосылки для освоения пространства школы.
8. Знакомство педагога с особенностями детей данного класса [1].

Параллельно с мероприятиями по адаптации педагог-психолог ведет мониторинг умственного развития учащихся. Ведутся диагностические мероприятия, направленные на выявление детей с затруднениями в обучении, в общении со сверстниками и педагогами. Первый класс – один из наиболее важных этапов развития, здесь закладываются базовые навыки для успешного обучения, такие как чтение, письмо и счет.

Кроме адаптации и сформированности предпосылок учебной деятельности, педагог-психолог диагностирует еще и наличие или отсутствие мотивации. На фоне результатов, полученных при проведении диагностики, психолог может дать адекватную картину родителям и педагогам о каждом ребенке и наметить путь для благополучного усвоения школьных знаний.

Во втором полугодии первого класса ведется работа по выявлению группы детей, испытывающих различные трудности в обучении, поведении или самочувствии в школьных ситуациях, и оказание им необходимой помощи.

Деятельность педагогов и психолога разворачивается в этот период в следующих направлениях:

– Психолого-диагностическая работа уровня и содержания школьной адаптации первоклассников.

– Проведение психолого-педагогического консилиума по итогам диагностики с разработкой стратегии сопровождения каждого ребенка и в первую очередь тех школьников, которые испытывают трудности в адаптации.

– Проведение просветительской и консультативной работы с родителями.

– Организация педагогической и социально-психологической помощи детям, испытывающим трудности в адаптации.

Проблема психологической готовности ребенка к школьному обучению достаточно обстоятельно изучалась такими авторами, как: Д.Б. Эльконин, Л.И. Божович, Н.И. Гуткина. В ряде исследований доказана зависимость психологической готовности к школе и успешностью адаптации и учебной деятельности. Тем не менее сегодня назрела необходимость вновь обратиться к этому вопросу в связи с появлением в образовательных организациях детей, принадлежащих к социальной группе мигрантов. Общеизвестно, что в России и в Красноярском крае усиливается поток мигрантов, в школах увеличивается доля детей-мигрантов. Подготовка к школе и учебная деятельность таких детей явно имеет отличительные особенности по сравнению с детьми коренного населения.

Психологическая готовность к школьному обучению формируется у ребенка постепенно посредством образования и воспитания, в общении со взрослыми и сверстниками. Особую роль в развитии ребенка и в формировании его готовности к школе играет организация дошкольного образования (ОДО) и семья. Семья и ОДО должны составлять тандем единства в подготовке ребенка к школе и только совместные усилия обеспечат благополучную адаптацию и успешность обучения ребенка в школе.

Так, дети, мигрировавшие с семьями из другой языковой и культурной среды, сталкиваются с необходимостью этнокультурной адаптации и интеграции. Это включает в себя овладение языком этнического большинства, усвоение традиций, норм и ценностей принимающего сообщества в образовательном пространстве. Рассмотрение социальных и культурных аспектов интеграции таких детей представляет интерес для организации педагогической деятельности в образовательных учреждениях с учетом особенностей детей-мигрантов.

Анкетирование педагогов, родителей и собственный практический опыт работы позволил выделить ряд особенностей и проблем детей-мигрантов, обучающихся в первом классе:

– Слабое знание русского языка, что приводит к недопониманию между ребенком и педагогом, а также к трудностям в общении со сверстниками.

– Как правило, дети-мигрантов редко посещают дошкольные учреждения, что приводит к несформированности готовности к школе (нехватка знаний, отсутствие необходимых школьных навыков).

– Семьи мигрантов многодетны, взрослым сложно получить хорошую и высокооплачиваемую работу, потому родители проводят много времени в трудах и очень мало занимаются с детьми. Дети не подготовлены к школе, да и в период обучения не получают должной родительской помощи и поддержки.

– Родители детей-мигрантов зачастую сами мало образованные, вследствие чего не могут содержательно заниматься развитием своего ребенка.

– Родители испытывают трудности и недопонимание при общении с педагогами, из-за плохого знания русского языка и, как следствие, ребенок не может получить полноценную помощь.

– В силу культурных различий и слабого знания языка, дети-мигранты могут испытывать неприятие со стороны сверстников, что негативно сказывается не только на характере общения, но и на успешности учебной деятельности, т.к. она в первом классе носит совместный характер.

Вышеперечисленные проблемы задают приоритетные направления деятельности педагога-психолога. Очевидно, что процесс психолого-педагогического сопровождения должен охватить всех субъектов образования: детей-мигрантов, их родителей и педагогов. Также очевидно, что более заинтересованным партнером является учитель, который хорошо видит трудности ребенка-мигранта и готов к сотрудничеству. Более сложным является сопровождение ребенка, который имеет специфическое этнокультурное наследие, что откладывает отпечаток на развитие определенных психических особенностей. Ученым еще предстоит более детально изучить специфику развития детей-мигрантов, чтобы оптимизировать образовательно-воспитательный процесс. На наш взгляд, наиболее трудным является организация взаимодействия и вовлечение в сотрудничество родителей детей-мигрантов. Здесь обнаруживается подлинный простор для поиска новых методов и форм работы с родителями мигрантами.

Библиографический список

1. Битянова М.Р., Азарова Т.В., Афанасьева Е.И., Васильева Н.Л. Работа психолога в начальной школе. М.: Совершенство, 1998.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер (Мастера психологии), 2008. С. 276.
3. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. М.: Академический Проект, 2000. 3-е изд., перераб. и доп. С. 184.
4. Эльконин Д.Б., Давыдов М. Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников. М., 1962.

ИССЛЕДОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ МОЛОДЕЖИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

С.А. Яковлева

Научный руководитель Н.А. Старосветская, канд. пед. наук, доц.

Красноярский государственный педагогический университет

им. В.П. Астафьева

Согласно данным Федеральной службы государственной статистики на 2014 г. количество инвалидов в России составляет свыше 13 млн.

Выбранная тема коснулась меня лично, когда я стала инвалидом-колясочником. Будучи студенткой Красноярского государственного медицинского университета, со мной случилось несчастье, я попала в автокатастрофу. После чего по со-

стоянию здоровья могу передвигаться только с помощью инвалидной коляски. Для продолжения обучения возможностей, учитывающих мои маломобильность и состояние здоровья, мне не было предоставлено. Многие зададут вопрос, в чем же проблема инвалида-колясочника в получении образования? Для ответа на данный вопрос я представляю результаты своего исследования, основанные на собственном жизненном опыте, изучения специальной литературы и проведения практического исследования.

Цель данной исследовательской работы – выяснить, хотят ли инвалиды получать образование, с какими трудностями они сталкиваются и что нужно сделать для того, чтобы инвалиды хотели и могли учиться.

Обратимся к понятию «инвалид». В Федеральном законе «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» от 24.11.1995 № 181-ФЗ (ред. от 21.07.2014, с изм. от 06.04.2015) инвалид определяется как лицо, которое имеет нарушение здоровья со стойким расстройством функций организма, обусловленное заболеваниями, последствиями травм или дефектами, приводящие к ограничению жизнедеятельности и вызывающее необходимость его социальной защиты.

В связи с тяжестью заболевания определяются возможности инвалида. Если это инвалид-колясочник после травмы позвоночника, шейного отдела, либо ЧМТ (черепно-мозговой травмы), у него могут плохо работать руки или вообще не работать, тогда этому человеку постоянно нужна посторонняя помощь. Такие люди с трудом управляют своей коляской или передвигаются на электрических колясках.

Если же это заболевание или легкая травма позвоночника, то инвалид-колясочник может управлять своей коляской, руки у него работают. Но это также зависит исключительно от степени тяжести травмы. Этим я хочу объяснить, что физические возможности инвалида-колясочника разные и зависят они от степени тяжести заболевания или травмы.

Возможности мобильности инвалида зависят от того, насколько доступна для него окружающая среда. С 2011 г. начала работать государственная программа «Доступная среда», которая предусматривает обеспечение доступа маломобильным людям к окружающей среде, сферам услуг и т.д.

Но не совсем качественно и не везде эта программа работает. Зачастую молодые люди испытывают затруднения, связанные с наличием пандусов в жилых домах, аптеках, медицинских и образовательных учреждениях. Пандусов либо нет вообще, либо они сделаны с нарушением стандартов. Трудности возникают, как правило, не только физические, но и моральные: угнетает необходимость просить окружающих о помощи, взгляды прохожих, их поспешность в избегании просьб инвалида.

Каждодневно сталкиваясь с проблемами, у многих пропадает желание жить в социуме, молодые люди начинают проводить большое количество времени дома. По этой же причине многие ребята-колясочники, когда с ними случалось несчастье, не смогли окончить учебу. Отсутствие условий, предоставление адекватной помощи заставляет молодых людей при наличии высокой мотивации бросать учебу.

В соответствии с Законом об образовании (Федеральный закон №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012) обучающимся с ограни-

ченными возможностями здоровья гарантировано право на образование. Доступность образования понимается, прежде всего, как возможность выбора и отсутствие барьеров. Архитектура зданий и помещений, аудиторий, библиотек, туалетов, дверных помещений, отсутствие медицинских кабинетов, помещений для отдыха – все это говорит о барьерах для инвалида-колясочника. На сегодняшний день большинство высших учреждений неприспособленно для инвалидов: высокие ступеньки, пороги в аудиториях и т.д.

Таким образом, мы выделяем противоречие между желанием молодых инвалидов получать образование и отсутствием возможностей его реализации.

Для подтверждения данного предположения мы провели анкетный опрос. Цель исследования – изучение образовательных потребностей молодежи с ограниченными возможностями здоровья. В опросе участвовало 18 инвалида-колясочника в возрасте от 22 до 35 лет.

Анализ анкетных данных показал следующее.

При ответе на вопрос «Хотели бы вы получать профессиональное образование?» 66,6 % – хотят получать образование, 5,6 % – нет желания получать образование, 27,7 % – уже имеют профессиональное образование, причем 16,6 % обучались до травмы (рис.).

Также мы опрашивали молодых людей о трудностях, с которыми они сталкиваются при перемещении в здание и внутри него. Все респонденты отметили отсутствие пандусов или их неправильную конструкцию, лестницы, узкие дверные проемы, неприспособленный санузел.



*Рис. Данные при ответе на вопрос
«Хотели бы вы получать профессиональное образование?»*

Мы задавали респондентам вопрос об их занятости. Оказалось, что 44,4 % опрошенных имеют работу, преимущественно постоянную. В единичных случаях отмечалась работа временная, свободный заработок (на заказ). При этом многие респонденты отмечали, что приходится работать не по специальности, работа чаще носит надомный характер.

Также выяснилось, что все опрошенные в достаточной мере владеют компьютером, что, на наш взгляд, является положительным ресурсом для получения образования. Причем респонденты, имеющие образование, отмечали, что владе-

ют компьютером свободно, а респонденты, не имеющие образования, отмечали о наличии потребности развивать данную компетенцию.

В анкете был сформулирован вопрос о цели получения образования. Следует отметить, что при ответе на данный вопрос все опрошенные с мотивацией к обучению (имеющие или желающие иметь образование) смогли конкретно сформулировать собственную цель. При этом для респондентов, не имеющих образование, целью обучения является возможность иметь работу, развиваться, быть образованным, то для тех, кто уже имеет образование, цель заключается в возможности работы по конкретной специальности, карьерного и личностного роста, самореализации, культурного становления.

Далее мы просили респондентов связать образование и качество их жизни. Опрошенные из категории не имеющих образование указывали, что образование сможет оказать влияние на психологические и материальные аспекты их жизни: стабильный заработок, чувство самодостаточности.

Респонденты из категории имеющих образование отметили, что образование повлияло на обретение ими достойной работы, расширение жизненных возможностей.

Далее нас интересовали вопросы, связанные с поступлением в учебное заведение. Оказалось, что практически все респонденты ответили, что имеют достаточную информацию по возможностям поступления и обучения, правилах приема, льготах, условиях сдачи вступительных испытаний, перечня учебных заведений, ведущих обучение по требуемой профессии. Из средств получения информации названы интернет-сайты вузов, печатные буклеты, устные консультации. Отдельные респонденты отмечали, то получение информации было случайным, а необходимую помощь могли бы оказать специальные источники информации о возможностях, предоставляемых инвалидам.

При вопросе о необходимости дополнительной подготовки к поступлению в вуз, потребности инвалидов ничем не отличались от здоровых школьников: подготовка к вступительным экзаменам по предметам, занятия с репетитором.

При выборе форм обучения различий также не было выявлено: респонденты отмечали разные формы обучения, в том числе дистанционные (27,8 %).

При ответе на вопрос о трудностях при обучении респонденты, желающие обучаться, указали, что ожидают проблемы с физическими барьерами, недостатком технических возможностей, в общении с сокурсниками. А при ответе на вопрос «Что мешает вам получать образование», все отмечали в первую очередь собственную пассивность, а затем уже наличие физических препятствий.

Респонденты, которые уже имеют опыт обучения, в качестве проблем указали физические преграды – отсутствие пандусов, лифтов, специально оборудованных мест учебы, отдыха, санузлов (38,9 %), затруднения в освоении учебного материала (22 %), общении с преподавателями (11,1 %). При этом респонденты отмечали, что все преграды удавалось преодолевать, в том числе при помощи сокурсников.

При ответах на вопрос о необходимой помощи в учебном заведении респонденты категории «имеющие образование» отметили понимающее отношение и консультации преподавателей. Респонденты категории «желающие учиться»

преимущественно отметили наличие доступной среды, помощь в подготовке к вступительным экзаменам, внешний стимул. Также ребята отвечали, что они готовы на трудности, но пугают трудности с трудоустройством. Хотя некоторые готовы, но не уверены в себе, им не хватает силы духа пробиваться и реализовываться.

Таким образом, согласно результатам исследования видно, что у молодых инвалидов имеется мотивация к обучению. Однако имеются объективные затруднения в виде физических барьеров, а также психологические проблемы в ожидании трудностей во взаимоотношениях с окружающими, в необходимости активизировать собственные психические ресурсы для преодоления всех ожидаемых проблем. Вместе с тем мы видим, что сами инвалиды имеют достаточный ресурс для обучения: они имеют трудовую занятость, стабильную мотивацию к обучению, владеют компьютерными технологиями, необходимой информацией для выбора мест и условий обучения. Оптимистический прогноз реализации практики инклюзивного образования поможет, на наш взгляд, решить психологическая поддержка молодых людей с инвалидностью в принятии решения об обучении и их сопровождение на этапах обучения в учебном заведении.

Библиографический список

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». 2013. С. 238.
2. Федеральный закон от 24.11.1995 № 181-ФЗ (ред. от 21.07.2014, с изм. от 06.04.2015) «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации». М., 2014. С. 32.
3. Государственная программа Российской Федерации «Доступная среда» на 2011–2015 годы, (утв. постановлением Правительства РФ от 15 апреля 2014 г. № 297) [Электронный ресурс] // Министерство труда и социальной защиты Российской Федерации. URL: <http://www.rosmintrud.ru/ministry/programms/3/0>

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В.И. Кульчицкая

*Научный руководитель О.В. Груздева, канд. психол. наук, доц.
Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева*

Развитие коммуникативных способностей – одна из главных задач воспитания ребенка. «Умение ребенка позитивно общаться позволяет ему комфортно жить в обществе людей», – отмечал Л.С. Выготский [3]. Умение человека строить свои взаимоотношения с окружающими переоценить трудно. Ребенок, который мало общается со сверстниками и не принимается ими из-за неумения организовать общение, быть интересным окружающим, чувствует себя уязвленным, отвергнутым. Это приводит к заниженной самооценке, робости, замкнутости [6]. Зачастую неумение детей общаться приводит к конфликтам и как следствие этого – эмоциональной неустойчивости, агрессивности [8].

Исследования психологов показывают, что на протяжении дошкольного возраста стремительно увеличивается структурированность детского коллектива – одни дети становятся более предпочитаемыми, другие все прочнее занимают положение «отверженных» [4]. Причиной этого, по мнению психологов, является неумение детей устанавливать контакты среди сверстников.

Было также установлено, что эмоциональное самочувствие детей и общее отношение к детскому саду во многом зависит от характера отношений ребенка в коллективе [6]. Эмоциональное состояние ребенка, в свою очередь, является условием развития его личности. Таким образом, коммуникативные качества являются одной из составляющих нравственного развития ребенка, а также фактором развития личности в целом.

Наиболее интенсивно коммуникативное развитие ребенка происходит в дошкольный период. Именно в этот период он получает первый опыт общения, который во многом определяет характер отношения к себе и другим, к миру в целом.

Вопросам формирования коммуникативных навыков дошкольников много внимания уделяли такие ученые, как Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, Л.И. Божович, А.В. Запорожец и др. [7].

По результатам исследования, проведенного с помощью методик «Определение ребенком эмоциональных состояний человека», «Картинки» [8], «Станем добрыми волшебниками» [9], были сделаны выводы.

Большая часть детей (65 %), приходя в детский сад, умеют задавать вопросы и отвечать на них. Однако они не владеют достаточным количеством речевых оборотов для установления контакта, испытывают затруднения при общении; у детей недостаточно сформировано умение завершать диалог; умение устанавливать положительный контакт со взрослыми и детьми; незнание норм и правил, которым необходимо следовать при общении с окружающими.

Подводя итог изложенному выше, следует говорить о необходимости проведения целенаправленной и систематической работы по формированию коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста.

Коммуникативные навыки (желание вступать в контакт, умение организовать общение, знание норм и правил при общении) формируются в процессе совместной деятельности: игровой и творческой.

Ведущей деятельностью в дошкольном возрасте является игра. Именно игра представляет собой наиболее эффективный и доступный способ формирования коммуникативных навыков дошкольников. В игре дети учатся общаться, взаимодействовать со сверстниками и взрослыми.

Игра является отражением социальной жизни, оказывает существенное воздействие на всестороннее развитие ребенка. Игровой коллектив – это социальный организм с отношениями сотрудничества, навыками общения. Нами были подобраны и разделены на две группы игры: сюжетно-ролевые; игры с правилами.

Сюжетно-ролевые игры являются источником формирования социального сознания ребенка и возможности развития коммуникативных умений. В игре воспитывается умение жить и действовать сообща, оказывать помощь друг другу, развива-

ется чувство коллективизма, ответственности за свои действия. Ежедневное включение в педагогический процесс игр на развитие коммуникативных умений предполагает следующие формы: игры – разминки, игры-импровизации, пальчиковая гимнастика, инсценировки, игры-хороводы. В процессе этих игр дети учатся сотрудничать, активно слушать, перерабатывать информацию и правильно говорить. Особое место отводится произведениям малых фольклорных жанров: потешкам, прибауткам, песенкам, играм, так как они развивают еще и эмоциональную сферу ребенка. Благоприятные условия для развития чувства партнерства и освоения способов позитивного взаимодействия создают игры-драматизации. Здесь дети учатся принимать участие в групповом разговоре, приобретают навыки вежливого общения.

Игры с правилами – дидактические, настольные, подвижные способствуют познавательному, двигательному развитию, а также умению договариваться. Соревновательные игры дают возможность общаться друг с другом, доверять товарищу, сопереживать, помогают ребенку выразить собственное Я через сравнение с другими, проявить свою индивидуальность, позволяют увидеть в сверстнике равноценную личность.

Весь подобранный комплекс игр помогает в решении задач по формированию коммуникативных умений дошкольников:

- развивать связную речь детей в процессе создания сюжетного рассказа, сказки;

- вести диалог, используя языковые средства звучащей речи и невербальные компоненты: жест, мимику, средства интонационной выразительности;

- развивать творческие способности детей, психические процессы: восприятие, память, мышление, воображение, внимание.

Развитию коммуникативных навыков способствует также и творческая деятельность. В процессе такого рода деятельности обеспечивается возможность саморазвития ребенка, который свободно выбирает деятельность, отвечающую его способностям и интересам. При этом взрослый для ребенка становится партнером, готовым откликнуться на любую просьбу о поддержке и помощи. Кроме того, в ходе деятельности создается микроклимат, в основе которого лежит уважение к личности маленького ребенка, забота о нем, доверительные отношения между взрослым и детьми.

Таким образом, начиная с дошкольного возраста необходимо развивать коммуникативные навыки детей. И осуществлять это нужно в процессе совместной игровой или творческой деятельности. Полученные навыки дети смогут применять в будущем в повседневной жизни, это будет способствовать их дальнейшей успешной социализации.

Библиографический список

1. Белобрыкина О.А. Речь и общение. Ярославль: Академия развития, 2006.
2. Вульф В.З. Социальная педагогика в системе общего воспитания // Педагогика. 2013. № 5. С. 23–24.
3. Выготский Л.С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте. Избр. Психологические исследования. М., 2014.

4. Вилеева С.В. Диагностика психологических состояний детей дошкольного возраста. СПб., 2005.
5. Галигузова Л.Н., Смирнова Е.О. Ступени оцения. М., 1996.
6. Ежова Н.С. Дошкольный возраст: образование с учетом эмоционального компонента // Дошкольное воспитание № 8. 2004. С. 16.
7. Зеньковский В.В. Психология детства. М., 1998.
8. Зедгенидзе В.Я. Предупреждение и разрешение конфликтов у дошкольников. М.: Айрис Пресс, 2006. 104 с.
9. Ключева Н.В. Учим детей общению. Характер, коммуникабельность. Ярославль: Академия развития, 2006.
10. Лук А.Н. Эмоции и личности. М., 1982.
11. Тушконова О.И. Развитие понимания другого человека и сопереживание ему. Волгоград, 1997.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

И.В. Колоколова

*Научный руководитель **О.В. Груздева**, канд. психол. наук, доц.
Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева*

Социально-нравственное воспитание – одна из самых важных сторон многогранного процесса становления личности, освоение индивидом моральных ценностей; выработка им нравственных качеств, способности ориентироваться на идеал, жить согласно принципам, нормам и правилам морали, когда убеждения и представления о должном воплощаются в реальных поступках и поведении. Нравственность не передается по наследству, поэтому каждый человек должен пройти процесс социально-нравственного воспитания. Социально-нравственные убеждения, принципы и нормы составляют духовное ядро, основу личности [2].

Социально-нравственные качества формируются и складываются в двух областях развития.

1. Социальное развитие – это умение ребенка общаться со сверстниками и взрослыми, умение контролировать свои эмоции и правильно их выражать.

Под социальным общением понимается взаимодействие людей, направленное на согласование и объединение усилий с целью достижения общего результата. Общение со взрослыми является главным фактором психического развития с первых дней жизни ребенка и на протяжении первых семи лет.

2. Нравственное развитие – целенаправленная деятельность воспитателя по формированию у детей нравственных чувств, этических представлений, привития норм и правил поведения, определяющих их отношение к себе, другим людям, вещам, природе, обществу [9].

Ребенок не рождается ни злым, ни добрым, ни честным, ни безнравственным. Каким он станет, будет зависеть от условий, в которых он воспитывается, от направленности и содержания самого воспитания. Формирование нравственного воспитания у детей происходит под воздействием объективных условий жизни, обучения и воспитания, в процессе различной деятельности, усвоения общечеловеческой культуры и будет эффективно осуществляться как целостный процесс педагогической, соответствующей нормам общечеловеческой морали, организации всей жизни ребенка с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей [7; 8].

Развитие социально-нравственных качеств у детей приобретает проблему в связи со сложившейся ситуацией в современном обществе. Возникший ценностный вакуум, бездуховность, обусловленная отчуждением человека от культуры как способа сохранения и передачи ценностей, ведут к трансформации понимания добра и зла у подрастающего поколения и ставят общество перед опасностью моральной деградации. Но в последнее время стала чрезвычайно актуальна проблема формирования социально-нравственных качеств у старших дошкольников.

Актуальность проблемы нравственного воспитания в широком смысле слова относится к числу проблем, поставленных всем ходом развития человечества. Любая эпоха в соответствии со специфическими для нее задачами социально-экономического и культурного развития диктует необходимость нравственного воспитания. Вопросы нравственного воспитания начали волновать человеческое общество очень давно. Еще в Древней Греции считали идеальным человеком того, кто прекрасен в физическом и нравственном отношении, и стремились к сочетанию умственного, нравственного, эстетического и физического воспитания. Современное российское общество остро переживает кризис духовно-нравственных идеалов. Сегодня каждый из нас понимает потребность возрождения и развития духовных традиций нашего Отечества [13, с. 14–15; 10].

Нравственные идеалы, накопленные за века русским народом, глубокосодержательные, оберегающие человека от неверных мыслей, дурных поступков и неправильного поведения, в наши дни отошли на второй план и постепенно и неуклонно заменяются и вытесняются ценностями других культур и наций, а чаще и исчезают вовсе, оставляя место для возвращения безнравственности. Появление примеров безнравственного и аморального поведения проявляется и в литературе, и в художественных фильмах, на радио, в журналах, газетах. Более глобально проникновение западных традиций, обычаев, праздников и других культурных ценностей.

Западные традиции расстраивают и разрушают сформированные за долгие времена отношения в русской семье, делая ее не столь благоприятным условием развития и воспитания детей [15].

С древних времен жители Российского государства были известны своим гостеприимством, радушием, дружелюбием, душевностью, богатством нравственных качеств. Неужели все это можно безответственно заменить чужой культурой? Необходимо всеми силами оберегать и укреплять нашу нравственность, на-

чиная не только с себя, но и с будущих взрослых и родителей – с детей, дошкольников [17].

Проблема нравственного воспитания рассматривалась еще в произведениях и трудах Я.А. Коменского, Д. Локка, Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, И. Гербарта и Р. Оуэна и других. Русские просветители А.Н. Радищев, В.Г. Белинский, А.И. Герцен, Л.Н. Толстой также уделяли нравственному воспитанию большое внимание, рассматривая его как необходимое условие для гармонического развития личности. Великий русский педагог К.Д. Ушинский писал: «Мы смело высказываем убеждения, что влияние нравственное составляет главную задачу воспитания, гораздо более важную, чем развитие ума вообще, наполнение головы познаниями» [21].

Вопросы социально-нравственного воспитания закреплены в Законах Российской Федерации «Об образовании» и «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации», а также проблема духовно-нравственного воспитания отражена в Концепции модернизации образования [20].

Ключевой задачей современной государственной политики Российской Федерации является обеспечение духовно-нравственного развития и воспитания личности и гражданина России. Духовно-нравственное воспитание подрастающего поколения рассматривается на основе «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России». Концепция разработана в соответствии с Конституцией РФ, Законом РФ «Об образовании», на основе ежегодных посланий Президента России Федеральному собранию РФ [20].

В России 27 августа 2013 г. Советом Министерства образования и науки РФ по федеральным государственным образовательным стандартам утвержден новый государственный стандарт дошкольного образования [19].

Одной из задач стандарта является объединение обучения и воспитания в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, обществ.

Духовно-нравственное воспитание в государственных и муниципальных организациях должно быть вариативным и добровольным, предусматривать возможности мировоззренческого выбора.

В условиях перехода на новые ФГОС дошкольного образования определены основные задачи духовно-нравственного воспитания детей дошкольного возраста:

- формирование начал патриотизма и гражданственности;
- формирование гуманного отношения к людям и окружающей природе;
- формирование духовно-нравственного отношения и чувства сопричастности к культурному наследию своего народа;
- уважение к своей нации;
- понимание своих национальных особенностей;
- формирование чувства собственного достоинства как представителя своего народа;
- уважение к представителям других национальностей; · формирование положительных, доброжелательных, коллективных взаимоотношений;
- воспитание уважительного отношения к труду [2; 9; 10].

Духовно-нравственное воспитание детей дошкольного возраста осуществляется в дошкольных организациях с учетом национальных и региональных особенностей.

Современные педагоги и психологи О.С. Богданова, Л.Р. Болотина, М.А. Бесова, В.В. Попова, Л.И. Романова доказали в своих исследованиях, что эффективность нравственного воспитания во многом зависит от правильной организации коллективной деятельности детей, от умелого сочетания ее с методами убеждения, накопления положительного морального опыта. В своих трудах ученые подчеркивают важность воспитания нравственных чувств ребенка, развития нравственных отношений [2; 3; 6].

В связи с этим ключевая роль детского сада – создание оптимальных условий для всестороннего развития духовно-нравственного потенциала дошкольников через гармоничное построение целостного педагогического процесса в дошкольном учреждении, основанного на культурных ценностях родного края [12].

На основании вышеизложенного считаем, что наиболее эффективными могут быть средства народной педагогики.

С первых лет жизни ребенка приобщение его к культуре, общечеловеческим ценностям помогают заложить в нем фундамент нравственности, патриотизма, формируют основы самосознания и индивидуальности. Без знания своих корней, традиций своего народа нельзя воспитать полноценного человека. Знакомство с традициями, обычаями русского народа, помогает воспитывать любовь к истории, культуре русского народа, помогает сохранить прошлое. Поэтому познание детьми народной культуры, русского народного творчества, народного фольклора положительно влияет на эстетическое развитие детей, раскрывает творческие способности каждого ребенка, формирует общую духовную культуру [15; 16].

Правильно организованное воспитание и процесс усвоения ребенком опыта общественной жизни, сформированное условие для активного познания дошкольником окружающей его социальной действительности имеет решающее значение в становлении основ личности [9; 18].

Задачи, которые нами были поставлены для развития социально-нравственных качеств у детей старшего дошкольного возраста:

- обеспечение эмоционального благополучия ребенка и создания внутренних предпосылок для дальнейшего личностного развития;
- пробуждение интереса к истории и культуре своей Родины, любви к родному краю;
- формирование чувств национального достоинства;
- развитие социальных компетенций ребенка в коллективе и в общении друг с другом;

для педагогов:

- совершенствование компетентности педагогических кадров образовательного учреждения в вопросах духовно-нравственного воспитания дошкольников, отборе содержания дошкольного образования, повышения качества педагогического труда;

- объединение усилий педагогов и родителей при организации работы по приобщению к русской национальной культуре;
- разработка комплексно-тематического планирования воспитательно-образовательного процесса по духовно-нравственному воспитанию.

Для родителей:

- реализация преимущественного права родителей в развитии и воспитании своих детей;
- объединение и реализация инициатив социально-активных родителей в области духовно-нравственного развития и воспитания детей;
- создание системы социального партнерства ДОО и семьи в вопросах духовно-нравственного воспитания детей.

Особое внимание по формированию у детей социально-нравственных качеств уделяется укреплению связей с родителями. Совместное участие в творческих мероприятиях помогает объединить семью и наполнить ее досуг новым содержанием. Создание условий для совместной творческой деятельности, сочетание индивидуального и коллективного творчества детей и родителей способствует единению педагогов, родителей и детей, что формирует положительное отношение друг к другу.

Подробное описание системы работы по развитию социально-нравственных качеств средствами народной педагогики будет представлено в последующих статьях.

Библиографический список

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте: псих. Исследование. М.: Просвещение, 1975. № 1. С. 27–46.
2. Буре Р.С., Костелова Л.Д. Развитие теории и методики воспитания нравственных качеств у детей // Ярославский педагогический вестник. 2000. № 2.
3. Груздева О.В., Вербианова О.М. Практическая психодиагностика. Практикум: в помощь изучающим курсы «Психолого-педагогическая диагностика», «Психодиагностика» / Краснояр. гос. пед. университет им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2012.
4. Груздева О.В. Методология и направления развития соматически больных детей дошкольного возраста в процессе становления их характера. 2-е издание, испр. и доп. Красноярск, 2013.
5. Детская практическая психология: учебно-методическое пособие для обучающихся по направлению «Педагогика» / О. В. Груздева. Красноярск. 2010.
6. Груздева О.В., Вербианова О.М. Психология развития (возрастная): учеб.-метод. пособие / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2011.
7. Груздева О.В. Учет интересов, ценностей и потребностей детей как необходимый контекст современного образования // Образование и социализация личности в современном обществе. Красноярск, 2014. С. 105–110.
8. Груздева О.В. Ценностные ориентации и потребности современных детей // Психолого-медико-педагогическое сопровождение особого ребенка: сборник статей. Красноярск, 2014. С. 277–281.
9. Диалог культур. Программа поликультурного образования детей от 3–7 лет / под ред. Л.А. Шарпак, В.М. Иванушкина, Н.В. Матренина и др. Утверждена распоряжением ОАО «РЖД» от 23.04.2012 № 813.

10. Духовно-нравственное и гражданское воспитание детей дошкольного возраста / сост.: Т.М. Аникина, Г.В. Степанова, Н.П. Терентьева. М.: Перспектива, 2012. С. 248.
11. Зеленова И.Н., Осипова Л.Е. Мы живем в России. Гражданско-патриотическое воспитание дошкольников. М.: Скрипторий 2003, 2010. С. 96.
12. Ковалева Г.А. Воспитание маленького гражданина: практическое пособие для работников дошкольных образовательных учреждений. М.: АРКТИ, 2004. С. 80.
13. Козлова С.А. Нравственное воспитание детей в современном мире // Дошкольное воспитание. 2001. № 9. С. 14–15.
14. Кокцева Л.В. Духовно-нравственное воспитание дошкольников на культурных традициях своего народа. АРКТИ, 2005.
15. Кузина Т.Ф. Народная педагогика в современном учебно-воспитательном процессе. Школьная пресса, 2003.
16. Народная культура и традиции: занятия с детьми 3–7 лет / авт.-сост. В.Н. Косарева. Волгоград: Учитель, 2013. С. 166.
17. Островская Л. Ф. Беседы с родителями о нравственном воспитании дошкольников. М., 1987. С. 143.
18. От рождения до школы. Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования / под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. 2-е изд., испр. и доп. М.: Мозаика-Синтез, 2011. С. 336.
19. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. М: Перспектива, 2014. С. 32.
20. Федеральный закон «Об образовании в РФ» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ.
21. Ушинский К.Д. Соч. М., 1950. Т. 9. С. 775.
22. Щуркова Н.Е. Прикладная педагогика воспитания. СПб.: Питер, 2005.

ЭФФЕКТИВНЫЕ ПРАКТИКИ ПРОФИЛАКТИКИ БУЛЛИНГА У ПОДРОСТКОВ

Е.В. Черкасова

*Научный руководитель В.Н. Бутенко, канд. психол. наук, доц.
Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева*

Проблема школьной травли, насилия среди подростков становится с каждым годом все более актуальной. Разные факторы усугубляют проблему, порождая все более изощренные способы жестокости в школьной подростковой среде. Насилие в среде учащихся требует самого пристального внимания с научной точки зрения, так как школьный этап жизни во многом определяет дальнейшее развитие подростков и формирование ключевых свойств личности. Освоив определенные паттерны поведения, такие как: «жертва», «обидчик», «пассивный наблюдатель», подросток может следовать им всю последующую жизнь [3]. Основными показателями буллинга в образовательной среде являются физическое, психологическое, эмоциональное насилие; осуществляется в одиночку или группой; направлен против человека, который заведомо слабее психологически / физиче-

ски; носит систематичный, длительный и осознанный характер [1]. Под буллингом понимается тип деструктивного конфликтного взаимодействия в группе, при котором обидчиком в отношении жертвы, не способной себя защитить, осуществляются длительные повторяющиеся насильственные действия.

Недостаточно раскрыта проблема взаимосвязи индивидуально-личностных качеств и стратегий поведения в конфликте участников буллинга в подростковом возрасте. В настоящее время имеется необходимость в практических разработках по профилактике и коррекции буллинга в школьной среде. Для эффективной работы по профилактике буллинга педагогам и психологам необходимо понимать психологические характеристики участников процесса.

С целью изучения взаимосвязи личностных качеств и стратегий поведения в конфликте участниками буллинга, в г. Красноярске было проведено исследование, на базе МБОУ СОШ № 151. В исследовании первоначально приняли участие 79 учащихся шестых классов.

В исследовании были использованы следующие методики: опросник «Ситуация буллинга в школе» В.Р. Петросянц, опросник структуры темперамента для подростков В.М. Русалова (Д-ОСТ), тест «Описание поведения в конфликте» Томаса Килмана (адаптация Н.В. Гришиной), личностный опросник Леонгарда – Шмишека.

С помощью опросника «Ситуация буллинга в школе» В.Р. Петросянц были выделены потенциальные «жертвы» и «обидчики». В итоге из 79 учащихся были отобраны 40 человек: 17 потенциальных «жертв» и 15 потенциальных «обидчиков». После определения ключевых выборок испытуемых изучались также особенности темперамента, акцентуаций, доминирующей стратегии поведения в конфликте у подростков каждой из групп – участников буллинга.

Для выявления достоверности различий в изучаемых показателях был использован U-критерий Манна-Уитни. Для установления взаимосвязей между изучаемыми показателями – был использован коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

В итоге изучения представлений учеников о ситуации буллинга в школе 8 % шестиклассников сообщили, что неоднократно проявляли агрессивные действия по отношению к сверстникам, еще 20 % заявили, что периодически прибегают к насилию, обе группы не проявили тенденции быть жертвой (никогда не подвергались буллингу) – всего 22 человека. 23 % шестиклассников испытали действия агрессивного характера со стороны сверстников и не проявили тенденции быть обидчиком (никогда не участвовали в буллинге в отношении других учеников) – всего 18 человек.

Представим результаты изучения темперамента участников буллинга: высокие значения социальной эмоциональности «жертв», которые указывают на высокую эмоциональность в коммуникативной сфере, чувствительность к неудачам в общении, к оценкам товарищей, неуверенностью в себе и в ситуации общения. Стоит отметить, что относительно таких показателей, как эмоциональность и пластичность наблюдается тенденция значимых отличий в группах участников

буллинга. Эмоциональность выше в группе «жертв» буллинга (среднее значение у «жертв» – 7,5 балла, у «обидчиков» – 6,4 балла), а несколько более высокие значения пластичности свойственны «обидчикам» (среднее значение у «жертв» – 6,3 балла, у «обидчиков» – 7,5 балла).

Результаты изучения специфики выбора стратегии поведения в конфликте показали, что «жертвы» выбирают стратегию избегания в 30 % случаев, эти данные соотносятся с данными, полученными в результате опроса, на втором месте стратегия избегания, далее следуют стратегии соперничества и поиска компромисса, реже всего выбирается стратегия сотрудничества. «Обидчики» в 60 % случаев выбирают стратегию соперничества, в 34 % случаев сотрудничество, в 6 % – компромисс.

Исследование специфики типов акцентуаций личности позволило выявить, что у «жертв» чаще всего встречаются педантичный и экзальтированный тип акцентуации, далее следует тревожный тип и эмотивный. У «обидчиков» чаще всего встречается гипертимический тип, на втором месте – демонстративный, на третьем – застревающий и возбудимый тип акцентуации.

Изучение взаимосвязи выявленных показателей подростков – «жертв» и «обидчиков» позволило установить, что «жертвы» выбирают стратегии поведения «соперничество», «избегание» и «приспособление». У подростков, которые выбирают соперничество как преобладающую стратегию поведения в конфликтной ситуации, доминируют коммуникативные качества: эмоциональность, социальная пластичность, социальный темп. Выявлена отрицательная связь с эргичностью. На выбор стратегии «соперничество» оказывает влияние акцентуация личности гипертимического типа. Стратегию поведения в конфликтной ситуации «сотрудничество» выбрали всего два человека, поэтому в большинстве выявлены слабые корреляционные взаимосвязи с акцентуациями личности и структурой темперамента. Единственная значимая положительная связь с экзальтированным типом акцентуации.

«Обидчики» выбирают стратегии поведения «соперничество» и «сотрудничество». У подростков, которые выбирают соперничество как преобладающую стратегию поведения в конфликтной ситуации доминируют коммуникативные качества: социальная эргичность, социальная пластичность, социальный темп, между рассматриваемой стратегией поведения и коммуникативными качествами присутствует статистически значимая корреляционная взаимосвязь. Эти подростки отличаются потребностью в социальном контакте, с желанием исследовать социальные формы деятельности, со стремлением к лидерству, общению, к приобретению высокого ранга при освоении мира через коммуникацию. Между стратегией соперничества и предметно-ориентируемыми качествами темперамента выявлена отрицательная взаимосвязь. Обратная отрицательная взаимосвязь выявлена с темпом, эргичностью и эмоциональностью. Это означает, что чем больше данные характеристики преобладают в структуре темперамента, тем менее вероятно, что подросток выберет стратегию соперничества. На выбор стратегии «соперничество» оказывает влияние акцентуация личности возбу-

димого типа, также можно говорить и о застревающем типе акцентуации. У подростков, которые выбирают сотрудничество как преобладающую стратегию поведения в конфликтной ситуации, выявлена положительная связь с такими свойствами темперамента, как пластичность, темп, эмоциональность и отрицательная связь с такими свойствами, как социальная пластичность и социальный темп. Стратегию «сотрудничество» выбирают подростки с акцентуацией гипертимического типа, прослеживается связь с демонстративным типом и тревожным типом. У таких стратегий поведения, как «компромисс», «избегание» и «приспособление» в большинстве выявлена низкая корреляционная взаимосвязь с акцентуациями личности и структурой темперамента. Выявление малого количества корреляционных взаимосвязей объясняется тем, что стратегии «избегание» и «приспособление» «обидчики» не указали как ведущие при разрешении конфликтных ситуаций, а стратегия «компромисс» была указана только одним респондентом.

Таким образом, в ходе проведенного исследования был получен ряд выводов:

- шестиклассники считают, что проблема насилия в школе существует, в качестве угрозы насилия названы сверстники и старшие ученики;

- преобладающими формами насилия в школе, по мнению учеников, являются: унижения, сплетни и интриги, угрозы, исключение из совместной деятельности. При наблюдении насилия шестиклассникам свойственно желание ответить тем же, чувство страха и подавленности;

- «жертвы» буллинга чаще подвергаются игнорированию, насмешкам, распространению ложных слухов, физическому насилию, таким образом, формы психологического насилия преобладают над физическими. Большинство «жертв» не осознает причин буллинга в отношении себя, считают, что причина в их внешности или в их поведении. В ситуации буллинга «жертвы» стремятся сделать вид, что ничего не произошло, замыкаются в себе, пропускают школу. «Жертвы» не склонны рассказывать о своих проблемах родителям и учителям;

- «обидчики» среди основных причин буллинга называют доносы учителю, игнорирование или рассказ о ссорах другим. «Обидчики» высмеивают и оскорбляют «жертв», распространяют ложные слухи о них, исключают из совместной деятельности. Предпочитают устраивать коллективную травлю;

- опрос показал существенные расхождения во взглядах на причины буллинга у «жертв» и «обидчиков»;

- по результатам проведенного исследования структуры темперамента были установлены статистические различия в структуре темперамента у «жертв» и «обидчиков» только по показателю социальной эмоциональности. Более высокие значения социальной эмоциональности «жертв» указывают на высокую эмоциональность в коммуникативной сфере, чувствительность к неудачам в общении, к оценкам товарищей, неуверенностью в себе и в ситуации общения;

- исследование поведения в конфликтных ситуациях показало, что «жертвы» выбирают стратегии: «избегание», для которой характерно как отсутствие стремления к кооперации, так и отсутствие тенденции к достижению собственных целей и «приспособление», для которой характерно стремление принести в жерт-

ву собственные интересы ради других. «Обидчики» выбирают стратегию «соперничество», то есть они стремятся добиться удовлетворения своих интересов в ущерб другим. Стратегии «сотрудничество» и «компромисс» используют как «жертвы», так и «обидчики»;

– изучение акцентуаций личности позволило выявить, что для «жертв» и «обидчиков» свойственны разные типы акцентуации личности. У «жертв» встречается эмотивный тип акцентуации личности. У «обидчиков» – гипертимический, застревающий, возбудимый и демонстративный тип.

Таким образом, расширено понятие буллинга и выявлены индивидуально-личностные особенности участников буллинга в подростковом возрасте. Подтверждено, что принятие роли «жертвы» и «обидчика» взаимосвязано с типом акцентуации личности.

Библиографический список

1. Кон И. Что такое буллинг и как с ним бороться // Семья и школа. 2006. № 11. С. 15–18.
2. Лэйн Д. А. Школьная травля (буллинг) // Детская и подростковая психотерапия. СПб.: Питер, 2001. С. 240–276.
3. Петросянц В.Р. Проблема буллинга в современной образовательной среде // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2011. Вып. 6 (108). С. 151–154.
4. Реан А.А. Психология подростка. СПб.: ЕВРОЗНАК, 2009. С. 512.
5. Черкасова Т.В. Конфликты подростков. М.: Просвещение, 2010. С. 98.

Раздел 4.
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ:
ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ
(МАТЕРИАЛЫ V НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ)

**К ВОПРОСУ О СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ
ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО ОДАРЕННЫХ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ**

Е.В. Пестова

*Научный руководитель С.В. Шандыбо, канд. пед. наук, ст. преподаватель
Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева*

Анализ современных психолого-педагогических исследований не дает единого толкования понятия «одаренность». Например, краткий психологический словарь под редакцией А. В. Петровского и М.Г. Ярошевского понятие одаренности представляет следующим образом [7]:

- качественно своеобразное сочетание способностей, обеспечивающее успешность выполнения деятельности;
- общие способности, обуславливающие широту возможностей человека, уровень и своеобразие его деятельности;
- умственный потенциал, или интеллект; целостная индивидуальная характеристика познавательных возможностей и способностей к учению;
- совокупность задатков, природных данных, характеристика степени выраженности и своеобразия природных предпосылок способностей;
- талантливость; наличие внутренних условий для выдающихся достижений в деятельности.

Исходя из сказанного, одаренность – это, *во-первых*, сочетание способностей человека, обеспечивающее успешность его деятельности и широту возможностей; *во-вторых*, всегда наличие внутренних условий, природных данных и задатков, индивидуальная характеристика человека.

Важно отметить, что в современной теории и практике одаренность изучается, с *одной стороны*, как междисциплинарное, с *другой* – как многоаспектное явление. В рамках нашего исследования большой интерес вызывает социально-педагогический аспект ее изучения, связанный с выявлением проблем социальной адаптации одаренных.

Исследования целого ряда авторов указывают на «высокую чувствительность» одаренных к новым ситуациям, к новым контактам, при этом особо чувствительными в этой связи оказываются интеллектуально одаренные [3; 4; 5].

Для нашего исследования изучение процесса социальной адаптации младших подростков с интеллектуальной одаренностью позволит разработать рекомендации по психолого-педагогическому обеспечению данного процесса в школе. Также для нас изучение процесса социальной адаптации младших подростков с интеллектуальной одаренностью важно для понимания того, как можно создать благоприятные условия для его развития в школе; как можно уменьшить эффект влияния тех неблагоприятных обстоятельств, в которые он попадает, эффект того нежелательного, что случается с ним в процессе его социальной адаптации.

Выделяют несколько видов адаптации: психологическую, культурную и социальную [7]. Например, Э. Дюркгейм в своих исследованиях рассматривает адаптацию как процесс приспособления внутренней организации человека к существующим в обществе нормам [2]. М. Вебер обращает внимание на соответствие или несоответствие социальных норм интересам и ожиданиям человека [1]. Для него именно степень соответствия определяет уровень (степень) адаптации человека. Т. Парсонс, изучая процесс взаимодействия человека и общества, указывает на необходимость взаимного компромисса, выстроенного на балансе взаимных ожиданий индивида и социальной среды [6].

Л.В. Корель, анализируя многоаспектность процесса адаптации, указывает на то, что адаптация – это процесс, с одной стороны, приспособления индивида к новой среде; с другой – это процесс обособления. С точки зрения автора, именно баланс между двумя этими составляющими и определяет успешность социальной адаптации [4].

Исследования современных педагогов и психологов делают акцент на том, что всегда некоторым «пусковым механизмом» в процессе социальной адаптации становится некоторая проблемная ситуация, возникающая в случае несоответствия прошлого опыта человека с требованиями новой социальной ситуации. Исходя из чего следует, что процесс социальной адаптации – это всегда активный процесс, *с одной стороны*, изменения социальной среды; *с другой* – активное изменение самого человека.

Переход обучающегося на уровень основного общего образования всегда сопровождается трудностями в процессе социальной адаптации, особенно сложным этот период становится для интеллектуально одаренного подростка [3; 5]. Это обусловлено тем, что ведущей деятельностью становится интимно-личное общение со сверстниками; меняются требования в учебной деятельности, появляются новые субъект-субъектные и полисубъектные взаимодействия, к которым, как правило, не готов интеллектуально одаренный ребенок.

Анализ исследований В.Г. Казанской показывает, что сложности социальной адаптации интеллектуально одаренного подростка обусловлены сложностью выполнения ими разных социальных ролей, которых к этому периоду жизни человека становится еще больше [3]. Для интеллектуально одаренных подростков свойственно [Там же]:

– сопротивление стандартным правилам, групповым нормам и ориентированности группы на конкретных лидеров;

– негативные качества личности: перфекционизм, нереалистические цели, сверхчувствительность, нетерпимость, низкий уровень коммуникативности.

Как правило, трудности в общении со сверстниками и взрослыми возникают еще и потому, что реакции на внешние раздражители, *как правило*, не укладываются в стандарты, к которым привыкло общество во взаимодействии с детьми.

Из всего вышесказанного следует, что существует необходимость разработки и внедрения психолого-педагогического обеспечения процесса социальной адаптации интеллектуально одаренных подростков. Именно этому и будет посвящено дальнейшее наше исследование.

Библиографический список

1. Вебер М. Избранные произведения. М., 1990. С. 507.
2. Дюркгейм Э. Социология. М., 1995. С. 352.
3. Казанская В. Г. Социализация подростка в семье и школе. СПб., 2007. С. 128.
4. Корель Л.В. Социология адаптации: этюды апологии. Новосибирск, 1997. С. 160.
5. Литвак Р.А. Закономерности социализации одаренных детей в современных социокультурных условиях // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2012. №1(09). URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/zakonomernosti-sotsializatsii-odarenyih-detey-v-sovremennyh-sotsiokulturnyh-usloviyah> (дата обращения: 03.04.2015).
6. Парсонс Т. Общетеоретические проблемы социологии // Социология сегодня: проблемы и перспективы. М., 1965. С. 25–67.
7. Психологический словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. 2-е изд., испр. и доп. М. С. 494.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПАТРИОТИЗМА У ПОДРОСТКОВ ВО ВНЕКЛАССНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Е.А. Коновалова, Л.Н. Покатович, М.А. Разнагузова, А.И. Сыромятников

*Научный руководитель Т.А. Шкерина, канд. пед. наук, доц.
Красноярского государственного педагогического университета
им. В.П. Астафьева*

Во многих официальных документах отражена современная государственная стратегия в области образования молодежи, которая направлена на воспитание образованных, нравственных, предприимчивых людей, готовых к межкультурному взаимодействию, обладающих ответственностью за судьбу страны, способных к созидательной, творческой деятельности на благо отечества, поэтому в современных условиях значительно возросли требования общества к воспитанию патриотизма у подрастающего поколения во всех социальных институтах, в том числе в общеобразовательных учреждениях [2]. В связи с этим актуализируется необходимость в разработке новых подходов к совершенствованию воспитательной деятельности на всех уровнях образовательной системы.

Проведенный анализ исследований и образовательной практики позволил обнаружить противоречие между потребностью общества, государства и педагогического сообщества в патриотически настроенной личности и недостаточной разработанностью педагогического обеспечения в формировании такой личности.

Выделенное противоречие позволило сформулировать проблему данной статьи, заключающуюся в поиске соответствующего педагогического обеспечения, направленного на формирование патриотизма как ценностного ориентира у подростков. В этой связи цель данной статьи – теоретическое обоснование разработанного педагогического обеспечения формирования патриотизма у подростков как ценностного ориентира.

Для достижения данной цели необходимо раскрыть сущность таких понятий, как «ценностные ориентации», «патриотизм», «педагогическое обеспечение».

Вслед за Г.И. Чижаковой и В.А. Сластениным, под ценностными ориентациями понимается система устойчивых отношений личности к окружающему миру и самому себе в форме фиксированных установок на те или иные ценности материальной и духовной культуры общества [7, с. 128].

Специфика ценностных ориентаций состоит в том, что эта категория наиболее тесно связана с поведением субъекта, управляет этим процессом как осознанным действием. Ценностные ориентации представляют собой особым образом структурированную и иерархизированную систему ценностных представлений, выражающих субъективное отношение личности к объективным условиям жизни, реально детерминируют поступки и действия человека, проявляют и обнаруживают себя в практическом поведении. Ценностные ориентации являются стержневой, базисной характеристикой личности, социальным свойством личности [3, с. 23].

Ценностные ориентации подростка формируются постепенно в процессе его социализации путем проникновения социальной информации в индивидуально-психологический мир ребенка. Предпосылки для начала реального выполнения системой ценностных ориентаций всех своих регулятивных функций окончательно складывается лишь в юношеском возрасте. Как обоснованно пишет Л.И. Божович, «только в юношеском возрасте моральное мировоззрение начинает представлять собой такую устойчивую систему нравственных идеалов и принципов, которая становится постоянно действующим побудителем, опосредствующем все их поведение, деятельность, отношение к окружающей действительности и к самому себе» [1, с. 203]. Старший подростковый возраст ярко выступает как переломный, как более сензитивный к восприятию, наиболее открытый к поддержанию формирующегося ценностного отношения, интереса, потребности [4, с. 85]. Поэтому можно говорить о динамичной и гибкой системе ценностных ориентаций в данном возрасте. В связи с этим становится возможным формирование системы ценностных ориентаций у старших подростков.

Выявлению ценностных ориентаций у младших подростков способствовало использование методик «Ценностные ориентации» М. Рокича и «Личностного роста школьника» Д.В. Григорьевой, И.В. Степановой, П.В. Степанова на базе Муниципальных бюджетных образовательных учреждений средних общеобразовательных школ № 149 и СОШ № 8 г. Красноярска среди учащихся восьмых классов в количестве шестидесяти человек.

Анализ результатов, полученных по методике М. Рокича «Ценностные ориентации», позволил прийти к выводу о том, что ведущими терминальными ценностными ориентациями у подростков являются: получение удовольствий, жизненная мудрость, счастливая семейная жизнь. Ценностная ориентация «спокойствие» в стране, мир занимает 17 место в рейтинге. Ведущими инструментальными ценностями являются: широта взглядов, воспитанность, рационализм, на последнем месте находится ценностная ориентация «высокие запросы». Полученные данные отражают влияние изменений, происходящих во всех сферах общественной жизни на содержательную сторону ориентиров личности.

По итогам анализа результатов, полученных с использованием методики «Личностного роста школьника» Д.В. Григорьевой, И.В. Степановой, П.В. Степанова, выявлено ситуативно-негативное отношение к Отечеству и миру у 100 % респондентов. Это свидетельствует о том, что подростки не чувствуют себя причастными к судьбе своей страны, считают, что их окружает большое количество враждебно настроенных людей и государств.

С опорой на подход П.М. Рогачева под патриотизмом в статье понимается не просто чувство любви к Родине, а сознание гражданской ответственности за судьбу Родины, глубокое убеждение в необходимости подчинить интересы каждого, интересам всех [8, с. 270].

Анализ официальных документов, психолого-педагогической, методической литературы и результатов первичного среза, нацеленного на выявление ценностных ориентаций подростков, позволил выделить следующие педагогические принципы, с опорой на которые разработано педагогическое обеспечение формирования патриотизма у подростков как ценностного ориентира: открытость целей, содержания и форм педагогического процесса; субъектность; сочетание индивидуальной и групповой форм организации.

Под педагогическим обеспечением понимаем педагогическую систему, включающую совокупность факторов, условий и средств организации того или иного процесса и их реализация посредством соответствующих форм, методов и приемов с учетом критериев эффективности их реализации [5; 6]. Считаем, что на современном этапе развития отечественной образовательной системы, одной из значимых сфер, позволяющей педагогам, воспитателям наиболее успешно реализовать программы патриотического воспитания учащейся молодежи, выступает внеклассная работа с учащимися. Данные положения позволили разработать программу патриотического воспитания «С чего начинается Родина ...?», обогащенную разработанным педагогическим обеспечением. В статье не представляется возможным выделить и охарактеризовать содержание программы в целом, поэтому приведем в качестве примера базовые мероприятия.

Наиболее значимыми мероприятиями в программе является круглый стол на тему «Семь чудес России», целью которого является формирование навыков самостоятельной работы, развитие умений поиска необходимой информации, развитие коммуникативных навыков, активизация интереса к известным местам своей Родины, на подобие всероссийского интернет-голосования за чудеса России и «Живая история», целью которого является умение работать в команде, выявление творческого потенциала, формирование чувства сопричастности к свое-

му Отечеству с опорой на театрализованную деятельность (инсценирование подростками событий из Истории Отечества).

Таким образом, разработанное педагогическое обеспечение формирования патриотизма у подростков как ценностного ориентира позволит выстроить воспитательную работу в данном направлении. В качестве перспективы дальнейших действий видим обновление педагогического обеспечения программы «С чего начинается Родина ... ?», включение в освоение данной программы не только подростков, но и младших школьников, разработку и реализацию оценочно-диагностического инструментария, направленного на выявление уровня сформированности патриотизма как личностного качества.

Библиографический список

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. (Психологическое исследование). М., 1968. 464 с.
2. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2011–2015». URL: http://archives.ru/programs/patriot_2015.shtml (дата обращения: 13.03.15)
3. Дивисенко К.С. Динамика ценностей школьников (По материалам автобиографий и сочинений) // Социологические исследования. 2008. № 8. С. 118–122.
4. Кирьякова А.В. Теория ориентации личности в мире ценностей. Оренбург, 1996. С. 187.
5. Козлова, Ю.Б. Педагогическое обеспечение информационного общения в образовательном процессе вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук (13.00.01). Красноярск, 2009. С. 23.
6. Ляхова Н.В. Педагогическое обеспечение формирования социальной компетентности студентов педагогического вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук (13.00.01). Красноярск, 2008. С.26.
7. Педагогическая аксиология: монография / отв. ред. д-р пед. наук. проф. Г.И. Чижакова, д-р пед. наук. проф. В.А. Слостенин. Красноярск. 2008. С. 294.
8. Рогачев П.М., Свердлин М.А. Патриотизм и общественный прогресс. М., 1974. С. 280.

РАЗВИТИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ КАК ОДНА ИЗ ЗНАЧИМЫХ ЗАДАЧ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Д.Д. Сидоренко

*Научный руководитель Т.А. Батура, канд. пед. наук, доц.
Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева*

Одним из главных ориентиров нового Закона «Об образовании в Российской Федерации», введенных федеральных стандартов начального и основного общего образования является обустройство новой практики работы с особыми детьми – инклюзивного образования, ориентированного на особые потребности, но организованного в пространстве общеобразовательной школы. Инклюзия помогает реализовать потребности не только детей с особенностями в развитии, но

и детей, которые отличаются от своих одноклассников языком, культурой, религией, социальной ситуацией, стилем жизни, способностями к обучению.

Предпосылкой успешности инклюзивного образования выступает готовность педагога к работе с такими детьми, наличие у него инклюзивной компетентности.

Вместе с тем анализ компетенций выпускников педагогических университетов показывает, что они не готовы к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования, у них не сложился опыт его практической организации, не сформированы профессионально значимые установки и качества. Одним из таких является толерантность как интегральное качество личности, позволяющее педагогу успешно работать в условиях инклюзивного образования, характеризующее его способность к принимающему отношению и конструктивному образовательному взаимодействию с разными детьми – одаренными, с отклоняющимся поведением, плохо владеющими русским языком или инвалидами.

Понятие «толерантность» многозначно. Оно характеризует и качество личности, и моральное правило, и принцип деятельности, и принцип отношений между индивидами.

В рамках аксиологического измерения толерантность выступает как принцип признания равноценности Я и Другого в качестве универсальной ценности. Как справедливо подчеркивает С.И. Голенков, именно ориентация на ценность чужого, иного, другого и составляет существо толерантности как ценности. Иначе говоря, толерантность имеет своим основанием интенцию Другого [1, с. 24–25].

В основе толерантности как ценностного принципа центральное место занимают такие гуманистические ценности: уважение человека как личности, прав и свобод человека и равноправия людей по отношению к базовым вопросам, к выбору мировоззрения и жизненной позиции, ответственность за собственную жизнь и признание таковой за каждым человеком и другие ценности демократического гражданского общества.

Очевидно также, что толерантность является нравственной категорией поведения человека, поскольку содержит целый ряд признаков, которые составляют духовную культуру личности: способность осознавать принадлежность к своей национальной культуре и понимать чужую культуру; осуществлять нравственный выбор; уметь поставить себя на место другого; быть отзывчивым; избегать жестких категоризаций, стереотипов и суждений, препятствующих межличностному диалогу.

Обсуждение возможностей развития-формирования толерантности у студентов – будущих педагогов невозможно без обращения к анализу структуры названного феномена.

В структуре толерантности исследователи выделяют различные составляющие, которые раскрывают сущность названного феномена и выступают основой для определения путей и средств формирования толерантности будущих педагогов. К примеру, В.С. Чернявская, понимая толерантность как значимое личностное качество, которое заключается в самосохранении личности на основе оптимизации отношения в различных коммуникативных системах: «Я-Я», «Я-Другой»,

выделяет следующие компоненты толерантности: эмоционально-регулятивный, когнитивный, ценностно-смысловой [3].

О.Б. Скрябина в своем исследовании отмечает, что традиционно для описания сложных психологических процессов и явлений используется триада компонентов – когнитивный, эмоциональный и поведенческий; в связи с чем предпринимает попытки применения этой схемы и для толерантности [2].

Понимание сущности и структуры феномена толерантности определило выбор методов и методик проведенного нами эмпирического исследования: «Индекс толерантности» (Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова, О.Е. Хухлаев, Л.А. Шайгерова), «Методика диагностики уровня сформированности толерантности» (М.С. Миронова, Л.И. Григорьева), методика «Диагностика коммуникативной толерантности» (В.В. Бойко). В исследовании приняли участие студенты II курса факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева

Данные, полученные по методике «Индекс толерантности» показали, что низкий уровень толерантности наблюдается у 32 % исследуемых студентов, то есть треть студентов имеет выраженные интолерантные установки по отношению к окружающему миру и людям, они не слишком терпимы к окружающим, и не слишком готовы принимать ценности и правила других людей. У 60 % испытуемых выявлен средний уровень толерантности – то есть сочетание как толерантных, так и интолерантных черт. Высокий уровень толерантности был установлен у 8 % испытуемых, что может быть показателем того, что большая часть испытуемых выстраивают определенную защиту от размывания «границ толерантности». Высокая толерантность может быть связана с психологическим инфантилизмом, тенденциями к попустительству, снисходительности или безразличию.

По данным «Методики диагностики уровня сформированности толерантности» невысокий уровень толерантности выявлен у 60 % испытуемых. Эти студенты хотя и признают и относятся с уважением к самым разнообразным социокультурным группам, но при этом склонны разделять (зачастую неосознанно) некоторые культурные предрассудки, использовать стереотипы в отношении представителей тех или иных культур. Такие испытуемые не могут самостоятельно увидеть многие, особенно скрытые, проявления культурной дискриминации в повседневной жизни. Им трудно представить, с какими проблемами могут сталкиваться культурные меньшинства, мигранты или инвалиды. Это объясняется непониманием других, неумением увидеть их изнутри, взглянуть на мир с их точки зрения. Невысокий уровень интолерантности выявлен у 16 % испытуемых, они на словах признают права других на культурные и другие отличия, но при этом испытывают личное неприятие отдельных социокультурных групп. Высокий уровень развития интолерантности выявлен у 12 % испытуемых. Такие студенты сознательно отказываются признавать, принимать и понимать представителей иных культур. Высокий уровень толерантности выявлен у 12 % испытуемых, признают иные культуры, права людей на иной образ жизни, свободное выражение своих взглядов и ценностей.

По данным методики «Диагностика коммуникативной толерантности» было выяснено, что большая часть студентов обладает преимущественно низким уров-

нем развития коммуникативной толерантности (56 %), средний уровень зафиксирован у 36 % студентов и высокий лишь у 8 %. Таким образом, довольно часто студенты проявляют неприятие или непонимание индивидуальности другого человека, категоричность или консерватизм в оценках других людей, стремление переделать, перевоспитать партнеров, подогнать их под себя. Им свойственно неумение прощать другим ошибки, неловкость, непреднамеренно причиненные неприятности, нетерпимость к физическому или психическому дискомфорту, создаваемому другими людьми, неумение приспосабливаться к характеру, привычкам и желаниям других и др.

Опираясь на данные эмпирического исследования и представления о структуре толерантности, можно наметить аспекты реализации образовательного процесса, значимые с точки зрения ее развития-формирования у студентов – будущих педагогов: *ценностно-смысловой, личностный, когнитивный, эмоциональный, поведенческий*.

Итак, толерантность в современном образовательном пространстве представляет собой основополагающую социокультурную и профессиональную ценность. Проведенный анализ позволил наметить некоторые подходы в решении новой стратегической задачи в образовательном процессе педагогического вуза – формирование толерантности студентов как профессионально значимой ценности и качества, стержневого компонента их личности, позволяющего работать с многообразием детства, принимать и создавать условия для образования и развития учеников, отличающихся от своих сверстников.

Библиографический список

1. Голенков С.И. Феномен толерантности и проблема онтологических оснований социального // Толерантность и полисубъектная социальность: материалы конференции. Екатеринбург, 2001.
2. Скрябина О.Б. Педагогические условия формирования коммуникативной толерантности у подростков: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Кострома, 2000.
3. Чернявская В.С. Развитие педагогической толерантности. М., 2005.

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ЛОГИЧЕСКИХ УМЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Л.Н. Сионина

*Научный руководитель Т.А. Шкерина, канд. пед. наук, доц.
Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева*

В федеральных государственных образовательных стандартах начального общего образования (ФГОС НОО) в требованиях к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования в качестве одного из целевых ориентиров заявлено формирование таких логических действий, как сравнение, анализ, синтез, обобщение, классификация, установление причинно-следственных связей, построение рассуждений и др. [6, с. 9].

На основе анализа существующей образовательной практики общеобразовательных учреждений все сильнее выкристаллизовывается проблема непонимания школьниками смысла изучаемых предметов и их содержания, что находит свое отражение в недостаточной сформированности таких логических умений, как формулировать определения, устанавливать истинность или ложность высказывания, объяснять смысл своих рассуждений, переходить от общих суждений к частным и наоборот и др., которые, в свою очередь, являются основными составляющими словесно-логического мышления, влияющее не только на успешность учащегося в процессе обучения, но и на его адаптированность к социальным процессам.

К.Д. Ушинский полагал, что: «Верность наших заключений и правильность нашего мышления зависят, от верности данных, из которых мы делаем логический вывод, и во-вторых; от верности самого вывода. Как бы ни были верны наши выводы, но если данные, воспринятые нами из внешнего мира, не верны, то и выводы будут ложны» [4, с. 42]. Соглашаясь с идеями выдающегося русского педагога, мы считаем, что созданию у учащихся ясных, точных и правильных представлений об изучаемых явлениях будет способствовать ориентация педагогического процесса на формирование логических умений.

Вышеизложенное подтверждает наличие явного противоречия между объективной необходимостью формирования логических умений у младших школьников и недостаточным вниманием педагогической теории и практики к проблеме педагогического обеспечения формирования логических умений у детей младшего школьного возраста.

Данное противоречие позволило сформулировать проблему, на решение которой ориентирована статья, связанную с выявлением и обоснованием педагогических условий, способствующих формированию логических умений у детей младшего школьного возраста.

Цель статьи – теоретическое обоснование педагогических условий, способствующих формированию логических умений у детей младшего школьного возраста.

Следуя логике научного анализа с целью раскрытия сущности понятия «логические умения», необходимо обратиться к интерпретации понятия «мышление».

Анализ философской, психолого-педагогической литературы по проблеме развития мышления позволил судить о многозначности понятия «мышление» и выявить различные его классификации. Так, мышление, в самом общем виде, представляет собой опосредованное отражение связей между объектами действительности, ведущее к получению новых знаний. Для мышления характерны следующие атрибуты, во-первых; благодаря мышлению возможно получение знания, недоступного органам чувств; во-вторых; мышление есть процесс решения проблем; в-третьих; мышление – опосредованное познание действительности, при котором используются разнообразные специальные способы и средства получения необходимых знаний; в-четвертых; целостный процесс мышления характеризуется целенаправленностью и логичностью [3, с. 171–240].

В соответствии с типом задач, которые решаются в процессе мыслительной деятельности, выделяются три основных типа мышления: наглядно-действенное,

наглядно-образное и логическое мышление [5, с. 5]. В рамках данной статьи целесообразно раскрыть содержание словесно-логического мышления, составным компонентом которого являются логические умения. Это мышление характеризуется использованием понятий, логических конструкций, существующих, функционирующих на базе языка, языковых средств [Там же].

Способы мыслительной деятельности традиционно делятся в соответствии с вышеназванными видами мышления: действенные, образные и логические способы. Таким образом, логические умения являются важнейшим компонентом мыслительной деятельности, так как одной из существенных характеристик мышления является то, что это логически организованный поисковый процесс, сосредоточенный на разрешаемой проблеме.

Вслед за С.Г. Воровщиковым, под логическими умениями будем понимать общеучебные умения, обеспечивающие четкую структуру содержания процесса постановки и решения учебных задач [2]. К числу логических универсальных учебных действий отнесены: анализ и синтез; сравнение; обобщение и классификация [Там же, с. 28–29].

Полагаем, что одним из путей решения обозначенной проблемы является разработка и внедрение в образовательный процесс школы педагогических условий, целенаправленно развивающих ранее обозначенные логические умения: анализ, синтез, сравнение, классификация и обобщения, освоив которые учащийся сможет не только работать с предложенной информацией, критически осмысливать ее содержание, но и самостоятельно включаться в поиск необходимой информации, что, в свою очередь, позволит будущему выпускнику стать конкурентоспособным на рынке труда.

Анализ образовательной практики показал, что большинство младших школьников не владеют даже минимумом логических умений, необходимых для успешного освоения основной образовательной программы на ступени начального общего образования. С целью разрешения данной проблемы разработано педагогическое условие, под которыми, вслед за В.И. Андреевым, понимается результат целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов, а также организационных форм обучения для достижения дидактических целей [1].

В качестве одного из педагогических условий, нацеленного на формирование логических умений у младших школьников во внеклассной деятельности, выступило обогащение их познавательной деятельности посредством комплекса логических упражнений. Разработанные логические упражнения разнообразны по своему назначению: стартовые, вводные, инструктивные, тренинговые, мониторинговые.

Стартовое логическое упражнение направлено на объяснение учащимся предстоящего порядка совместной деятельности по освоению логических умений; вводные упражнения направлены на раскрытие каждой группы логических умений, демонстрацию их значения для повышения эффективности учебно-познавательной деятельности учащихся; инструктивные упражнения представляют учащимся в доступной форме минимум теоретической информации, которая необходима для осознанного применения этих умений; тренинговые упраж-

нения направлены на последовательное развитие указанных умений; мониторинговые упражнения направлены в первую очередь на изучение сформированности ключевых логических умений.

В рамках данной статьи нам не представляется возможным раскрыть содержание всех видов логических упражнений. Приведем примеры некоторых из них.

Инструктивное упражнение

Цель: способствовать овладению инструктивными знаниями, входящими в умение определять объект анализа и синтеза, т. е. отграничивать вещь или процесс от других вещей или процессов.

Ребята! Оглянитесь вокруг. Нас окружают предметы (вещи): парта, стул, учебник, тетрадь и т.д. Каждый конкретный предмет имеет форму, цвет и размер, чем и отличается от других предметов. Приведите свои предметы, указав их форму, цвет и размер... А вот человека мы уже не можем назвать предметом. Насекомые, птицы и рыбы – тоже живые существа. Нельзя назвать предметами также явления природы – солнце и его лучи, молнию и гром, снег, град и т.д. Эти явления природы вы изучаете на уроках природоведения. Согласитесь, что трудно назвать предметами и процессы, например, движение автомобиля, прыжок спортсмена, ваши размышления над моими вопросами. Каким же общим словом можно назвать предметы, явления, процессы и живые существа? Мудрецы Древней Греции более двух тысяч лет назад придумали это слово – «объект». А вы прекрасно понимаете, что люди неслучайно придумывают новые слова. Таким образом, объект – общее название любого предмета, живого существа, явления, процесса, в том случае если мы его изучаем, исследуем, стараемся понять, обращаем на него внимание. Например, на сцене стоит артист и поет песню, то мы можем сказать, что объектом нашего внимания является артист. Посмотрите и расскажите, что сейчас за окном? Назовите объекты вашего возможного внимания... Итак, главное, что мы должны понять и запомнить: объект – общее название любого предмета, живого существа, явления, процесса, в том случае, если мы его изучаем, исследуем, стараемся понять, обращаем на него внимание.

Продолжение работы мы видим в дальнейшей разработке и апробации комплекса логических упражнений, направленных на развитие основных логических умений, овладев которыми учащийся будет способен не только последовательно и грамотно высказывать свои мысли, работать с информацией, но и осознавать сущность и значение выполняемой им деятельности.

Библиографический список

1. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. Казань. 1988. С. 238.
2. Воровщиков С.Г. Как эффективно развивать логическое мышление младших школьников. М., 2011. С. 288.
3. Когнитивная психология / под ред. В.Н. Дружинина, Д.В. Ушакова. М., 2002. С. 480.
4. Сенько Ю.В. Педагогика понимания: учеб. пособие. М., 2007. С. 189.
5. Тихомиров О.К. Психология мышления. М., 1984. С. 270.
6. Федеральный государственный стандарт начального общего образования. Утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 6 октября 2009 года № 373. URL: <http://минобрнауки.рф/pdf> (дата обращения: 20.03.2014).

Раздел 5.
ФЕНОМЕН ДЕТСТВА В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННЫХ
СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ПРЕОБРАЗОВАНИЙ
(МАТЕРИАЛЫ VIII ВСЕРОССИЙСКОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ
КОНФЕРЕНЦИИ МОЛОДЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ,
ПОСВЯЩЕННАЯ 170-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ
Е.Н. ВОДОВОЗОВОЙ)

Секция 1.
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ
РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГР В ПРОЦЕССЕ
ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ 3–4 ЛЕТ

Л.М. Павленко

*МБДОУ «Детский сад № 22 общеразвивающего вида с приоритетным
осуществлением деятельности по художественно-эстетическому
направлению развития детей», г. Красноярск*

Игра должна служить основным рычагом физической культуры дошкольника. В движении ребенок находит источник живой радости.

Е.А. Арки

Одна из основных задач дошкольного образования является укрепление, сохранение и достижение полноценного физического здоровья детей. Дети младшего дошкольного возраста в основном непоседы. Однако последние исследования показывают, что приоритетом в образовательной практике является познавательная деятельность, которая чаще всего носит статический характер. Для того чтобы восполнить дефицит двигательной активности у детей в детском саду, необходимо проводить не только физкультурные занятия, но и в большей степени подвижные игры.

Для соблюдения основных педагогических принципов в организации двигательной деятельности необходимо знать особенности развития детей 3–4 лет. Основной и самый важный для ребенка вид деятельности – игра. Особенности физического развития в данной возрастной группе, будет являться формирование

ценностного отношения к занятиям физической культурой, освоение развития основных двигательных навыков, их дифференциация и усложнение. Овладение определенными действиями, движениями (мелкими и крупными). Умение ходить прямо, сохраняя заданное направление; бегать, сохраняя равновесие; изменяя направление, передвигаясь в усложненных условиях, лазать по лесенке-стремянке, использовать двигательные навыки в подвижных и спортивных играх. Упражнения должны быть посильными и доступными. Поэтому упражнения и подвижные игры мы организовываем в форме увлекательной игры. Подвижная игра с присущими ей элементами веселой неожиданности (сюрпризный момент, внесение нового варианта упражнения или пособия, игрушки) особенно благотворно влияет на повышение положительных эмоций детей.

«Игра потому и игра, что она самостоятельна для ребенка», – говорил К.Д. Ушинский. Игра становится наиболее оживленной и увлекательной, когда она основана на свободном творчестве. В группе создаем необходимые условия для активной деятельности детей. Главным остается развитие самостоятельной двигательной деятельности детей посредством создания благоприятных для этого условий, накопление индивидуального опыта и разнообразных видах движений в играх. Формирование двигательных навыков и умений продолжается на основе подражания действиям знакомых образов. «Кошечки все спинки прогнули, а смотрят вперед, где там мышка бежит, – обращаюсь к детям, стоящим на четвереньках. Поднимите голову повыше, а то не увидите мышку». Например, в упражнении с потягиванием, дети показывают, какими большими выросли деревья; наклоняясь вперед, они подражают дровосекам; в сторону – маятнику; подпрыгивая, имитируют движения мяча. Для упражнения в ходьбе друг за другом использую игровые приемы «Трамвай», «Веребочка», «По тропинке» и т.д. Мы организуем упражнения на ориентировку в пространстве, например, «Самолеты», «Воробушки и автомобиль», «Лиса и куры». Упражняя детей в ходьбе, использую подражание разным персонажам, например, «Идем, как солдаты», «Как ходит аист?», «Ходящий стол», «Соберите цветы». Сюжеты подвижных игр становятся более разнообразными, но основным их содержанием продолжает оставаться воспроизведение действий животных, птиц, движение транспортных средств различных видов, предметной деятельности людей («Кот и мыши», «Наседка и цыплята», «Лошадки», «Поезд»)

С целью формирования игры с мячом мы подобрали следующие игры и упражнения. Например, «Собери арбузы с поля». Арбузы (мячи) раскладываются на противоположной стороне площадки. Затем предлагаю детям собрать все арбузы (мячи) в большой грузовик и вывести с поля. А в игре «Выбери самые большие яблоки» дети выбирают самые большие яблоки (мячи) из разложенных на площадке мячей разного размера в корзины. Мячи используем разных размеров для подвижности суставов пальцев и кисти рук. Улучшается кровообращение, укрепляются мышцы, удерживающие позвоночник, что способствует выработке хорошей осанки. Данная деятельность позволяет заинтересовать детей игрой с мячом. Воспитывать умение играть, не мешая друг другу, ориентироваться в пространстве. Развивать разностороннюю личность ребенка. Воспитывать выдержку, организованность, настойчивость, смелость и решительность.

Эффективность в реализации поставленных задач во многом зависит от создания физкультурно-игровой среды. Уголок в группе оборудован спортивным инвентарем: массажные коврики, кегли, обручи, разнообразные тренажеры, сделанные своими руками, маски сказочных героев, игрушки-качалки, мягкие и твердые мячи разных размеров и многое другое. Совмещаем спортивные занятия с ролевыми играми. Используем двигательные импровизации под музыку.

Для приобщения семьи к физической культуре и гармоничных отношений между детьми и родителями, проводим оздоровительные досуги, развлечения. Например, «Вместе с мамой, вместе с папой» (соревнование семейных команд), «Маша – растеряша» по рассказу Л. Воронковой. День здоровья «Ладоска к ладони – болезни прогоним» (упражнения в парах взрослый – ребенок). С целью пропаганды здорового образа жизни и распространению семейного опыта физического воспитания организуются фотовыставки, семейные проекты: «Спорт в нашей семье», « Мой выходной день».

Созданные условия и игровые методы организации образовательной деятельности вызывают у детей эмоциональный отклик, привлекают дошкольников к спорту, способствуют физическому развитию и закладывают основы здорового образа жизни.

Библиографический список

1. Венгер Л.А. / под ред. А.И. Булычовой Программно-методическое пособие «Развитие+» Младшая группа. М.: НОУ «Учебный центр им. А.Л. Венгера “Развитие”», 2012. С. 265.
2. Глушкова Г.В., Голубева Л.Г., Прилепина И.А. Физическое воспитание в семье и ДОУ. М.: Школьная пресса, 2005. С. 95.
3. Картушина М.Ю. Сценарии оздоровительных досугов для детей 3–4 лет. М.: ТЦ Сфера, 2007.
4. Осокина Т.И. Физическая подготовка в детском саду. М.: Инфра-М, 2004. С. 304.
5. Рунова М.А. Дифференцированные занятия по физической культуре с детьми 3–4 лет. М.: Просвещение, 2007. С. 79.

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИОННОЙ ПОТРЕБНОСТИ В ЗДОРОВЬЕ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ДОО

В.В. Рязанова

*Научный руководитель В.И. Усаков, д-р. пед. наук, проф.
Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева*

Актуальность обозначенной проблемы вытекает из сохраняющейся многие годы тенденции снижения качества и уровня здоровья подрастающего поколения. Наиболее ярко они проявляются в среднем и старшем школьном возрасте. Первые признаки этой тенденции появляются уже у первоклассников.

Так, по данным В.И. Усакова, при переходе из ДОО в школу 48 % детей имеют полное соответствие физической подготовленности их физическому развитию, что и обеспечивает им высокий уровень соматического здоровья, достаточный для эффективного обучения. К окончанию учебы в первом классе таким уровнем соответствия обладают уже на 12 % детей меньше, а к концу обучения в школе практически здоровыми остаются от 8 до 10 % выпускников школ [5, с. 24].

Многолетние попытки решить проблему на основе традиционного использования средств физического воспитания желаемого результата не дают, поскольку не учитывают социально-психологические основы формирования мотивированной потребности детей в здоровье.

Нами было проведено исследование мотивированной потребности в здоровье у детей старшего дошкольного возраста на базе МБДОО № 257 Центрального р-на, г. Красноярск. В эксперименте принимали участие 55 дошкольников, которые подразделялись на экспериментальную группу, в которую входит 18 человек и контрольную, включающую в себя 17 детей.

Исследование предполагает использование ситуационной задачи (методика «Место отдыха»), которая позволяла выявить предпочтения детей в выборе рода занятий [3, с. 16]. Также был использован метод анализа продуктов деятельности, в частности рисунки. Дошкольникам было предложено самостоятельно выбрать тему и нарисовать «то, что им нравится», Готовые рисунки детей были разбиты на две группы. Первая группа включает в себя рисунки, отражающие сюжеты с полезными для здоровья занятиями, продуктами питания, спортивными соревнованиями и т.д. Вторая группа рисунков не содержит в себе сюжетов, связанных с пользой для здоровья. В дополнение к этому была проведена диагностика уровня сформированности здорового образа жизни детей дошкольного возраста в форме беседы, выясняющая основные представления детей о своем здоровье и здоровом образе жизни, осознания ими взаимосвязи между состоянием здоровья и образом жизни. В результате дети были распределены на три группы: высокий уровень сформированности здорового образа жизни имеют 2 ребенка в экспериментальной группе, в контрольной группе 3 ребенка, средний уровень показали по 8 детей из каждой группы и низкий уровень имеют 8 детей экспериментальной и 6 дошкольников из контрольной группы.

Данные представлены на рис. 1 в процентном соотношении.

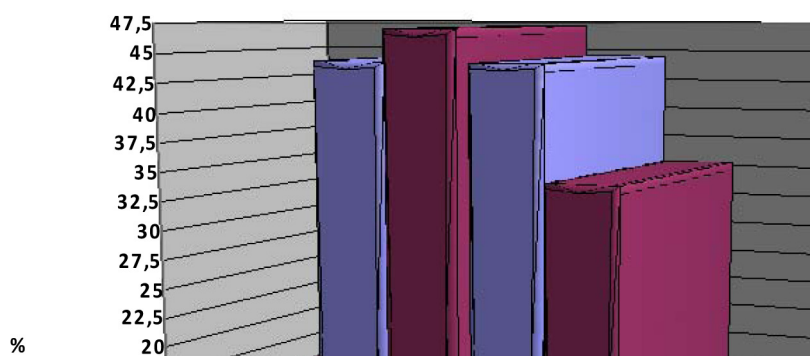


Рис. 1. Уровни сформированности здорового образа жизни в экспериментальной и контрольной группах

Основываясь на полученных результатах констатирующего исследования, была разработана коррекционно-развивающая программа, имеющая целью сформировать у старших дошкольников мотивацию в здоровье и здоровом образе жизни.

Задачи программы

1. Дать ребенку понятия «здоровье», «здоровый образ жизни», раскрыть их смысл и значение.

2. Создать представления у детей об основных факторах здорового образа жизни, способах достижения полноценного здоровья и его укрепления.

Сроки реализации: программа состоит из 16 занятий, которые проводятся с периодичностью 2–3 раза в неделю.

Формы работы с детьми: беседа, минутки размышления, сказкотерапия, показ мультфильмов.

В табл. 1 представлены коррекционно-развивающие мероприятия по формированию мотивированной потребности в здоровье у дошкольников.

Таблица

Содержание коррекционно-развивающих мероприятий

№	Блоки	Цель	Мероприятия
1	Здоровье	Уточнение представлений дошкольников о здоровье, его факторах, здоровом образе жизни причинах возникновения болезни	Беседа на темы: «Что значит быть здоровым?» «Здоровье мое и моей семьи». «Откуда берутся болезни?» «Здоровый образ жизни». Минутка размышления: Почему важно быть здоровым? Чтение и обсуждение стихотворения: «Мы растем здоровыми»
2	Движение – путь к здоровью	Формирование у детей знаний об одном из основных факторов здоровья – движение; способах достижения полноценного здоровья через организацию двигательного режима и физкультурно-оздоровительную, спортивную деятельность	Беседа на темы: «Движение – свойство всего живого», «Какие бывают движения», «Физическая культура», «Гимнастика – путь к здоровью», «Мой друг – спорт», «Двигательный режим» Минутка размышления «Какие движения полезны? Рассмотрение картинок о гимнастике Чтение сказок. Просмотр мультфильма «Матч-реванш»
3	Закаливание	Ознакомление детей со способами закаливания организма с целью противостояния различным заболеваниям	Беседа на темы: «Что такое закаливание?» «Солнце – источник жизни на земле». «Польза воды». «Солнце, воздух и вода – наши лучшие друзья!»

После реализации данной программы мы получили следующие результаты. Высокий уровень сформированности здорового образа жизни по данным формирующего эксперимента имеют 8 детей в экспериментальной группе, 3 ребенка в контрольной группе, средний уровень показали 7 детей из экспериментальной группы и 9 человек из контрольной и низкий уровень имеют 3 дошкольника экспериментальной и 5 детей из контрольной группы. Результаты показаны на рис. 2.

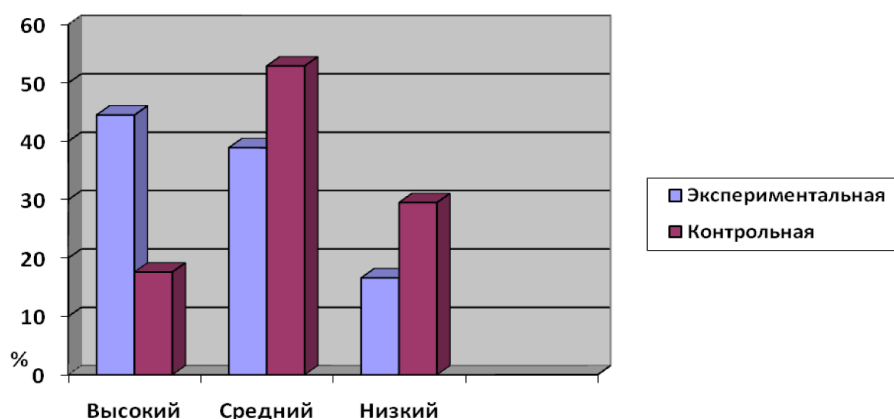


Рис. 2. Результаты формирующего эксперимента в экспериментальной и контрольной группах

В результате проведенного эксперимента по формированию мотивированной потребности в здоровье у детей дошкольного возраста в условиях ДОО у них успешно были сформированы такие понятия, как «здоровье» и «здоровый образ жизни», созданы представления о том, как надо заботиться о своем здоровье и повышать его уровень.

Библиографический список

1. Исакова Е.А., Т.В. Смородина. Формирование у детей навыков ЗОЖ // Дошкольное воспитание. 2004. № 3. С. 13–16.
2. Новикова И.М. Формирование представлений о здоровом образе жизни у дошкольников. Для работы с детьми 5–7 лет. М.: Мозаика-Синтез, 2009. С. 96.
3. Усаков В.И. К олимпийским вершинам – с детства: Книга для родителей и воспитателей. Красноярск: Книжное издательство. 1995. С. 80.
4. Усаков В.И. Программно-методическое обеспечение оздоровительного воздействия физической культуры в условиях семьи, детского сада, школы: дис. ... д-ра пед. наук. Омск, 2000. С. 87.

ВЗАИМОСВЯЗЬ МАТЕРИНСКОГО ОТНОШЕНИЯ И СФОРМИРОВАННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЗДОРОВОМ ОБРАЗЕ ЖИЗНИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

М.А. Сорокина

*Научный руководитель Е.В. Котова, канд. психол. наук, доц.
Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева*

В современном обществе существует многообразие примеров образа жизни человека, с которыми постоянно сталкивается не только родитель, но и ребенок. Это разнообразие вариантов не всегда является образцом для ребенка, в результате этого создается хаотичность в представлениях ребенка о здоровом образе жизни, разрушаются уже сложившиеся представления или формируются неправильные. Кроме того, в настоящее время существует тенденция снижения

здоровья подрастающего поколения, поэтому потребность в формировании у детей представлений о здоровом образе жизни возрастает и требует поиска новых путей в образовании, воспитании и развитии дошкольников.

По данным социальных опросов, российские дети, к сожалению, не обладают крепким здоровьем. Доля здоровых новорожденных за последние 7 лет снизилась с 48,3 до 36,5 %. Прогноз специалистов таков: через 20 лет доля здоровых новорожденных может снизиться до 15–20 %. Данные разных исследований показывают, что за последнее время число здоровых дошкольников уменьшилось в 5 раз и составляет лишь 10 % от контингента детей, поступающих в школу [4].

И.И. Брехман охарактеризует здоровый образ жизни как «активная деятельность людей, направленная в первую очередь на сохранение и улучшение здоровья. При этом должно учитываться то, что образ жизни человека и семьи не складывается сам по себе в зависимости от обстоятельств, а формируется в течение жизни целенаправленно и постоянно. Формирование здорового образа жизни является главным рычагом первичной профилактики в укреплении здоровья населения через изменения стиля и уклада жизни, его оздоровление с использованием гигиенических знаний в борьбе с вредными привычками, преодолением неблагоприятных сторон, связанных с жизненными ситуациями» [2].

Практика показывает, что понимание здорового образа жизни и оценка его составляющих доступны детям старшего дошкольного возраста. С целью изучения уровня сформированности представлений о ЗОЖ мы использовали диагностику представлений детей о здоровом образе жизни 5–7 лет Е.Н. Васильевой, Л.Г. Касьяновой.

Проводится беседа, которая направлена на выяснение элементарных представлений детей о здоровье и ЗОЖ, понимания взаимосвязи между состоянием здоровья и образом жизни и строится на основе следующих вопросов (примеры):

Как ты думаешь, что такое здоровье?

От чего человек может заболеть?

Где человек может заболеть – на улице или дома?

Оценка качественного анализа представлений детей о здоровом образе жизни представлена в следующих показателях: полнота, осознанность, обобщенность, системность. По каждому направлению ребенок может набрать от 4 до 16 баллов (от низкого до высокого уровня).

При работе с матерями нами был использован метод тестирования: «Родительское отношение к детям» (А.Я. Варга, В.В. Столин), так как данная методика отвечает поставленной цели – выявление преобладающего типа материнского отношения к ребенку.

Процедура проведения: Родителям предлагалось ответить на 61 вопрос опросника, с помощью оценок «да» или «нет», тем самым выразить свое согласие или несогласие с предоставленными утверждениями. В методике имеется несколько шкал: принятие – отвержение, кооперация, симбиоз, контроль, «маленький неудачник».

По мнению А.В. Баль и А.Н. Михайлова, эффективным типом материнского отношений можно назвать такие шкалы, как «кооперация» и «принятие» – это социально желаемый образ материнского поведения.

К нейтральному типу относятся отношения по типу «симбиоз» и «маленький неудачник».

К неэффективному типу материнских отношений относятся такие шкалы, как «отвержение» и «контроль».

После анализа методики ОРО были получены следующие результаты: из 100 % опрошенных матерей выявлено, что 40 % матерей имеют эффективный тип, 32 % матерей имеют нейтральный тип, 28 % матерей неэффективный.

После анализа методики Е.Н. Васильевой, Л.Г. Касьяновой получены следующие результаты: из 100 % детей выявлено, что 24 % детей имеют высокий уровень сформированности представлений о ЗОЖ, средний уровень у 40 % детей и низкий уровень у 36 % детей.

Таким образом, результаты настоящего исследования свидетельствуют о том, что существует взаимосвязь между материнским отношением и сформированностью представлений о здоровом образе жизни детей. После анализа двух методик гипотеза о том, что эффективное материнское отношение ведет к высокому уровню сформированности представлений о ЗОЖ подтвердилась. Также результаты о сформированности представлений о ЗОЖ детей старшего дошкольного возраста говорят о том, что уровень знаний у большинства детей далек от высоких показателей. При этом большая часть родителей считают «свой» образ жизни хорошим примером для детей.

Семья, ее образ жизни, именно мама главный «авторитет» для ребенка. Она ответственна за информированность ребенка о рисках для здоровья. Поэтому коррекционно-развивающую работу нужно вести именно в направлении информирования матерей теорией и практикой о здоровье и здоровом образе жизни.

Библиографический список

1. Бочарова Н.И. Оздоровительный семейный досуг с детьми дошкольного возраста. М.: Аркти, 2003.
2. Вайнер Э. Н. Общая валеология. Липецк: Липецкое изд-во, 2004.
3. Спиваковская А.С. Популярная психология для родителей. СПб.: Линка-пресс, 1998.
4. Филиппова Г.Г. Психология материнства: учеб. пособие. М.: Изд-во Института психотерапии, 2002.

ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННАЯ СРЕДА ГРУППЫ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ И ИНИЦИАТИВНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ

О.В. Тихоненко, Н.Н. Шмидт

МБДОУ «Детский сад № 91 общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по художественно-эстетическому направлению развития детей», г. Красноярск

Проявление ребенком инициативы и самостоятельности «в разных видах деятельности» заявлено федеральным государственным образовательным стандартом в качестве одного из целевых ориентиров на этапе завершения дошкольного образования [4].

Проблема детской самостоятельности рассматривалась в отечественной и зарубежной педагогической литературе. Ее связывают с именами представителей концепции «свободного воспитания»: Ж.Ж. Руссо, Е.Н. Водовозовой, Р. Штайнера, М. Монтессори. Современные исследователи И. Качанова и Е. Трифонова отмечают, что «самодеятельность детей дошкольного возраста провозглашалась одним из основных принципов развития практически с самого начала становления отечественной системы дошкольного образования» [3]. Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, рассматривали самостоятельность сквозь призму деятельности.

Несмотря на достаточно разработанную теоретическую базу, современные исследователи говорят о недостатке работ практического плана, «предлагающих методику педагогической поддержки самостоятельной деятельности дошкольников» и обращают внимание на необходимость выделения факторов, «опора на которые способствовала бы становлению детской самостоятельной деятельности в условиях дошкольного образовательного учреждения» [2].

По мнению ученых, предпосылки самостоятельности как обобщенного свойства личности, проявляющегося в инициативности, критичности, адекватной самооценке и чувстве личной ответственности за свою деятельность и поведение, начинают формироваться на 2–3 годах жизни [4, с. 538]. Задача педагога заключается в создании условий, в которых ребенок мог бы осознанно принимать решение и выбирать интересующий его вид деятельности. Следует рассмотреть, насколько условия, создаваемые в современном дошкольном учреждении, благоприятны для развития самостоятельности и инициативы детей.

Режим дошкольного учреждения предусматривает не менее 3–4 часов, выделяемых на самостоятельную деятельность, в соответствии с санитарными правилами и нормативами. Дети выбирают занятия по интересам во время утреннего приема, подготовки к занятиям, на прогулке, после сна. Существенное значение при планировании и организации самостоятельной деятельности детей имеет развивающая предметно-пространственная среда. Ж.Ж. Руссо одним из первых отметил важнейшую роль воспитания «со стороны вещей» – «приобретения нами собственного опыта относительно предметов, дающих нам восприятие» [1, с. 103]. Среда должна обеспечивать ребенку возможность выбора, быть насыщенной и разнообразной. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования также предъявляет требования к трансформируемости, вариативности, безопасности и полифункциональности предметной среды.

Предметно-пространственная среда нашего детского сада представлена центрами активности, перечень которых определяется исходя из возрастных и индивидуальных особенностей детей, посещающих группу. Важно, чтобы содержательное наполнение центра активности соответствовало тому опыту, который ребенок получает во время непосредственно образовательной деятельности. С этой целью наглядные материалы, дидактические игры и игрушки в центрах обновляются еженедельно в соответствии с комплексно-тематическим планированием. Таким образом, создаются условия для практического освоения ребенком содержания занятия и решения им собственных задач.

Необходимость развития детской инициативы и самостоятельности потребовала поиска путей дальнейших преобразований предметно-пространственной

среды дошкольного учреждения. Стационарная игровая мебель не позволяет ребенку в полной мере проявить себя в качестве творца, преобразовывать игровое пространство в соответствии со своим замыслом.

Решение данной проблемы мы видим в обогащении предметной среды группы многофункциональными игровыми модулями, оставляющими возможность для проявления детской инициативы. Такие модули характеризуют открытость форм, возможность их преобразования и наполнения разным содержанием в зависимости от задач, которые ставит перед собой ребенок. Важнейшим качеством модуля является наличие возможности для ребенка изменить его, переконструировать, добавить новые элементы. Освоение ребенком способов действий с модулем движется от совместной со взрослым деятельности к самостоятельной, что обуславливает такие обязательные требования к модулю, как легкость и безопасность. Примерами таких модулей могут являться легкие ширмы с переменными панелями, объемные конструкторы, различные накидки на мебель и др.

Таким образом, правильно организованное предметное пространство открывает возможности для социализации детей, активизирует их проектное мышление и ручные умения, способствует развитию детской инициативы и самостоятельности.

Библиографический список

1. История зарубежной дошкольной педагогики / сост. Н.Б. Мчедлидзе, А.А. Лебедеико, Е.А. Гребенщикова. М., 1986.
2. Качанова И., Трифонова Е. Растим детей самостоятельных // «Учительская газета «Москва». 2010. 28 сентября (№ 39).
3. Словарь практического психолога / сост. С.Ю. Головин. Минск, 1998.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утв. приказом Минобрнауки России от 17 октября 2013 г. № 1155) // Российская газета. 2013. 23 ноября (№ 6241).

ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД В РАБОТЕ ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н.В. Фирчук

МБДОУ «Детский сад № 269 общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по познавательно-речевому направлению развития детей», г. Красноярск

Деятельностный подход – субъектно ориентированная организация и управление педагогом деятельностью ребенка при решении им специально организованных учебных задач разной сложности и проблематики. Данные задачи направлены на развитие не только предметной, коммуникативной и других видов компетентностей ребенка, но и его личностного развития. Данный подход предопределяет раскрытие ребенку всего спектра возможностей, на основе которого формируется установка на их свободный, но ответственный выбор [3].

Система дошкольного образования перешла на новый этап, о чем свидетельствует появление федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО).

Обновление содержания образования требует от педагога поиска новых методов, приемов и педагогических технологий, активизирующих деятельностную активность ребенка, развивающих его личность в процессе дошкольного образования. Именно поэтому деятельностный подход в организации образовательного процесса в ДООУ является весьма востребованным.

В процессе реализации деятельностного подхода перед педагогом ставится ряд задач:

- создание условий мотивированности процесса приобретения знаний ребенком;
- формирование у ребенка к самостоятельности при постановке цели и поиске путей и средств ее достижения;
- помощь ребенку в формировании контроля и самоконтроля, оценки и самооценки [2].

В ФГОС предусмотрены следующие принципы деятельностного подхода:

- принцип субъектности воспитания;
- принцип учета ведущих видов деятельности и законов их смены;
- принцип учета сензитивных периодов развития;
- принцип преодоления зоны ближайшего развития и организация в ней совместной деятельности детей и взрослых;
- принцип обогащения, усиления, углубления детского развития;
- принцип проектирования, конструирования и создания ситуации воспитывающей деятельности;
- принцип обязательной результативности каждого вида деятельности;
- принцип высокой мотивированности любых видов деятельности;
- принцип обязательной рефлексивности всякой деятельности;
- принцип нравственного обогащения используемых в качестве средства видов деятельности;
- принцип сотрудничества при организации и управлении различными видами деятельности;
- принцип активности ребенка в образовательном процессе, который заключается в целенаправленном активном восприятии ребенком изучаемых явлений, их осмыслении, переработке и применении [5].

Методы и формы, используемые при деятельностном подходе – это диалог, проект, игровые мотивирования, целеполагание, создание ситуаций выбора и успеха, рефлексивные, педагогической поддержки, обеспечение самореализации детей [6].

Основная идея деятельностного подхода в воспитании заключается в том, что деятельность рассматривается как средство становления и развития ребенка.

Деятельностный подход в воспитании основывается на единстве личности и ее деятельности, которое проявляется в том, что многообразие форм деятельности приводит к изменениям в структурах личности; личность же одновремен-

но как прямо, так и косвенно осуществляет выбор адекватных видов и форм деятельности, удовлетворяющих потребностям личностного развития.

Принцип деятельностного подхода изменил взгляды на роль ребенка в образовательном процессе. Ребенок не должен быть пассивным слушателем, воспринимающим готовую информацию, передаваемую ему воспитателем. Именно активность ребенка признается основой развития – знания не передаются в готовом виде, а осваиваются детьми в процессе деятельности, организуемой в ДОО. Таким образом, образовательная деятельность выступает как сотрудничество воспитателя и ребенка, что способствует развитию коммуникативных способностей у детей как необходимого компонента учебной деятельности.

Воплощение деятельностного подхода будет эффективным при создании предметно-развивающей среды, в которой реализуется личностно ориентированное взаимодействие взрослого и ребенка, созданы условия для диалогического общения, поддерживается атмосфера доверительности и доброжелательности, учитывается личностный опыт каждого воспитанника, организуется, направляется и стимулируется процесс самопознания и саморазвития.

В заключение хотелось отметить, что деятельностный подход позволяет сформировать у дошкольников деятельностные качества, определяющие успешность ребенка на разных этапах обучения и его последующую самореализацию.

Библиографический список

1. Леонтьев А.А. Технология развивающего обучения: некоторые соображения // «Школа 2000...» Концепции. Программы. Технологии. Вып. 2. М., 1998.
2. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике. М.: Педагогика, 2006. 296 с.
3. Радюхина Е.И. Методические рекомендации к реализации федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования. М., Инфра-М., 2014. 162 с.
4. Селевко К.Г. Технологии развивающего обучения. М.: ВЛАДОС, 2014. 288 с.
5. [u19.edu35.ru>...article/405...деятельностном подходе...](http://u19.edu35.ru/article/405...)
6. [107.lipetskddo.ru>files...Деятельностный подход.doc](http://107.lipetskddo.ru/files...)

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ

К.Д. Шингарева

Научный руководитель О.М. Вербианова, канд. биол. наук, доц.

Красноярский государственный педагогический университет

им. В.П. Астафьева

Проблема готовности детей к школе – одна из важнейших в педагогике и психологии. От ее решения зависит как построение оптимальной программы воспитания и обучения детей, так и формирование полноценной учебной деятельности у учащихся начальных классов. Большая роль отводится мотивации учения.

Мотивационная готовность – это есть зрелость мотивационных сфер, важных для дальнейшей учебной деятельности. Особое значение придается развитию познавательной мотивации и мотивации достижения, т. е. в основе деятельности ребенка уже лежит не желание поиграть, а желание узнать что-то новое, достичь определенного результата [4].

Психологи Л.И. Божович, Д.Б. Эльконин, Н.И. Гуткина [1; 2; 6] подчеркивают значение социальных мотивов учения, которые позволяют вскрыть некоторую последовательность в формировании позиции школьника и определяют его личностную готовность к школьному обучению. В своих работах Л.И. Божович [1] основной упор делала на мотивационную сферу ребенка в формировании готовности к школе, то есть наиболее важным признавалось формирование у ребенка внутренней позиции школьника.

Как правило, в мотивационной сфере поступающего в школу ребенка представлены различные мотивы учения, но какой-либо один может доминировать. Среди мотивов различают: игровой, учебный, внешний, позиционный.

Для воспитателя, работающего с детьми старшего дошкольного возраста, важно понимать и конструировать траекторию развития мотивационной готовности детей к школе. В свою очередь, учителю в начальной школе следует учитывать особенности мотивов детей для обеспечения адаптации ребенка к школе и формирования учебной деятельности. Мотивы, как и многие другие психические функции, имеют не только индивидуальные, но и возрастные, а также гендерные особенности. Возрастные особенности мотивационной сферы детей достаточно хорошо изучены. Что касается гендерной специфики мотивационной готовности детей к школьному обучению, то этот вопрос не теряет своей актуальности. Вышесказанное позволило выделить **цель** исследования – выявить наиболее значимые мотивы готовности ребенка к школе и определить их гендерное своеобразие.

Для изучения мотивационной готовности детей к школе использовались следующие методики: Л.А. Венгер «Две школы» [2], М.Р. Гизенбург «Исследование мотивации учения у старших дошкольников» [5].

Исследование проводилось на базе МБДОУ № 295 г. Красноярск в феврале 2015 года. В исследовании приняло участие 20 детей старшего дошкольного возраста (6-7 лет).

Анализ изучения мотивации учения у старших дошкольников показал, что только у шести детей ведущим является учебный мотив, что составляет всего 30 % от общего числа испытуемых. У четырех детей (20 %) доминирующим является позиционный мотив. У такого же количества дошкольников преобладает внешний мотив, что составляет 20 % от общего числа детей. Остальные 6 испытуемых занимаются лишь тогда, когда занятие построено в виде игры, т. е. ведущим является игровой мотив, что составило 30 % от всего количества детей.

Результаты тестирования старших дошкольников по методике «Две школы» показали, что только шесть испытуемых (30 % от общего числа респондентов), набрали максимальное количество баллов от 5 до 6. Такие показатели свидетельствуют о сформированной внутренней позиции школьника. Остальные дети, что в процентном соотношении составляет 70 %, набрали меньше 5 баллов (от 2 до 4). Таким образом, большинство детей обнаружили слабую сформированность

внутренней позиции школьника, которая рассматривается многими исследователями как наиболее значимая в подготовке ребенка к школе [1; 2].

Вышеперечисленные результаты отражают общую картину мотивационной готовности к школе всех обследуемых детей. Согласно цели исследования предстояло выяснить гендерные особенности мотивационной готовности детей. В связи с этим дети были разделены на 2 группы по гендерному признаку. Результаты исследования представлены в табл. 1.

Таблица 1

Распределение детей старшего дошкольного возраста по видам мотивационной готовности к школе

Дети	Виды мотивов			
	учебный	игровой	внешний	позиционный
Девочки	40 %	0 %	40 %	20 %
Мальчики	20 %	60 %	0 %	20 %

Результаты показывают, что действительно существуют гендерные различия в количественном соотношении типов мотивации к обучению. Среди девочек наиболее распространенным являются учебный (40 %) и внешний (40 %) мотивы. Далее, по убывающей, следует позиционный мотив (20 %), игровой мотив у девочек отсутствует (0 %). У мальчиков наиболее распространен игровой мотив (60 %). Далее, по убывающей, идут учебный (20 %) и позиционный (20 %) мотивы, внешний мотив отсутствует (0 %). В целом можно сказать, что девочки к школе более готовы. Мотивация девочек связана с учебным и позиционным мотивами, которые продуктивны в плане осуществления учебной деятельности. Ведущие мотивы мальчиков (игровой) показывают их мотивационную незрелость к школьному обучению.

В табл. 2 представлены результаты изучения сформированности внутренней позиции школьника у мальчиков и девочек. Факты свидетельствуют, что 40% девочек имеют сформированную внутреннюю позицию школьника. Доля мальчиков, имеющих сформированную внутреннюю позицию школьника, составляет только 20 %.

Таблица 2

Распределение детей старшего дошкольного возраста по сформированности внутренней позиции школьника

Дети	Внутренняя позиция школьника	
	сформирована	не сформирована
Мальчики	20	80
Девочки	40	60

Изучение показателей сформированности внутренней позиции школьника свидетельствует, что девочки обнаруживают большую зрелость в подготовке к школе.

На основании данных, полученных по двум диагностическим методикам, можно утверждать, что дети обследуемой группы показывают низкие результаты в плане мотивационной готовности к школе. Только у шести детей сформирована внутренняя позиция школьника, что составляет всего 30 %. Остальные старшие

дошкольники (70 %) представляют школу как что-то необходимо-обязательное, либо рассматривают школу как возможность поиграть и получить хорошую отметку. Таким образом, необходимо усилить целенаправленную работу в целях развития мотивационной готовности к учению у старших дошкольников.

Исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. Дети обследуемой группы обнаружили низкие результаты в плане мотивационной готовности к школе, что указывает на необходимость усиления психолого-педагогической работы по формированию психологической готовности детей к школьному обучению.

2. Результаты позволяют утверждать наличие гендерных особенностей мотивационной готовности детей к школьному обучению. Так, у девочек старшего дошкольного возраста преобладают учебный и внешний мотивы, у мальчиков того же возраста преобладает игровой мотив.

3. Девочки демонстрируют более высокие показатели в плане мотивационной готовности к школьному обучению.

Полученные результаты дают основания для совершенствования деятельности педагогов по формированию мотивационной готовности детей к школьному обучению.

Библиографический список

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008. С. 400.
2. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе: учеб. пособие. 3-е изд. М.: Академический Проект, 2000. С. 184.
3. Изучение мотивации поведения детей и подростков / под ред. Л.И. Божович, Л.В. Благоннадежной. М., 1972. С. 352.
4. Нижегородцева Н.В., Шадриков В.Д. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе. М., 2001. С. 389.
5. Развитие мотивов учения у детей 6–7 лет / под ред. Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера. М.: Педагогика, 1998. С. 347.
6. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды: учеб. пособие. М.: Педагогика, 1989. С. 387.

СОЗДАНИЕ ПАРТНЕРСКИХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ С СЕМЬЯМИ ВОСПИТАННИКОВ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ В ДОО

Е.В. Юдина

*Научный руководитель И.Г. Каблукова, канд. пед. наук, доц.
Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева*

Обычно период адаптации составляет 3–4 недели. Как правило, общительный, хорошо подготовленный ребенок привыкает достаточно быстро. Это происходит в течение 1–12 дней [3]. Для успешной адаптации детей раннего воз-

раста к условиям детского сада необходимо создать доброжелательную атмосферу, прежде всего, создать доверительные, партнерские взаимоотношения с семьей ребенка. Основой таких взаимоотношений должно стать сотрудничество воспитателей и родителей [2].

Современная педагогика отмечает, что успех сотрудничества зависит от взаимных установок семьи и детского сада. При этом наиболее оптимальными установками являются осознание необходимости целенаправленного воздействия на ребенка и доверие друг к другу. Здесь важно отметить, что ведущую роль в сотрудничестве играют педагоги, так как именно они – квалифицированные специалисты дошкольного образования. Воспитатель – это ключевая фигура, которая оказывает весьма существенное влияние не только на формирование личности ребенка, но и закрепляет за родителями право партнерства в воспитании своего ребенка [1].

Установление партнерских отношений с родителями детей раннего возраста в детском саду следует начинать уже с того момента, когда они приносят медицинскую карту своего ребенка, то есть еще за 3–4 месяца до его поступления в дошкольную организацию. В ходе первого знакомства с родителями малышей проводится индивидуальная беседа и анкетирование, которые направлены на изучение специфики семьи: состава семьи, условий их жизни, возраста родителей, уровня их педагогической подготовленности в вопросах воспитания и т.д. Родителям предлагается ответить на вопросы анкеты, в которых они дают характеристику своему ребенку. Сотрудники ДОО (педагог-психолог, воспитатель, медсестра) анализируют данные этих анкет, делают выводы об особенностях поведенческих реакций ребенка, сформированности навыков самообслуживания, интересов и т.д. На основе анализа развития ребенка, в т.ч. внутриутробного, фиксируются его физические и психические особенности.

С родителями каждого ребенка ведется индивидуальная беседа, в течение которой даются рекомендации для благоприятной адаптации его к условиям детского сада (соблюдение режима дня в семье, сформированности необходимых культурно-гигиенических навыков, навыков самообслуживания, умение ребенка вступать в общение со взрослыми и детьми). В ходе индивидуальных бесед с родителями будущих воспитанников детского сада раскрываются основные закономерности формирования навыков и привычек детей, их последовательность; значение своевременного приобретения детьми отдельных умений и жизненного опыта для его общего психического и физического развития и хорошего самочувствия в адаптационный период. Воспитатель знакомит родителей с картами нервно-психического развития детей, объясняя, что должен уметь ребенок на данном этапе возрастного развития.

Затем родителей знакомят с помещением и оснащением первой младшей группы. Для этого проводится экскурсия по групповым помещениям, чтобы показать родителям материально-технические условия и режим жизни группы. Обязательно демонстрируются места сна, игр, самообслуживания, личной гигиены. Разъясняются, какие культурные и гигиенические навыки прививаются малышам, и что важно учесть родителям для правильной организации жизни детей

дома. Педагог показывает родителям игрушки, методические пособия, детские книги, подсказывает, какие игрушки и пособия следует приобретать для детей, особое внимание обращается на их соответствие возрасту ребенка.

До начала посещения детьми группы организуется проведение родительского собрания, в котором принимают участие заведующая детским садом, методист (старший воспитатель), педагог-психолог, медик, воспитатели группы раннего возраста. Заранее, вместе с приглашением на собрание озвучивается просьба к родителям продумать вопросы, на которые они хотели бы получить ответы, с кем из специалистов желали бы встретиться. Родительское собрание проводится в форме чаепития. Воспитатели группы к родительскому собранию готовят пироги, конфеты и печенье. Большинство родителей приходят на собрание после трудового дня и удивляются, увидев накрытый чайный стол. Такая неформальная обстановка позволяет родителям чувствовать себя свободнее, легче обсуждать вопросы, которые ставит перед ними воспитатель.

После проведения такого собрания было отмечено стремление родителей к индивидуальным контактам с воспитателями и специалистами ДОО, их интересовали вопросы, касающиеся формирования личности ребенка, его внутреннего мира, отношений с родителями и окружающим миром. Те родители, которые привели в детский сад второго или третьего ребенка, желали поделиться своим уже имеющимся опытом создания условий успешной адаптации детей к детскому саду.

Подобные встречи с родителями детей раннего возраста стали традицией и проводятся по заказу родителей не реже одного раза в два месяца. С родителями заранее обсуждается тематика встречи, что позволяет поднимать и обсуждать наиболее волнующие вопросы. Подобные встречи нельзя назвать в традиционном смысле родительскими собраниями, так как это скорее встречи по интересам, куда родители приходят с желанием поделиться своими мыслями, найти решение возникших проблем, обменяться опытом воспитания с другими семьями.

Организованная подобным образом работа по взаимодействию педагога и родителей носит также и обучающий характер, что помогает родителям совершенствовать собственные компетенции в воспитании детей. Помимо описанных встреч родители посещают индивидуальные консультации специалистов, пользуются методическими материалами, представленными на сайте ДОО, и иллюстративным материалом, представленным на стендах в приемных комнатах, коридорах и т.д. Следствием такого взаимодействия педагогов с семьями воспитанников становится успешная адаптация детей к ДОО, а в дальнейшем активное участие родителей в жизни группы.

Установление партнерских отношений с родителями продолжается и при первом посещении ребенком ДОО. Вхождение ребенка в группу происходит постепенно при непосредственном участии и поддержке родителей. Все начинается с посещения группы, знакомства с воспитателями, со сверстниками, совместного рассматривания с родителями игрушек. Дружелюбный взгляд, мягкая, ласковая речь педагога в процессе общения с малышом и присутствие родителей (мамы) помогают преодолеть тревожность и внутреннее напряжение всех присутствующих.

щих. Воспитатель показывает индивидуальный шкафчик ребенка с веселой картинкой, мини-игровую зону с разными игрушками в приемной комнате, все это помогает избавиться малышу от беспокойств. Ребенок выбирает понравившуюся игрушку и вместе с мамой проходит в группу. Родителям и ребенку предлагается 2–3 часа поиграть с другими детьми в группе, а на обед и сон вернуться домой.

Очень важно, чтобы мама не просто присутствовала рядом с ребенком, но принимала активное участие в жизни группы и играла не только со своим ребенком, но и с другими детьми. Педагог инициирует игру-знакомство, которая позволяет познакомить детей с новеньким ребенком. Далее следуют эмоциональные игры с детьми такие, как «Ладушки», «Сорока-сорока», «Догонялки». Мама в эти моменты имеет возможность наблюдать за действиями педагога и координировать собственные действия по отношению к своему ребенку и другим детям.

В течение следующей недели (двух) ребенок продолжает посещать детский сад лишь в первой половине дня вместе с родителями. В этот период детям и родителям предлагаются различные игры, которые инициируются педагогом, затем в игру вовлекаются родители, а затем сверстники. Таким образом, внимание и эмоции детей постепенно переключаются с родителей на педагогов и сверстников.

Так детям предлагается поиграть с игрушкой-каталкой. Взяв игрушку, ребенок начинает катать ее без всякой цели, ему интересно само действие. Целенаправленность действия вводится чуть позже, например, отвезти игрушку на каталке маме или воспитателю. Так мама вовлекается в игру детей. В следующей игре предполагается смена ведущего, сначала ведущий – педагог, затем педагог и новый ребенок, затем новый ребенок с родителем, далее родитель и другой ребенок.

Чтобы успешно играть с кем-то, ребенку необходимо хорошо понимать смысл действий партнера и самому быть им понятным. Для этого, при совместном посещении группы детьми и родителями, последним даются рекомендации по организации игр с детьми. Взрослый, играя с ребенком, должен пояснять игровые действия сам («Я буду купать мишку, это у меня мыло», «Я теперь шофер», «Давай, у нас начался пожар» и т.п.) и стимулировать к этому ребенка («Ты чем мишку кормишь?», «Ты кто, Бармалей?» «Куда наш пароход плывет?» и т.п.).

Подобные игры вызывают яркие положительные эмоции у детей, способствуют эмоциональному сближению с педагогом и другими детьми, а также позволяют родителям приобрести опыт эффективного взаимодействия с собственным ребенком и создают содержательное пространство взаимодействия с педагогом.

Постепенное освоение ребенком территории группового помещения, его активность и подвижность побуждают малыша отрываться от мамы на безопасное расстояние. Малыш играет с игрушками, но все еще оглядывается на маму.

Наступает такой момент, когда педагог предлагает маме покинуть группу и побыть в приемной. Мама предупреждает ребенка, что она ненадолго отлучается. В это время педагог организует игру «Прятки». Эта игра имеет особое значение для детей раннего возраста. Она позволяет ребенку упражняться в освоении таких явлений, как исчезновение и появление, что может облегчить ему ожидание прихода мамы. Важно обратить внимание ребенка на момент возвращение

мамы. При этом подчеркивается: мама не обманула, она действительно отлучилась только на некоторое время и вернулась к нему.

Постепенно пребывание малыша в детском саду увеличивается, ребенок остается на обед и сон без родителей. С целью выяснения привычек и ритуалов ребенка, связанных с этими режимными моментами, за день-два до оставления ребенка на дневной сон с родителями проводится индивидуальная беседа. Эта беседа показывает важность участия родителей в организации жизни ребенка в ДОО, способствует установлению доброжелательных и доверительных отношений между родителями и педагогами.

Родители интересуются, как ребенок ведет себя в адаптационный период в саду. Для этого в конце недели родителям предлагаются видеоматериалы с записью отдельных моментов, иллюстрирующих достижения и проблемы ребенка. Эти видеоматериалы становятся предметом обсуждения с педагогами и другими специалистами ДОО. Родители могут понаблюдать за своими детьми со стороны, оценить их поведение в ситуации, отличной от семейной, а также перенять у педагога приемы взаимодействия с детьми. Именно эти еженедельные видеоматериалы стимулируют интерес родителей к тому, как проводят время их дети в детском саду, чем они занимаются. Кроме того, такая съемка дает возможность воспитателям создать видеоархив группы. Когда ребята переходят из группы в группу, воспитатели продолжают собирать видеоматериалы с участием детей. Во время выпуска детей из детского сада воспитатели дарят родителям видеокассету «Какие мы есть!», на которой запечатлена хроника жизни ребенка в детском саду.

В связи с большим интересом родителей к жизни детей в ДОО в ноябре, когда у большинства детей адаптационный период завершен, в группе раннего возраста проводится «День открытых дверей». Подготовка к этому дню ведется заранее: вывешивается объявление, в котором указывается время данного мероприятия, правила поведения для родителей, а также цели и содержание мероприятия. Если кто-то из родителей не смог прийти на данное мероприятие, то есть возможность посмотреть его в видеозаписи.

Такой подход к взаимодействию с родителями детей раннего возраста в целом и в период адаптации детей к детскому саду в частности, развивает педагогическую компетентность родителей, способствует повышению родительской ответственности за воспитание детей, создает благоприятную эмоциональную атмосферу в отношениях между родителями и педагогическими работниками ДОО, что обеспечивает создание партнерских отношений с семьями воспитанников.

Библиографический список

1. Зубова Г., Арнаутова Е. Психолого-педагогическая помощь родителям в подготовке малыша к посещению детского сада / Дошкольное воспитание. 2004. № 7. С. 66–77.
2. Кирюхина Н.В. Организация и содержание работы по адаптации детей в ДОУ: практическое пособие. М.: Айрис-пресс, 2006. 2-е изд. С. 112.
3. Сидоркина Т.Ю. Психолого-педагогическое сопровождение адаптации часто болеющих детей к дошкольному образовательному учреждению: учебное пособие для студентов, обучающихся по направлению психолого-педагогическое образование / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2013. С. 92.

УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

К.А. Ярыгина

*Научный руководитель И.Г. Каблукова, канд. пед. наук, доц.
Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева*

Процесс развития родительской компетентности – сложный и динамичный процесс, осуществляемый как в ходе семейного самообразования, так и при непосредственном содействии педагогов образовательных учреждений. Целью развития педагогической компетентности родителей является создание таких перспектив, в которых они нуждаются, как воспитатели, что должно помочь им обрести уверенность и решительность, почувствовать ответственность за своих детей. Из этого следует, что развитие родительской компетентности предполагает обогащение личностного тезауруса родителей знаниями концептуальных основ семейного воспитания; возрастных и индивидуальных особенностей детей, способов организации психологически комфортного и конструктивного взаимодействия с ними в процессе совместной деятельности; собственных индивидуальных особенностей, своих сильных сторон и выработке на их основе оптимального способа взаимодействия с детьми, технологических приемов решения ситуативных задач.

Развитие педагогической компетентности родителей детей среднего дошкольного возраста мы представляем целостным процессом взаимодействия педагогов и родителей, направленным на повышение заинтересованности родителя в результатах воспитания, расширение психолого-педагогических знаний и приобретение опыта эффективного взаимодействия с ребенком.

Сегодня является очевидным, что эффективность и результативность работы по развитию педагогической компетентности родителей выше, когда коллективные формы (конференции, дискуссии, диспуты, лекции) сочетаются с групповой и индивидуальной работой; педагогическое просвещение – с активным включением родителей в образовательную деятельность детского сада; теоретические знания – с решением практических задач воспитания: обменом опытом родителей по вопросам семейного воспитания, разбором конкретных жизненных ситуаций [2].

Большинство ученых и практиков утверждают, что целенаправленное психолого-педагогическое просвещение в сочетании с самообразованием родителей – основа формирования родительской компетентности. Психолого-педагогическое просвещение как система формирования позитивного родительства представляет собой специально организованное обучение взрослых, создающее возможности для овладения специальными знаниями, ценностями, мотивами, умениями, представлениями и т.д.

В педагогике разработан огромный арсенал форм, методов, приемов и способов развития информационной составляющей родительской компетентности, направленных на расширение знаний о ребенке и методах взаимодействия с ним. Среди них наибольшую популярность в практике имеют: родительские собрания, информационные буклеты для родителей, семинары и консультации, тематические встречи специалистов с родителями, лекции, дни открытых дверей. Анализ сайтов дошкольных образовательных организаций показал, что сегодня активно разрабатываются и используются такие способы развития информационного компонента родительской компетентности, как родительская конференция, родительские чтения, университет педагогических знаний, родительские вечера, родительские ринги и др.

Очевидно, что одним из информационных ресурсов для родителей сегодня являются сайты детских садов. К сожалению, еще далеко не все детские сады активно и умело используют этот ресурс, на котором могут быть размещены статьи из педагогических изданий и СМИ о вопросах воспитания ребенка в семье, методические рекомендации по организации игр, проведении семейных детских праздников, приобщении к труду и домашним обязанностям и т.д. Сайт дает возможность донести до родителей любую информацию в доступной форме, напомнить тактично о родительских обязанностях и ответственности [4].

Сайт можно рассматривать как средство информационной поддержки родителей, помогающее решать многие важные запросы и проблемы в воспитании детей. Сайт позволяет создать постоянно действующую площадку с открытым доступом для родителей: педагоги (специалисты) могут вести консультации, отвечать на вопросы в виртуальном режиме, а родители обращаться за поддержкой в любое удобное для них время. Создание системы информационной поддержки родителей, с одной стороны, расширяет спектр оказываемых образовательных услуг, а с другой – дает возможность активно формироваться родительскому сообществу.

В связи с высоким темпом современной жизни одной из форм развития информационного компонента родительской компетентности становится письменная форма: записка, личный блокнот (тетрадь), письмо [1]. Кратко остановимся на их характеристике:

– записка – это письменное обращение, выраженное в краткой, лаконичной форме. Выделяют два типа записок: записка-диалог и записка-просьба. Записка-диалог предполагает формулирование суждения, отношения, ценности, мнения и т.д. и указывает на желание автора предьявлять и обсуждать свои размышления, записка-просьба предполагает формулирование осознаваемых трудностей, препятствий, проблем и указывает на потребность в деловом общении по их решению;

– личный блокнот (тетрадь) – это письменная форма еженедельного обмена информацией между педагогом (специалистом) и родителями. В них родители могут сообщать об успехах ребенка в разных сферах деятельности, особых

семейных событиях (поездках, дне рождении, посещение театра), о трудностях и проблемах;

– письмо – повествование о трудностях и достижениях в воспитании и развитии ребенка, о месте и роли родных и чужих взрослых в его развитии. Письмо позволяет передать собственное эмоциональное отношение к тому, что происходит в жизни конкретного ребенка, связанного с миром семьи и детского сада; поделиться радостями и заботами, посочувствовать, обратиться за помощью.

Вне зависимости от формы письменного обращения их авторам должна гарантироваться конфиденциальность информации о проблемах ребенка и семьи. Одним из главных преимуществ письменной формы является то, что ответ педагога (специалиста) более точен и конкретен и обращен к конкретной семье.

Таким образом, наши рассуждения по поводу форм взаимодействия дошкольной образовательной организации с родителями позволили нам обосновать первое условие, предполагающее развитие информационного компонента родительской компетентности, – это использование письменной формы общения с родителями. Активное внедрение новых форм взаимодействия помогают родителям лучше понимать внутренний мир ребенка, его реальные потребности, не заикливаться на одном направлении развития ребенка.

Осмысление условий развития педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей дошкольного возраста, предполагает изменение не только информационной, но и аксиологической составляющей родительства. Мотивирование на компетентное родительство с целью стимулирования понимания ими его содержания и значения, осознания социально значимых и субъективно значимых мотивов и потребностей реализации воспитательной функции, интереса к личностному развитию детей, ориентации родителей на диалоговое, бесконфликтное общение.

В качестве ведущих способов развития ценностно-мотивационного компонента родительской компетентности рассматриваются дискуссии, проекты, игры, тренинги, консультации, проектная деятельность, групповая работа, анализ случаев, приемы арт-терапии, с помощью которых человек приобретает опыт «самости» [3].

С целью развития родительской мотивации можно использовать ситуационную методику обучения в работе с родителями. Эта методика рассчитана на обсуждение тех проблем, где нет однозначного ответа на возникший вопрос. Главным средством указанной методики выступают «кейсы» – это модель конкретной жизненной ситуации, разработанная по определенным правилам.

Использование кейсов ставит родителей в субъектную позицию по отношению к решению проблем семейного воспитания, а идеология ситуационной методики (строится на педагогике поддержки) позволяет родителю получать позитивные результаты и чувствовать себя успешным воспитателем. Это обстоятельство мотивирует родителей продолжать самообразование и самосовершен-

ствование в области выстраивания эффективных детско-родительских взаимоотношений, повышать воспитательный потенциал своей семьи и тем самым развивать собственную родительскую компетентность.

Таким образом, в качестве второго условия развития ценностно-мотивационного компонента родительской компетентности мы определили использование ситуационной методики обучения при взаимодействии с родителями.

Изменение в ценностно-мотивационной составляющей родительской компетентности не представляется возможным без изменений в эмоционально-личностном компоненте. Формирование эмоционально-личностного компонента педагогической компетентности родителей предполагает развитие субъективного отношения к себе как родителю, родительских чувств и установок, значимых личностных качеств, наличие которых необходимо для воспитания ребенка. Работа педагогов по развитию этого компонента родительской компетентности предполагает помощь в осознании родителями собственного воспитательного потенциала, мотивов поступков своих и ребенка, настрой на продуктивное общение со специалистами дошкольного учреждения и взаимобмен опытом семейного воспитания.

Развитость эмоционально-личностного компонента родительской компетентности помогает находить выход из сложных ситуаций, а при его снижении возрастает уровень агрессивности. Доказано, что на развитие эмоционально-личностного компонента влияет наличие таких личностных качеств родителей, как эмоциональная устойчивость, положительное отношение к себе и к своей родительской роли, ощущение внутреннего благополучия, высокая оценка своей эмпатии к ребенку [1].

Высокий уровень развития эмоционально-личностного компонента коррелирует с высокой психологической зрелостью родителей [1]. Развитие эмоционально-личностного компонента родительской компетентности взаимосвязано с адекватной самооценкой и уровнем притязания их детей, а также более благоприятным эмоционально-психическим развитием ребенка [5]. Родители с высоким уровнем развития эмоционально-личностного компонента проявляют более высокие способности к пониманию состояния ребенка. Они в большей степени способны к сопереживанию своим детям, достоверно чаще оказывают реальную эмоциональную поддержку своему ребенку.

Таким образом, можно заключить, что семьи, в которых родители обладают высоким уровнем развития эмоционально-личностного компонента родительской компетентности, характеризуются благополучием эмоциональной стороны детско-родительского взаимодействия.

Дальнейшей нашей задачей является поиск средств, с помощью которых можно оказать позитивное влияние на развитие эмоционально-личностного компонента родительской компетентности.

В современной психологии и педагогике утвердилось представление о том, что понимание чувств и эмоций другого происходит только через понимание

собственных эмоциональных реакций. Таким образом, одним из условий развития эмоционально-личностного компонента родительской компетентности является направленность на рефлексивное понимание себя и других. Осмысление собственных эмоций и чувств позволяет увидеть другого «изнутри», встать на его место, разделить с ним печальные и радостные события его жизни.

В качестве основного средства понимания собственных эмоционально-чувственных состояний в современной психолого-педагогической теории и практике выступает тренинг (Р.В. Овчарова, А.Н. Аверин, Е.Н. Азлецкая, В.К. Бабайцева, В.Ю. Большаков И.В. Вачков, С.В. Гиппусс, Г.И. Захарова, Л.А. Петровская и др.) [4]. Подходов к пониманию тренинга много, и все они сильно отличаются друг от друга. В самом общем виде под тренингом понимается практика психологического воздействия, основанная на активных методах групповой работы. При этом подразумевается использование специфических форм обучения умениям и навыкам в сфере общения, деятельности, личностного развития и коррекции. Таким образом, тренинг – это форма специально организованного обучения, направленного на развитие способности адекватного самопонимания и самопознания, понимания и познания других. Базовыми методами тренинга выступают групповая дискуссия и ролевая игра. Понимание себя в тренинге происходит за счет обращения к собственным внутренним состояниям, т. е. родитель осмысливает, проговаривает, обсуждает с окружающими свои переживания, эмоции, ощущения, чувства, наблюдения за восприятием себя другими. В тренинге родители имеют возможность на время ощутить себя ребенком, пережить эмоционально еще раз детские впечатления.

Для развития эмоционально-личностного компонента родительской компетентности используются современные интерактивные методы – интерактивная игра, которая может применяться как самостоятельная форма развития родительской компетентности, так и являться частью тренинга. При использовании интерактивных игр востребован субъективный опыт родителей, развивается их личностная позиция. Интерактивная игра – это интервенция ведущего в групповую ситуацию «здесь и теперь», которая структурирует активность членов группы в соответствии с определенной развивающей / образовательной целью. Упрощенный мир интерактивных игр позволяет участникам лучше, чем в реальном мире, познать и понять структуру и причинно-следственные взаимосвязи происходящего. Так можно более эффективно и с относительно малым риском обучить родителей новым способам поведения и дать им возможность проверить на практике свои идеи. Такие интервенции известны под другими названиями – «структурирующие упражнения», «моделирующие игры», «ролевые игры» и другие [2].

Таким образом, анализ психолого-педагогических исследований показал, что тренинг и интерактивные игры содержат возможности понимания и регуляции собственных чувств и эмоций, что позволило нам обосновать третье условие, предполагающее развитие эмоционально-личностного компонента родительской компетентности.

Полноценное развитие эмоционально-личностного компонента родительской компетентности не представляется возможным без развития рефлексивного компонента.

Рефлексия определяет уровень развития самооценки, понимания собственной значимости и ответственности за результаты своей воспитательной деятельности, познания себя и самореализации в родительских чувствах. Рефлексивный компонент развития родительской компетентности заключается в умении сознательно контролировать результаты своей деятельности, уровень личностных достижений, сформированность таких важных для родителя качеств и свойств, как эмпатия, инициативность, нацеленность на сотрудничество, уверенность в себе, склонность к самоанализу, способность к импровизации, прогнозированию результатов своей деятельности и отношений.

Как показывают результаты исследований различных видов рефлексии, это ценнейшая способность не только осознавать собственные эмоции, ощущения, действия и поведение в целом, но и изменять их средства и мотивы ради оптимизации качества контакта с ребенком (Г.А. Голицин, Т.С. Леви, М.А. Розов, Т.О. Смолева и др.).

Обоснованно обратиться к данному компоненту позволяют исследования В.А. Петровского, в которых рефлексивность рассматривается как одна из основополагающих характеристик компетентности.

Рефлексия как особый вид мыслительной деятельности и основа оптимального алгоритма, осознанного родительства способствует более эффективному процессу саморегуляции собственных эмоций, поведения и выбору новых поведенческих программ в конкретных ситуациях общения с ребенком (Т.О. Смолева). По мнению современных отечественных, исследователей феномена родительской компетентности (Т.О. Смолевой и др.) наиболее эффективными средствами оптимизации качества контакта с ребенком-дошкольником является язык игры, выразительных движений и невербального поведения в широком смысле или язык «внутренней моторики» (по А.В. Запорожцу), язык обмена чувствами между субъектами общения и язык адекватного предъявления социальных требований содействует нравственному и эмоциональному благополучию ребенка. Развитие рефлексивного компонента выступает сегодня наряду с педагогической эрудицией особым предметом и инновацией современных технологий повышения родительской компетентности [2].

Таким образом, рефлексивная составляющая компетентности родителей проявляется в умении анализировать свой опыт, прогнозировать результаты применения воспитательных стратегий, в обладании опытом саморегулирования родительского поведения.

Более широкому развитию различных свойств и качеств рефлексивного компонента родительской компетентности способствует применение: гностических ситуаций; решение проблемных педагогических задач; управляемое игровое взаимодействие родителей и детей; игровое моделирование способов родительско-

го поведения; двигательные, игровые, рисуночные упражнения проективного характера, образовательные по смыслу; анализ мотивов детского поведения; анализ примеров из личной практики семейного воспитания и пр. Их использование направлено на развитие навыков самонаблюдения, а также самоанализа, опыта общения с ребенком; более ясному видению своих успехов и затруднений; в конечном счете – лучшему осознанию себя в родительской роли и принятию ответственности за свой личностный рост как родителя. Развитие рефлексивного компонента родительской компетентности позволит им перенести свой накопленный опыт самосовершенствования во взаимодействии с детьми.

Как показывают экспериментальные данные, большие резервы заключены в использовании педагогами метода игрового моделирования родительского поведения. Оно побуждает родителей к поиску более подходящего способа родительского поведения, упражняет в логичности и доказательности педагогических рассуждений, развивает чувство педагогического такта и взаимодействия с ребенком. Метод игрового моделирования представляет собой комплекс игровых упражнений и заданий, в которых родителям предлагается ролевое проигрывание проблемной ситуации. Эти способы дают родителям возможность моделировать варианты своего поведения в игровой обстановке, что расширяет поле их зрения на воспитательную проблему. У родителей появляется возможность апробировать разные варианты своего поведения, расширить обычный арсенал воспитательных средств, перейти к импровизационно-творческим действиям в общении с ребенком. Родители, вовлекаемые в игровую проблемную ситуацию, начинают открывать для себя радость общения с ребенком, осознавать ценность признания реального роста и достижений своего ребенка, больше доверять его силам и компетентности.

Заключая рассуждения по поводу развития рефлексивного компонента родительской компетентности, мы определили в качестве четвертого условия использование метода игрового моделирования способов родительского поведения.

Взаимосвязь эмоционально-личностного, ценностно-мотивационного и рефлексивного компонентов является залогом успешности работы по развитию родительской компетентности в целом. Осознание и принятие родителями ценности своего опыта, необходимости саморазвития, достижения большей эффективности в воспитательной деятельности являются основой образовательной деятельности с ними.

Деятельностный компонент родительской компетентности включает в себя умение родителей использовать на практике свои психолого-педагогические знания о семейном воспитании ребенка, умение создавать в семье психологически комфортную атмосферу, способность быстро находить новые решения нестандартных жизненных ситуаций, создавать условия для эффективного саморазвития ребенка.

Доказано, что если родители готовы к выполнению своей воспитательной функции в семье и владеют достаточным уровнем родительской компетентно-

сти, обеспечивающим своевременную и качественную социализацию своего ребенка, то наиболее эффективно происходит формирование личностных новообразований и становление его универсальных социальных способностей (творчества, эмпатии, толерантности, любви, уважения и т.д.).

Высокая актуальность проблемы семейного воспитания детей и ее психолого-педагогическая значимость в практическом значении обусловили потребность в поиске новых способов, методов и приемов развития родительской компетентности.

Одним из наиболее эффективных технологий развития деятельностного компонента рассматривается коучинг [1]. Эта технология включает в себя сопровождение воспитательной деятельности родителей, позволяющее им осознанно и компетентно создавать оптимальные условия для наилучшего личностного развития ребенка. Коучинг направлен на развитие у родителей способности раскрывать таланты и способности детей, влиять на изменение поведения, развитие родительского мышления, мыслительных стратегий, помогающих гармонично исполнять родительские роли [1].

Таким образом, мы имеем все основания выделить в качестве пятого педагогического условия развития педагогической компетентности родителей организацию сопровождения воспитательной деятельности родителей с использованием коучинг-технологии.

В целом анализ научной литературы позволил нам теоретически обосновать пять основных условия развития родительской компетентности: активизация письменной формы общения с родителями, использование ситуационной методики обучения родителей, разработка и реализация тренингов и интерактивных игр для родителей, использование метода игрового моделирования способов родительского поведения, организация сопровождения воспитательной деятельности родителей с использованием коучинг-технологии.

Библиографический список

1. Евдокимова М.А. Формирование родительской компетентности посредством коучинга детско-родительских отношений. [Электронный ресурс]. URL: <http://supervis.ru> (дата обращения 12.04.2015).
2. Болсуновская Н.А. Организация сетевых форм психолого-педагогической поддержки родителей. [Электронный ресурс]. URL: <http://socobraz.ru> (дата обращения 12.04.2015).
3. Овчарова Р.В. Родительство как психологический феномен: учеб. пособие. М.: Московский психолого-социальный институт, 2006. С. 496.
4. Овчарова Р.В. Психологическое сопровождение родительства. М.: Изд-во Института Психотерапии, 2003. С. 319.
5. Родители и дети: психология взаимоотношений / под ред. Е.А. Савиной, Е.О. Смирновой. М.: Когито-Центр, 2003. С. 230.

Секция 2.
ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ, МЕТОДИЧЕСКИЕ
И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

ОРГАНИЗАЦИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ
С СЕМЬЯМИ ВОСПИТАННИКОВ
КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ
ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Н.В. Бабинова

Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург

Семья, близкие родственники ребенка не должны быть сторонними наблюдателями в воспитательно-образовательном процессе в дошкольной образовательной организации. Основная задача взаимодействия педагогов дошкольной образовательной организации и семьи – просвещение родителей в вопросах воспитания, детских возрастных особенностей, выработка общих тенденций и направлений процесса становления и развития ребенка. Необходимо через обогащение родителей педагогическими знаниями обеспечить повышение готовности родителей к сотрудничеству с воспитателем и детским садом, преодолеть сложившуюся за последние годы родительскую позицию, основанную на осознании своих прав и предъявлении высоких требований к образовательной организации, но при этом невнимании к собственным обязанностям в вопросах воспитания и развития детей.

Инновационные изменения в системе образования связаны с появлением новых методов и технологий. Одной из таких технологий является технология организации проектной деятельности детей. Проектная деятельность основана на постулатах гуманистической педагогики, ставящей во главу угла осознание необходимости разностороннего, свободного и творческого развития ребенка. Проектная деятельность строится на принципах педагогики сотрудничества. Главной отправной точкой является необходимость природосообразного построения воспитательно-образовательного процесса, создания условий для развития естественной познавательной активности ребенка и его самореализации через совершенствование способностей и накопление индивидуального опыта.

Современная педагогика обратилась к проектной деятельности, потому что она позволяет решать задачи обучения и воспитания в соответствии с современными требованиями. Вместе с тем это комплексный метод, поскольку его реализация, в свою очередь, предполагает использование совокупности других проблемных методов: обучения в малых группах сотрудничества, «мозговой атаки», дискуссий, ролевой игры проблемной направленности, рефлексии. Проектная

деятельность помогает научить обучающихся самостоятельному, критическому мышлению, умению работать с информацией; размышлять, опираясь на знание фактов, закономерностей науки, делать обоснованные выводы; принимать самостоятельные аргументированные решения; научить работать в команде, выполняя разные социальные роли.

В рамках исследования проводилась опытно-поисковая работа в нескольких дошкольных образовательных организациях города Богданович Свердловской области. К участию в проектной деятельности привлекались воспитанники старшего дошкольного возраста, посещающие общеразвивающие группы, логопедическую группу, а также группы, имеющие инклюзивную направленность. Всего в эксперименте приняли участие 28 педагогов (воспитатели групп, старшие воспитатели, педагоги-психологи, музыкальные руководители, инструкторы по физической культуре, учитель-логопед), 180 детей и члены их семей. В каждой дошкольной образовательной организации были выбраны экспериментальные и контрольные группы, идентичные по возрасту детей. Воспитание и обучение в экспериментальных и контрольных группах велось по одной и той же программе.

Без активного включения родителей воспитанников невозможно полноценное развитие ребенка. Кроме того, родители являются социально значимыми людьми для ребенка дошкольного возраста. Возможность подключить родителей к решению детских проблем, к совместному поиску информации, выполнению семейных проектов сделала проектную деятельность не только более интересной для каждого ребенка, но и более значимой. Проектная деятельность – самостоятельная активность детей и в организации, и в осуществлении проекта. Дети дошкольного возраста не могут самостоятельно спланировать и осуществить проект, им необходима помощь взрослого. Но эта помощь должна быть направляющей, а не решающей за детей поставленные задачи. Для того чтобы родители были готовы к организации проектной деятельности, необходима система специальных мероприятий.

Готовность родителей к участию в проектной деятельности детей подразумевает определенный уровень психолого-педагогической компетентности, который обеспечивает осознанное активное участие в решении задач воспитания и развития ребенка, основанное на вере в его силы и возможности саморазвития, и направленное на совместное творчество.

При обеспечении готовности родителей к организации проектной деятельности детей дошкольного возраста особенно важно, чтобы родители осознали роль взрослого не как источника информации, всезнающего и всеумеющего, а как сопровождающего в совместном поиске путей решения совместно поставленной проблемы.

Активизация работы с родителями осуществлялась благодаря интерактивным формам – круглый стол «Как развивать современного ребенка», семинар-практикум «Наши проекты». Для повышения психолого-педагогической компетентности родителей был организован проблемный семинар «Наши дети», который в 2014 г. был преобразован в интернет-клуб для родителей. Интернет-клуб функционирует на сайте дошкольной образовательной организации. Здесь роди-

телям представлены видеозаписи занятий, фрагментов занятий, режимных моментов, организации совместной с педагогом и самостоятельной деятельности детей, посвященных определенной теме, родители могли получить консультации педагогов, поделиться опытом, высказать собственное мнение, задать вопрос.

Благодаря проведенной работе удалось заинтересовать родителей в работе над детско-взрослыми проектами. Родители не только участвовали в реализации проектов, но оказывали большую помощь в подборе источников информации, принося из дома различные энциклопедии, в подборе материалов для выполнения макетов, газет, различных поделок и декораций для драматизации.

После проведенной подготовительной работы был проведен опрос родителей экспериментальных групп, который показал большую заинтересованность в участии в проектной деятельности. Следует отметить, что к совместной работе подключились не только родители воспитанников, но и бабушки и дедушки, старшие сестры и братья, тети и дяди. Некоторые родители в ходе опроса выражали сожаление, что в их детстве такой работы не было. Отметили также, что повысилась их информированность о ходе и технологиях воспитательно-образовательного процесса в детском саду, что они видят заинтересованность педагогов в развитии их детей. Высказали мнение, что благодаря проектной деятельности они увидели интеллектуальный потенциал собственных детей. Многие были приятно удивлены тем, как их дети рассуждают, умеют составлять план деятельности, насколько безгранична фантазия ребенка, если дать ей свободу, не ограничивать рамками привычного и верить в их возможности.

Таким образом, для реализации проектной деятельности в дошкольных образовательных организациях была организована работа с родителями, направленная на повышение компетентности в вопросах организации проектной деятельности с детьми дошкольного возраста. В результате проведенной работы с родителями стала возможной организация проектной деятельности детей старшего дошкольного возраста.

МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ ПО РЕЧЕВОМУ РАЗВИТИЮ ДЕТЕЙ

Е.В. Грицкевич

*Научный руководитель М.А. Кухар, канд. филол. наук, доц.
Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева*

Методическая работа в ДОО – это целостная система взаимосвязанных мер, действий, мероприятий, направленных на повышение квалификации и профессионального мастерства каждого педагога, на развитие и повышение творческого потенциала педагогического коллектива, на совершенствование образовательного процесса, достижение оптимального уровня образования и развития воспитанников [1].

В настоящее время практики и исследователи дошкольного образования отмечают, что педагоги уделяют недостаточное внимание вопросам речевого развития дошкольников. Одной из основных причин является низкий уровень понимания глубины и значимости проблемы, связанной с речевой активностью детей. Анализ состояния речевой активности детей в дошкольных образовательных учреждениях, проведенный Т.И. Чирковой, показал, что соотношение речевой активности детей и воспитателя на занятиях составляет, в лучшем случае, 3:2 (где 3 – речевая активность воспитателя, 2 – речевая активность детей; при норме соотношения 2:3) [3]. Такие данные говорят в том, что в детском саду очень важно организовать методическую работу, направленную на повышение профессиональной компетентности педагогов по вопросам речевого развития дошкольников.

Одним из требований реализации образовательной программы по ФГОС ДО является оптимизация методической работы в деятельности ДОО по речевому развитию дошкольников, в рамках которой определены цели и задачи, а также особенности развития дошкольников.

Для качественной реализации программы необходимым условием является непрерывное сопровождение образовательного процесса воспитателями, а также узкими специалистами детского сада на протяжении всего времени ее реализации в дошкольной организации или группе.

Актуальность выделенной нами проблемы состоит в том, что лишь профессиональная деятельность и развитие педагогов способствует формированию мотивации к творчеству, успеху в деятельности. Совершенствуясь профессионально, педагог способствует становлению успешной личности ребенка.

В результате внедрения в ДОО авторских методик и технологий у педагогов возникла острая необходимость в обновлении теоретических знаний и практических умений в области речевого развития дошкольников.

Методическая работа в ДОО направлена на участников образовательного процесса и способствует обеспечению всестороннего развития дошкольников; активизации личности педагогов; развитию творческой деятельности педагогов; осуществлению взаимосвязи с родителями в обеспечении непрерывного развития детей [2].

Одним из направлений методической работы, требующих в современное время пристального внимания, является деятельность по сопровождению профессионального самосовершенствования и самореализации педагогов в вопросах речевого развития детей.

Эффективной и интересной формой этой деятельности в МБДОУ № 295 стали проводимые на регулярной основе обучающие семинары-практикумы.

На практических мероприятиях с помощью игрового взаимодействия систематизируются знания педагогов по проблеме речевого развития дошкольников. Предложенные практические задания позволяют каждому развить педагогические способности, педагогическое мышление, коммуникабельность. Результатом работы является способность педагога реализовать полученные практические умения в работе с детьми.

Коллективные, групповые, индивидуальные консультации и открытые занятия являются также эффективными формами работы и тесно связаны с семинарами-практикумами.

Благодаря данной работе в МБДОУ создано информационное пространство для обмена педагогическим опытом и мастерством.

Правильно построенные и организованные методические мероприятия помогают педагогу овладеть необходимыми компетенциями для успешной профессиональной деятельности.

Организованная методическая работа в ДОО должна охватывать всех участников педагогического процесса (детей, педагогов, родителей), это позволит создать условия для повышения качества образовательного процесса, осуществляющегося в разнообразных формах работы

В дошкольном учреждении достаточно полно используются все виды традиционных форм взаимодействия с родителями: родительские собрания, лекции, практикумы, педагогические консультации, совместные праздники, педагогические беседы, дни открытых дверей, родительские уголки, анкетирование, папки-передвижки, а также осуществляется поиск новых, современных форм.

Семья и дошкольное учреждение — два важных социальных института социализации ребенка. Поэтому в детском саду организованы круглые столы для приобщения родителей к речевому развитию дошкольников. Данная форма работы предполагает привлечение родителей к активному участию в деятельности группы, а также дошкольной организации в целом по вопросам речевого развития. Родителям предлагаются разнообразные задания по заявленной проблеме, проводятся тренинги, обсуждения.

Опыт работы с родителями показал, что в результате применения современных форм взаимодействия позиция родителей в отношении воспитания и развития собственных детей стала более гибкой. Теперь они не зрители и наблюдатели, а активные участники жизни своего ребенка.

Такие изменения позволяют нам говорить об эффективности использования современных форм в работе с родителями по формированию речевой культуры дошкольников.

Таким образом, отметим, что эффективно организованная система методической работы с педагогами по повышению профессиональной компетентности по вопросам речевого развития детей является важным звеном в непрерывном профессиональном образовании. Эффективность методической работы заключается в том, что она обеспечивает высокие конечные результаты — знания, умения и навыки дошкольников.

Библиографический список

1. Байкова Л.А. Педагогическое мастерство и педагогические технологии. М.: Педагогическое общество России, 2008.
2. Инновации в российском образовании: Дошкольное образование. М.: МГУП, 2001.
3. Козлова С.А., Куликова Т.А. Дошкольная педагогика: теория и основы педагогического мастерства. М.: Академия, 2003.

ВЗАИМОСВЯЗЬ СТРАТЕГИЙ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ И ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ ПОДРОСТКОВ 15 ЛЕТ, СПОСОБСТВУЮЩИХ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ

А.Ю. Альтикова

*Научный руководитель Л.В. Доманецкая, канд. психол. наук, доц.
Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева*

Выбор будущей профессии – событие в жизни человека, которое меняет все привычные условия жизни, затрагивая все ее сферы. Заниматься любимым делом – значит, жить в согласии с собой.

Известный отечественный исследователь в области профориентации Е.А. Климов выделяет такие факторы, определяющие профессиональный выбор – позиция родителей; позиция друзей, сверстников; позиция учителя; личные планы; способности и таланты; потребность в общественном признании; информированность; свои склонности [3].

Действительно, семья играет колоссальную роль в жизни общества. Функции семьи можно рассматривать как с позиции реализации целей общества, так и с позиции выполнения своих обязанностей по отношению к обществу. Семья как микроструктура удовлетворяет важные социальные потребности и выполняет важные социальные функции (Л.Б. Шнейдер, Д.А. Леви).

По данным лаборатории социально-профессионального самоопределения молодежи ИСМО РАО в настоящее время 50 % старшеклассников не соотносят выбор профессии со своими реальными возможностями, а 46 % ориентированы при выборе профессии на мнение родителей, родственников; 67 % не имеют представления о сущности выбранной профессии [4].

Для исследования был выбран именно этот возрастной период, так как он является сензитивным для развития представлений о своем профессиональном будущем, сфере трудовой деятельности (Е.А. Климов, Ф. Райс, И.С. Кон, Э. Эриксон).

Современная психологическая наука анализирует проблемы семейного воспитания в контексте формирования личности подрастающего поколения.

Каждая семья выбирает для себя наиболее предпочтительную стратегию семейного воспитания: индифферентную (в основе – позиция невмешательства), авторитарную (предполагает жесткий контроль жизни ребенка), авторитетную (строится на основе равноправных отношений, оказания помощи ребенку, в случае необходимости) или либеральную (в качестве опоры выступает тактика попустительства, вседозволенности) [5].

Взаимоотношения в семье, воспитательная тактика родителей могут сформировать у подростка такие личностные качества, как автономность, уверен-

ность в себе, способность планировать свое будущее, и те же самые факторы, но с другим психологическим содержанием могут препятствовать развитию самостоятельности, инициативности, способности самостоятельно принимать решения [2]. Следовательно, стратегия воспитания, реализуемая родителями, может рассматриваться в качестве предпосылки профессионального самоопределения подростков.

Нами предпринято исследование взаимосвязи стратегий семейного воспитания и особенностей личностных качеств подростков 15 лет, способствующих их профессиональному самоопределению.

Задачами исследования выступили: теоретический анализ изучаемой проблемы; подбор диагностического инструментария; проведение эмпирического исследования взаимосвязи стратегий семейного воспитания, особенностей личностных качеств подростков и специфики их профессионального самоопределения; разработка и апробация системы мероприятий с родителями и детьми, обеспечивающих развитие личностных качеств подростков, позволяющих им сделать осознанный профессиональный выбор; изучение эффективности проделанной работы.

Теоретико-методологическую основу данного исследования составили труды и разработки ученых в области семейной психологии Т.В. Андреевой, А.Я. Варги, Л.Б. Шнейдер, Э.Г. Эйдемиллера, В.В. Юстицкиса и др. Особенности профессионального самоопределения мы изучали, опираясь на теоретические исследования Э.Ф. Зеера, Е.А. Климова, Н.С. Пряжникова.

Эмпирическое исследование было проведено на базе МБОУДО «Центра дополнительного образования «Интеллектуал+» г. Красноярск. В экспериментальную выборку вошли подростки 15 лет, в количестве 25 человек, и их родители.

На первом этапе исследования нами изучались особенности личностных качеств подростков 15 лет, способствующих их профессиональному самоопределению (автономность, принятие решений, информированность, планирование, эмоциональное отношение) с помощью методики А.П. Чернявской «Профессиональная готовность».

На втором этапе работы исследовались стратегии семейного воспитания (авторитетная, авторитарная, либеральная, индифферентная), реализуемые родителями испытуемых с помощью методики С.С. Степанова.

Третьим этапом исследования стало выявление взаимосвязи стратегий семейного воспитания и особенностей личностных качеств подростков 15 лет, способствующих их профессиональному самоопределению. Для этого мы изучали корреляционные связи между отдельными показателями, характеризующими личностные качества подростков и воспитательные стратегии родителей, путем подсчета коэффициента корреляции (r_s) Спирмена.

В табл. представлены цифровые значения коэффициента корреляции и обозначен характер существующей связи: «**» – положительная, сильная ($p \leq 0,01$); «*» – положительная, умеренная ($p \leq 0,05$); «#» – отрицательная, на уровне статистической тенденции.

**Выявление взаимосвязи стратегий семейного воспитания
и особенностей личностных качеств подростков 15 лет,
способствующих их профессиональному самоопределению**

Личностные качества Стратегии семейного воспитания	Автономность	Принятие решений	Информированность	Планирование	Эмоциональное отношение
Авторитетная	0,794** ($p \leq 0,01$)	0,741** ($p \leq 0,01$)	0,62* ($p \leq 0,05$)	0,413	0,017
Авторитарная	-0,211 #	-0,014	-0,111	0,36	0,229
Либеральная	0,174	0,202	0,235	0,39	0,577* ($p \leq 0,05$)
Индифферентная	0,414	0,337	0,476	0,35	0,464

На основании корреляционного анализа выявлено, что значимая сильная положительная взаимосвязь ($p \leq 0,01$) имеется между выраженной *авторитетной стратегией воспитания* в семье и проявлением таких качеств ребенка, как *автономность* и *принятие решений*, значимая умеренная положительная взаимосвязь ($p \leq 0,01$) установлена между выраженной *либеральной стратегией семейного воспитания* и положительным *эмоциональным отношением* ребенка к выбору профессии, а также между *авторитетной воспитательной стратегией* и *информированностью* подростка в сфере осуществления профессионального выбора.

Отрицательная взаимосвязь (на уровне статистической тенденции) выявлена между *авторитарной стратегией семейного воспитания* и *автономностью* подростка в процессе профессионального самоопределения.

Полученные данные позволяют сделать следующие выводы: *авторитарная стратегия* формирует у ребенка зависимость от мнения родителей, при выборе профессии он во всем следует указаниям взрослых; *индифферентная* и *либеральная стратегии* воспитания могут сформировать у подростка чувство неопределенности в понимании своего профессионального предназначения или будут препятствовать принятию им самостоятельного решения о выборе будущей профессии; *авторитетная стратегия* воспитания позволяет подростку сделать адекватный профессиональный выбор на основе равноправного диалога с родителями с учетом их опыта и рекомендаций.

Таким образом, на основании проведения эмпирического исследования установлено: стратегии семейного воспитания определяют особенности личностных качеств подростков 15 лет, способствующих их профессиональному самоопределению.

Библиографический список

1. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Садовникова Н.О. Профориентология: теория и практика: учеб. пособие для вузов. М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2006. 192 с.

2. Доманецкая Л.В. Особенности общения с родителями часто болеющего ребенка старшего дошкольного возраста как условие улучшения его соматического статуса: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.04. Томск: Томский гос. ун-т, 2011. 279 с.
3. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие для вузов. 2-е изд., испр. М.: АCADEMIA, 2005. 301 с.
4. Концепция организационно-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в условиях непрерывности образования (проект). [Электронный ресурс]. URL: <http://pedsovet.org/forum/topic10348.html>
5. Степанов С.С. Стратегии семейного воспитания // Школьный психолог. 2000. № 5. С. 6–7.
6. Яшкова А.Н., Сухарева Н.Ф. Возрастная психология: учеб. пособие. Мордов. гос. пед. ин-т. Саранск, 2011. 101 с.

РЕЧЬ ПЕДАГОГА КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Е.В. Грицкевич

*Научный руководитель И.П. Цвелюх, канд. пед. наук, доц.
Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева*

Известна пословица «Слово – визитная карточка человека». И действительно, от того, насколько грамотно человек выражается в речи, зависит его успех и в повседневном общении, и в профессиональной деятельности. Данное утверждение особо актуально по отношению к речи педагогов, работающих с дошкольниками. На сегодняшний день проблема развития речи остается одной из актуальных в теории и практике психологии и педагогики, поскольку речь играет существенную роль в психическом развитии и социализации детей дошкольного возраста.

Проблему развития детской речи в различных аспектах исследовали Н.М. Аксарина, А. Александров, В. Благовещенский, П.П. Блонский, А.М. Бородич, В.П. Вахтеров, Л.С. Выготский, А.Н. Гвоздев, Г.В. Грибанова, Е.Д. Дмитриева, В.А. Добромыслов, Н.И. Жинкин, А.В. Запорожец, П.Ф. Каптерев, А. Катаева, Т. Лабунец, А.М. Леушина, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, В.И. Лубовский, Е.А. Миронова, В.С. Мухина, Л.П. Носкова, Э.Г. Пилюгина, А.М. Прихожан, Н.А. Рыбникова, Л.Г. Соловьева, Ф.А. Сохин, Е.А. Стребелева, Е.И. Тихеева, Д.Н. Узнадзе, В.С. Филатов, С.Н. Цейтлин, К.И. Чуковский, А.М. Шахнарович, Д.Б. Эльконин и др.

Отметим, что и зарубежные исследователи не оставляют без внимания эту проблему: Э. Бейтс, Дж. Боулби, Дж. Брунер, К. Бюлер, Г. Гетцер, У. Голдфарб, Ж. Пиаже, Р. Шпиц, В. Штерн, Д.О. Хебб, Б.М. Фосс, Э.Л. Фрухт и др.

Общение выступает ведущим средством развития речи дошкольников. Оно возникает на ранних этапах развития ребенка и присутствует во всех видах детской деятельности. Общение оказывает влияние на психическое развитие, а также на социализацию личности ребенка в целом. Для всестороннего, в том числе и речевого развития дошкольника, одним из необходимых условий является общение со взрослым.

Для формирования активной речи необходимо развивать у детей способность слушать речь педагога и подражать услышанным словам и словосочетаниям, а также уметь отвечать на вопросы доступными словами, а не только действиями. Для своевременного развития речи дошкольников взрослым необходимо как можно чаще побуждать ребенка обращаться к окружающим его взрослым, стараться использовать усвоенные ранее слова и овладевать произношением новых.

Для педагога детского сада владение образцовой речью – это один из показателей профессиональной коммуникативной компетентности.

Необходимым условием развития речи детей является образец для подражания. Дети учатся говорить так, как говорят окружающие их взрослые, и, в частности, педагоги, речи которых они подражают, проводя много времени в детском саду в общении с воспитателем. Воспитатель пользуется авторитетом у ребенка, кроме того, пример самого педагога – один из приемов педагогического воздействия [1].

В «Программе воспитания в детском саду» подчеркнуто: «На речь ребенка сильно влияет непосредственное общение с взрослыми. Учить детей следует на лучших образцах родного языка». Дети дошкольного возраста в процессе подражания педагогу перенимают не только правильное произношение фраз, но также и несовершенства речи. От культуры речи воспитателя зависит культура речи детей [3].

Речь воспитателя, которую дети слышат ежедневно, является основным источником, из него дети усваивают родной язык, культуру речи, поэтому она должна быть не только правильной, но и с точным использованием словесных обозначений.

Для решения проблемы повышения культуры речи педагога были выделены компоненты профессиональной речи:

- качество языкового оформления речи;
- ценностно-личностные установки;
- коммуникативная компетентность;
- четкий отбор информации для создания высказывания;
- ориентация на процесс непосредственной коммуникации [2].

Для устранения недостатков в речи педагогов также был разработан ряд требований к речи в ДОО:

Правильность – соответствие речи языковым нормам. В общении с детьми воспитатель использует основные нормы русского языка: орфоэпические нормы (правила литературного произношения), а также нормы образования и изменения слов.

Точность – соответствие смыслового содержания речи и информации, которая лежит в ее основе. Воспитатель должен обращать особое внимание на семантическую (смысловую) сторону речи, т.к. это способствует формированию у детей навыков точности словоупотребления.

Логичность – выражение в смысловых связях компонентов речи и отношений между частями и компонентами мысли. Воспитатель в общении с детьми учитывает, что в дошкольном возрасте закладываются представления о структурных компонентах связного высказывания, формируются навыки использования различных способов внутритекстовой связи.

Чистота – отсутствие в речи элементов, чуждых литературному языку. Принимая во внимание ведущий механизм речевого развития дошкольников (подражание), воспитатель заботится о чистоте собственной речи: недопустимо использование слов-паразитов, диалектных и жаргонных слов.

Выразительность – особенность речи, захватывающая внимание и создающая атмосферу эмоционального сопереживания. Выразительность речи воспитателя является мощным орудием воздействия на ребенка. Владеющий различными средствами выразительности речи воспитатель (интонация, темп речи, сила, высота голоса и др.) способствует не только формированию произвольности выразительности речи ребенка, но и более полному осознанию им содержания речи взрослого, формированию умения выражать свое отношение к предмету разговора.

Богатство – умение использовать все языковые единицы с целью оптимального выражения информации. Богатый лексикон воспитателя способствует расширению словарного запаса ребенка, помогает сформировать у него навыки точности словоупотребления, выразительности и образности речи, так как в дошкольном возрасте формируются основы лексического запаса ребенка.

Уместность – употребление в речи единиц, соответствующих ситуации и условиям общения. Уместность речи воспитателя предполагает, прежде всего, обладание чувством стиля. Учет специфики дошкольного возраста нацеливает педагога на формирование у детей культуры речевого поведения (навыков общения, умения пользоваться разнообразными формулами речевого этикета, ориентироваться на ситуацию общения, собеседника и др.) [2].

К вышеперечисленным требованиям добавим и правильное использование педагогом невербальных средств общения, его умение не только разговаривать с ребенком, слушать его, но и умение «слышать». Несомненно, знание и безусловное соблюдение педагогом дошкольной образовательной организации (далее – ДОО) указанных требований, постоянное совершенствование качеств собственной речи – это залог результативности собственного речевого развития, а также успешности работы по речевому развитию дошкольников.

В нашей ДОО организована работа по созданию оптимальных условий совершенствования и контроля речи педагогов и детей. В начале и в конце учебного года комиссией в составе логопеда, педагога-психолога, заведующего ДОО и старшего педагога проводится мониторинг содержания, качества и уровня речевого развития дошкольников. Используя «Диагностику уровня речевого развития дошкольников» О.А. Безруковой, О.Н. Каленковой, комиссия диагностирует развитие разных сторон речи ребенка: развитие словаря, развитие связной речи, освоение звуковой культуры речи, освоение грамматически правильной речи. Используется также и метод наблюдения. С помощью наблюдения за детьми в разных видах деятельности комиссия отслеживает речевое развитие каждого дошкольника. Динамическое наблюдение за педагогами осуществляется в течение всего учебного года по следующим критериям:

- профессиональные знания, умения и навыки педагогов в области речевого развития дошкольников;
- организация предметно-развивающей речевой среды;

– эффективность воспитательно-образовательной работы по организации единого речевого режима.

На основе полученных результатов определяются лучшие педагоги. Их опыт анализируется, обобщается и внедряется в практику работы ДОО.

Для оптимальных условий совершенствования речи педагогов в нашей дошкольной образовательной организации проводится работа по созданию единого речевого режима. Это возможно только при взаимодействии всех специалистов, наличии у них заинтересованности в полноценном речевом развитии детей. С данной целью были определены основные направления реализации единого речевого режима:

- формирование педагогических требований к речи сотрудников;
- формирование единых требований к речи детей на основе учета возрастных и индивидуальных речевых возможностей;
- организация работы с родителями, направленной на формирование правильного речевого воспитания ребенка в семье.

С целью повышения компетентности педагогов по проблеме речевого развития детей на базе ДОО проводятся:

- семинары;
- мастер-классы;
- тренинги;
- деловая игра;
- круглый стол;
- консультации.

Таким образом, педагоги повышают уровень знаний и постоянно совершенствуют качество своей речи, а это гарантия эффективности работы по речевому развитию детей ДОО. Данная работа, проведенная с педагогами на протяжении учебного года, является эффективной, так как анализ полученных результатов свидетельствует о положительном изменении показателей по речевому развитию детей дошкольного возраста. У детей с изначально средним уровнем речевого развития к концу периода преобладает высокий уровень. У дошкольников с низким уровнем – средний уровень речевого развития на конец года.

Экспертную оценку работы наших педагогов по развитию речи детей выполняют учителя школ, где продолжают образование наши выпускники, и почти всегда она бывает положительной. Для подтверждения успешности выпускников администрация ДОО делает запрос в общеобразовательные школы с указанием интересующих вопросов. Школа и ДОО активно взаимодействуют между собой.

Библиографический список

1. Кольцова М.М., Рузина М.С. Ребенок учится говорить. Пальчиковый игротренинг. Екатеринбург: У-Фактория, 2004.
2. Люблинская А.А. Воспитателю о развитии ребенка. М.: Просвещение, 1972.
3. Новоторцева Н.В. Развитие речи детей: популярное пособие для родителей и педагогов. Ярославль: Академия развития, 1996.
4. Федоренко Л.П., Фомичева Г.А., Лотарев В.К. Обогащение словаря // Методика развития речи детей дошкольного возраста. М., 1977.

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ВОСПРИЯТИЯ С ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ПРОИЗВЕДЕНИЕМ КАК ТВОРЧЕСКОГО ДИАЛОГА В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Т.В. Малютина

*Научный руководитель Н.Ю. Дмитриева, канд. филос. наук, доц.
Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева*

Центром теории искусства является понятие художественного образа, которое означает сложный опосредованный процесс взаимодействия воспринимающего субъекта и автора произведения искусства, где зритель выступает активным, действенным соавтором, претерпевающим внутренние изменения, в процессе осмысления художественного пространства.

Условно диалог с живописным произведением разворачивается в трех плоскостях:

1. Восприятие в диапазоне предметного спектра позволяет выявить формальные пространственные и цветовые отношения, когда зритель может дать описание того, что изображено на картине.

2. На уровне эмоциональной оценки, благодаря сопереживанию то, что изображено на картине превращается в живой организм, наделенный рядом душевных и духовных свойств.

3. На уровне ценностных представлений художника выстраивается понимание идеи произведения и его смыслов в единстве формы и содержания.

Организация восприятия произведений изобразительного искусства в дошкольном образовании зачастую почти не опирается на возможности самого произведения искусства и мало связана с активностью познавательной деятельности ребенка. Как правило, основным приемом ознакомления дошкольников с живописным произведением является прямая трансляция готового структурного анализа произведения. И в форме искусствоведческого рассказа он предьявляется как эталон художественного общения с произведением. Такой подход, во-первых, создает ложное представление реальности однозначного прочтения произведения искусства. Во-вторых, раскрывает содержание в его статичном качестве, тем самым скрывая от зрителя главную ценность искусства – возможность человеком духовного познания в процессе непосредственного диалога с художественным произведением.

Нам представляется, что на этапе дошкольного детства приоритетное значение имеет не введение в искусствоведение, а развитие живого общения с художественным произведением, в рамках которого формируется образовательное пространство, позволяющее зрителю трансформировать визуальную символику в смысловые сентенции.

Художественное произведение задает интеллектуальный вызов, но поскольку дошкольник еще не обладает в полной мере компетенциями зрителя, недостаточ-

но просто показать ребенку картину, важно помочь ему вступить в процесс общения. Это сложнейшая методическая работа – инициирование самостоятельного прохождения ребенком процесса общения с произведением искусства, где во взаимных ходах навстречу друг другу произведения и личности ребенка рождается художественный образ.

Это становится возможным, когда предметом специального совместного рассмотрения ребенка с взрослым становится содержание картины, которое оформляется в структурно ясную для ребенка форму.

Педагог ни в коем случае не навязывает детям какие-либо возможные способы прочтения этого произведения в «готовом» виде. Его задача – проявить активность детей, особенности их системы образных представлений, мотивов и на этой основе организовать продуктивный диалог дошкольников с живописным произведением. Взрослый содействует возникновению диалога, озадачивая, подбирая вопросы, ответы на которые могут привести маленьких зрителей на выбор наиболее сообразного варианта действий. Фиксирует конструктивные моменты, создавая точку опоры дальнейшего движения мысли. Тем самым побуждает к поиску, интеллектуальному усилию. Посредством беседы уточняются качественные особенности изображенных элементов картины, формируется представление о структуре произведения, выстраивается смысловое решение содержания. Постепенно произведение из «мертвой» вещи превращается в «живой» художественный образ, а маленький зритель – в человека, чувствующего свою необходимость этому миру.

Важно учесть, что пространство беседы предполагает свободу, время для самостоятельного открытия, только тогда художественный образ сможет стать осознанным и пережитым, а значит, личным достоянием ребенка. Если педагог чрезмерно определяет ситуацию, то субъективно-личностные отношения с произведением искусства умирают. При этом следует помнить, что не стоит перегружать их лишней информацией и вести беседу на уровне восприятия, которая соответствует возрасту детей. Это процесс ситуативный, уникальный и многовариативный, требующий от педагога интеллектуальной мобильности, гибкости и чуткости.

Указанный метод был реализован на групповых занятиях с детьми пяти и шестилетнего возраста. Он показал широкий общеразвивающий эффект, проявляющийся на когнитивном, деятельностном и мотивационном уровне.

Беседа о содержании картины В.М. Васнецова «Аленушка» «привела» к обсуждению детьми места, где есть возможность уединиться, «где уютно, хорошо, спокойно, никто не побеспокоит, никто не войдет без твоего разрешения»; в котором «можно подумать о чем-то важном, может быть секретном» – место потайное и заповедное.

Финалом такого диалога стали детские рисунки с представлением своего «заповедного места». Все они, как правило, содержат близкое визуальное решение: пейзаж космического масштаба, открытого дружелюбного характера и вписанную в эту глобальную картину мира личность ребенка.

Удивительно, как дети на уровне чувственного познавательного образа тонко и глубоко «считывают» основную мысль произведения: гармоничное отношение, неразрывную связь человека и мира Первоприроды.

Восприятие произведения искусства дошкольниками в диалоге с художественным произведением является экологической практикой тем, что позволяет выстроить и поддерживать игровое пространство, в котором высокая степень заинтересованности ребенка значительно нивелирует проблемы его импульсивности и уровня работоспособности. Благоприятно влияет на раскрытие творческого потенциала ребенка, что ярко проявляется в активности детей в процессе индивидуального рисования по мотивам диалога с живописным произведением.

Таким образом, благодаря диалогу с произведением искусства дошкольник вовлекается в процесс формирования самого себя и знаний об окружающем мире. Поскольку способность к художественному общению является культурным приобретением человека, то чем лучше зритель подготовлен к восприятию – тем глубже и осмысленнее его познавательный процесс. На основе современных методических разработок проблема вступления дошкольников в художественный диалог может успешно разрешаться в рамках специально организованных занятий по изобразительному искусству.

Библиографический список

1. Выготский Л.С. Психология искусства / общ.ред. В.В. Иванова. М.: Искусство, 1968.
2. Жуковский В.И. Теория изобразительного искусства. СПб.: Алетейя, 2011.
3. Лыкова И.А. проектирование образовательной области «Художественно-эстетическое развитие». Новые подходы в условиях реализации ФГОС ДО. М.: Цветной мир, 2015.
4. И.А. Лыкова. Цветные ладошки. Парционная программа художественно-эстетического развития детей 2–7 лет в изобразительной деятельности. Формирование эстетического отношения к миру. М.: Цветной мир, 2014.
5. Поддъяков Н.Н. Психическое развитие и саморазвитие ребенка от рождения до 6 лет. Новый взгляд на дошкольное детство. СПб.: Агентство образовательного сотрудничества, Образовательные проекты, Речь; М.: Сфера, 2010.

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ МАРШРУТ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ

А. Дашкевич

*Научный руководитель Т.Г. Авдеева, канд. психол. наук, доц.
Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева*

Вопрос обучения младших школьников является важным и актуальным в психологии и педагогике. Как показывает опыт и многочисленные исследования, полноценного развития детей можно достичь, если учитывать их особенности развития и в соответствии с этим создавать адекватные условия обучения и воспита-

ния, от этого зависит успешность последующего обучения в школе и раскрытие потенциала каждого ребенка. Решить этот вопрос позволяет проектирование индивидуальных образовательных маршрутов [1; 2]. Мы считаем, что в индивидуальном подходе в первую очередь нуждаются младшие школьники, испытывающие личностные, регулятивные, познавательные, коммуникативные психомоторные или комплексные трудности в обучении. С этой категорией детей возникает больше всего проблем у учителя: от нехватки знаний по этой проблеме, до недостаточной разработанности методических пособий по организации индивидуальной помощи. Вследствие чего младшие школьники нарушают дисциплину, многие из них начинают часто болеть. Именно таких детей после обучения в первом классе учителя рекомендуют перевести в коррекционный класс. Такого крайнего шага можно избежать или предупредить, при условии включения в процесс обучения работу по индивидуальным образовательным маршрутам [3].

Индивидуальный образовательный маршрут, с одной стороны, составляется в связи с образовательными потребностями, индивидуальными способностями и возможностями учащегося (уровень готовности к освоению программы), а также существующими стандартами содержания образования и представляет собой систему заданий, индивидуально спроектированных для ученика на основании выявленных у него проблем в обучении и установленных причин их возникновения. С другой – индивидуальный образовательный маршрут способствует компенсации сложившихся трудностей и обеспечивает проявление активности ребенка, самостоятельности, инициативы на основе подлинного уважения к его индивидуальным интересам и потребностям, стремлениям к творчеству и успеху в современном быстро меняющемся мире. В данной системе обучения школьник становится активным субъектом образовательного процесса, сам учится выстраивать траекторию своего дальнейшего развития, а не следует по единому для всех образовательному пути, направленному на пассивное усвоение нужных и ненужных знаний, который требует от ребенка лишь усидчивости, не развивая в нем стремления к самореализации. Цель нашего исследования – проектирование индивидуальных образовательных маршрутов для младших школьников, испытывающих трудности в обучении. Исследование проводилось на базе МБОУ «Гинская СШ № 3». В эксперименте приняли участие 19 детей первого класса. Основной целью диагностики стало выявление у младших школьников уровня готовности к школьному обучению. В качестве диагностического инструментария были применены следующие методики: проективная методика «Рисунок школы» (Д.Б. Эльконин), «Беседа о школе» (модифицированная методика Т.А. Нежновой, А.Л. Венгера, Д.Б. Эльконина), тест «Школьной зрелости» Керна-Йирасика,

Полученные результаты исследования позволили сделать следующие выводы: у 31 % детей сложились эмоционально благополучное отношение к школе и учению, они готовы к принятию школьных задач и взаимодействию с учителем; у 63 % есть некоторая тревога по поводу школьного обучения как незнакомой для них ситуации, поэтому необходимо расширять круг их знаний и представлений о школьно-учебной деятельности, формировать положительное отно-

шение к учителю и одноклассникам; у 6 % присутствует явно выраженный страх перед школой, что может привести к неприятию учебных задач и отказу от учебной деятельности, трудностям в общении с учителем и одноклассниками.

Сформированность внутренней позиции школьника и мотивации к учению выявлена у 11 % детей. Они ориентированы на социальные и собственно учебные аспекты школьной жизни; у 32 % детей определен второй уровень сформированности позиции школьника. Возникает ориентация на содержательные моменты школьной действительности и образец «хорошего ученика», но при сохранении приоритета социальных аспектов школьного образа жизни, по сравнению с учебными аспектами.

Также 52 % школьников имеют первый уровень сформированности позиции школьника. Им свойственно положительное отношение к школе при отсутствии ориентации на содержание школьно-учебной действительности (сохранение дошкольной ориентации). Ребенок хочет пойти в школу, но при сохранении дошкольного образа жизни. У 6 % детей отмечается 0 уровень сформированности позиции школьника. Отрицательное отношение к школе и поступлению в школу. Таким образом, 26 % детей имеют высокий уровень психологической готовности к школьному обучению, 73 % – средний. У детей с высоким уровнем готовности к школьному обучению необходимо закреплять и совершенствовать имеющиеся представления, у детей с низким и средним уровнем готовности к школьному обучению необходимо развивать недостающие компоненты.

Мы выделяем следующие этапы конструирования индивидуальных образовательных маршрутов:

Этап наблюдения. Цель данного этапа: выявить группу младших школьников, испытывающих трудности в обучении (личностные, регулятивные, познавательные, коммуникативные и психомоторные). На этом этапе проводится наблюдение за учебной деятельностью школьников, попавших в группу неготовых или «условно» готовых к обучению в школе (диагностика уровня готовности к обучению проводилась в начале учебного года). Наблюдение проводится в течение первого месяца обучения, результаты заносятся в бланк наблюдения.

2. *Диагностический этап.* Цель данного этапа: выявление причин трудностей в обучении младшего школьника. Диагностика проводится на основе наблюдений педагога. Для осуществления данного этапа подобран ряд методик, соответствующих данному возрасту.

3. *Этап построения.* Цель данного этапа: построение индивидуальных образовательных маршрутов для младших школьников, испытывающих трудности в обучении. В соответствии с выделенными трудностями и их причинами осуществляется отбор методов, форм работы с младшим школьником.

4. *Этап реализации.* Цель данного этапа: апробация индивидуального образовательного маршрута обучения. Работа по индивидуальному образовательному маршруту осуществляется в течение всего учебного года.

5. *Этап итоговой диагностики.* Цель данного этапа: выявить результаты действия индивидуального образовательного маршрута. Итоговая диагностика про-

водится в конце учебного года. Если трудности сохранились, то на основе этого исследования строится индивидуальный маршрут обучения на следующий год.

Способ построения индивидуального образовательного маршрута ребенка должен характеризовать особенности его обучения и развития на протяжении определенного времени. Невозможно определить этот маршрут на весь период сразу, задав его направления, например, в 1 классе на все 4 года начального обучения, поскольку сущность его построения состоит именно в том, что он отражает процесс изменения в развитии и обучении ребенка. Индивидуальный маршрут предполагает наличие кружков и секций вне школы. Учителю очень важно о них знать, чтобы ребенок не был перегружен. При этом проектирование индивидуальных образовательных программ позволяет преодолеть трудности в обучении детей.

Библиографический список

1. Александрова Е.А. Индивидуальный образовательный маршрут // Антропологический, деятельностный и культурологический подходы. Тезаурус. 2005. Вып. 5 (24). С. 52–53.
2. Галацкова И.А. Профилактика трудностей в обучении у учащихся с низким уровнем учебной мотивации // Учитель. 2008. № 1. С. 64–66.
3. Галацкова И.А. Психолого-педагогическое обеспечение вариативных образовательных маршрутов учащихся в массовой школе // Вестник РГУ им. И. Канта. 2009. № 11. С. 113–120.

ДИАГНОСТИКА ВОЛЕВЫХ ДЕЙСТВИЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА КАК ОСНОВА ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н.С. Смирнова

*Научный руководитель О.М. Вербианова, канд. биол. наук, доц.
Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева*

Преемственность дошкольного и начального образования – одна из сложнейших и все еще не решенных проблем общего образования. Этот вопрос обсуждается среди ученых, специалистов органов управления образования, педагогов, родителей. Ключевыми являются противоречия между ведущими линиями воспитания и обучения детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Среди основных задач преемственности детского сада и школы следует отметить:

- сформированность должного уровня готовности детей к обучению в школе;
- воспитание у дошкольника эмоционально-положительного отношения к школе;
- обеспечение непрерывности в развитии способностей, компетентности, возможностей ребенка [4, с. 132].

Одним из важнейших элементов готовности к школьному обучению является волевая готовность ребенка [1; 4; 7]. В школе ребенок не может делать лишь то, что хочет. Он должен выполнять то, что от него требуется. Этим требованиям он должен подчинять все свои действия. Поступление в школу ставит ребенка перед необходимостью управлять своим поведением не только в часы пребывания в школе, но и дома. Учебные занятия в школе и дома требуют не только определенного внешнего поведения ребенка, но и *умения управлять своими психическими процессами, своей умственной деятельностью*. Школьнику приходится преодолевать немалые затруднения при запоминании, восприятии, размышлении. От него требуется произвольное внимание, произвольное запоминание и припоминание. Он должен настойчиво добиваться решения предложенной задачи, целенаправленно регулировать свою мыслительную деятельность. Школа требует определенного режима работы, который надо соблюдать, чтобы достичь нужных результатов [3, с. 98].

Таким образом, формирование волевых действий у дошкольников позволит им адаптироваться к школьному укладу, овладеть учебной деятельностью, преодолеть трудности при решении практических задач.

Волевоe действие – это сознательное действие, связанное с преодолением серьезных трудностей на пути к цели и сопряженное со значительными волевыми усилиями. Таким образом, волевоe действие характеризуется не только наличием определенного мотива, цели, формированием образа ожидаемого результата, но и значительным волевым усилием [3, с. 246].

Дошкольный возраст, как известно, является одним из первоначальных и важных этапов формирования и развития волевой регуляции поведения и деятельности. Для полноценного развития личности ребенка и его подготовки к школьному обучению важно создавать необходимые условия для развития волевой сферы ребенка на основе мониторинга диагностических сведений. Поэтому важно определить уровень сформированности волевых действий детей дошкольного возраста и, в случае дефицита развития, обеспечить психолого-педагогическое сопровождение ребенка [1, с. 344].

Отсюда цель работы – изучение особенностей развития волевых действий детей 5–6-летнего возраста.

Исследование по изучению волевых действий проводилось на базе МДОУ № 39 «Кораблик», г. Усть-Кут Иркутской области, среди воспитанников старшей группы, состоящей из 25 человек, дети в возрасте 5–6 лет, из них 14 девочек, 11 мальчиков. Для достижения цели исследования была использована методика И.В. Дубровиной «Не подглядывай». Полученные в результате исследования данные позволили выделить три группы детей, различающихся по уровню развития волевых действий.

Высокий результат показали 3 ребенка (12 %). Дети продержались с закрытыми глазами (согласно условиям экспериментальной методики) более 3 минут, не совершив при этом ни одного подглядывания. Некоторые дети специально закрывали глаза руками, сильно зажмуривались, чтоб не посмотреть. Для ребенка 5–6 лет это очень высокий показатель развития волевых действий. Здесь проявились такие качества, как упорство и целеустремленность. Дети не пыта-

лись подглядывать, сидели 3 минуты, не отвлекались на внешние раздражители (постукивания, переключивание игрушек и т.д.).

48 % (12 детей) показали средний уровень развития волевых действий. Они не смогли сосредоточиться на достижении цели, отвлекались на шум, который специально производил исследователь (постукивания и т.п.). Дети начинали подглядывать, но количество подглядываний было небольшим и варьировалось от 1 до 2. 40 % детей показали низкий уровень развития волевых действий. Для этих детей характерна эмоциональная неустойчивость, что сказывается на качестве выполнения задания. Дети не умеют подчинять свое поведение определенной цели, не могут проявить силу воли для достижения цели. Незрелость такого волевого качества, как упорство, характеризуется тем, что дети не могут соблюдать условия, выдвинутые взрослым.

Оценив полученные результаты изучения развития волевых действий у детей, можно отметить, что достаточно большая доля детей (40 %) имеет низкие показатели развития, хотя, как отмечают исследователи [1, с. 286; 2, с. 21], волевые действия в этом возрасте должны быть уже достаточно сформированы [2, с. 24].

Таким образом, изучение развития волевых действий детей старшего дошкольного возраста указывает на необходимость проведения дополнительной психолого-педагогической работы по развитию волевой сферы детей. Для развития волевых действий дошкольника следует:

во-первых, развивать целенаправленность действий;

во-вторых, помочь ребенку в определении соотношения между целью, которую надо достичь и мотивом;

в-третьих, следует похвалить ребенка за проявленное волевое усилие, помочь при затруднении или неудаче;

в-четвертых, развивать различные виды деятельности дошкольника и прежде всего – игровую, которая напрямую способствует развитию волевой сферы ребенка [6, с. 390].

Библиографический список

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте: психологическое исследование. М.: Просвещение, 1968. С. 464.
2. Венгер А.Л. Методические рекомендации по наблюдению за психическим развитием учащихся подготовительных классов школ и подготовительных групп детских садов. М.: НИИОиПП, 1983. С. 39.
3. Головнева Н.Я. Подготовка к школе СПб.: Дельта, 2001. С. 256.
4. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе М.: Академический Проект, 2000. 3-е изд., перераб. и доп. С. 184.
5. Иванников В. А. Психологические механизмы волевой регуляции. М.; СПб. Питер. 2006. С. 204.
6. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды: (детская и педагогическая психология). М.: Педагогика, 1989. С. 560.
7. Эльконин Д.Б. Развитие личности ребенка-дошкольника. М.: Институт практической психологии: НПО МОДЭК, 1997. С. 99.

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ В УСЛОВИЯХ КОНКУРСА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА НА ЛУЧШИЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЕКТ

Т.А. Чеснокова

*Научный руководитель О.М. Вербианова, канд. биол. наук, доц.
Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева*

Происходящие в современной России процессы привели к необходимости модернизации системы отечественного дошкольного образования, основными направлениями которой стали не только изменения системы, но и качественной личностной и профессиональной характеристик самого педагога, его деятельности [2].

Сегодня государство и общество предъявляют высокие требования к профессиональной компетентности воспитателей дошкольных учреждений. Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» компетентностный подход определен как один из главных ориентиров в деятельности педагогов [1]. Современный воспитатель должен владеть основными компетенциями в вопросах организации и содержания воспитательно-образовательной, учебно-методической, социально-педагогической деятельности.

Необходимым и важным требованием к воспитателю в контексте компетентностного подхода является активное внедрение новых технологий, методов и форм работы в детском саду, направленных на взаимодействие, сотрудничество всех участников образовательного процесса по всем основным направлениям развития детей.

При анализе профессиональной деятельности воспитателей ДООУ «Детский сад «Сказка»» г. Игарка (на основе анкеты «Уровень готовности воспитателя к внедрению ФГОС ДО») были выявлены некоторые дефициты в профессиональной деятельности педагогов. Так было обнаружено, что педагоги проявляют определенную ригидность в выборе методов и форм работы, отдавая предпочтение традиционным. Редко используются технологии, которые предполагают активную поисковую творческую деятельность детей, технологии, в которых совместно могут участвовать дети и воспитывающие взрослые (педагоги и родители). Возникла необходимость усиления методической работы с целью внедрения в деятельность педагогов современных технологий образовательно-воспитательной работы.

В поисках эффективных методических форм повышения педагогической компетентности воспитателей была выбрана такая форма работы, как конкурс педагогического мастерства на лучший образовательный проект в детском саду «Сказка». Конкурс педагогического мастерства – это творческое состязание педагогов, дающее возможность не только изучить теоретические аспекты внедрения проектной технологии, но и показать себя, свои таланты, свои возможности, применить свои

знания в новой ситуации. Кроме того, проектная технология позволяет вовлекать родителей воспитанников в единое образовательное пространство.

В качестве основного направления проектной деятельности было выбрано физкультурно-оздоровительное. Во-первых, потому что вопросы здоровья сегодня являются одной из главных задач дошкольного образования РФ. Особая роль в здоровьесформирующем воспитании принадлежит педагогу как носителю определенных качеств личности, культуры и профессионализма. В условиях внедрения ФГОС ДО педагогические работники должны обладать основными компетенциями в организации мероприятий, направленных на укрепление здоровья воспитанников и их физического развития [3].

Во-вторых, это направление является приоритетным для детей, проживающих в условиях Крайнего Севера, в частности города Игарка.

Цель конкурса – создание образовательного пространства, способствующего профессиональному росту педагогов, внедрению новых технологий в педагогический процесс.

Основные задачи конкурса

1. Развивать потенциал организационно-педагогической и профессиональной деятельности воспитателей;
2. Демонстрировать возможности новых педагогических технологий и новых форм работы с педагогами, детьми, родителями;
3. Способствовать повышению творческой активности педагогов, созданию условий для личностной и профессиональной самореализации.

Конкурс состоял из трех этапов. На первом этапе педагоги разрабатывали групповые проекты, определяли основные цели, задачи, направления, мероприятия. В этот период велась большая методическая работа по изучению проблемы, как в рамках самообразования, так и в работе творческих групп совместно со старшим воспитателем. Итогом творческой работы стали: визитная карточка проекта, план-график его реализации и электронные презентации.

На втором этапе педагоги представили членам жюри и коллегам текстовые материалы и электронные презентации своих проектов. Было представлено 9 проектов. Все они отличались разнообразием идей и форм реализации. Каждый проект соответствовал интересам той возрастной группы, в которой работает педагог. Многие воспитатели в основу своих проектов положили детские вопросы. Например, дети младших групп любят играть с водой и мыльными пузырями, поэтому здесь воспитатели опирались в своей проектной деятельности на вопросы «Зачем человеку мыло?», «Зачем нам нужна вода?».

Дети старшего дошкольного возраста активно интересуются строением человека и функциями его органов, поэтому основными вопросами проекта «Уроки Мойдодыра», разработанного воспитателями старших дошкольных групп, стали: «Зачем нужны глаза и уши?», «Куда провалилась каша?», «Что такое кожа?».

Проект «Хочу расти здоровым!» был разработан в средней группе, основываясь на рассуждениях детей о здоровье после прочтения книги «Расти здоровым» Р. Ротенберга. Здесь главный вопрос был: «Что значит быть здоровым?».

Интересная проектная идея была представлена в одной из подготовительных к школе групп. Актуальность проекта «Здоровые зубы» обусловлена физиологи-

ческим развитием ее воспитанников – у детей 6–7 лет происходит смена зубов. Этот процесс вызывает много вопросов. К тому же, это важный период, для того, чтобы приучить детей правильно ухаживать за полостью рта. Воспитатели другой подготовительной к школе группы, опираясь на интересы своих детей, представили проект «Вредные и полезные микробы».

Третий этап конкурса представлял собой реализацию проектов на практике в течение недели здоровья. Формы реализации проектов были разнообразны: занятия, развлечения, путешествие в страну Здоровья, экскурсии, исследовательская деятельность, рисование и лепка, изготовление спортивного инвентаря своими руками, создание мини-музеев, книг, газет, сказок собственного сочинения и много другое. В проектах активно участвовали дети, родители, педагоги детского сада. Воспитатели смогли на практике реализовать новые формы организации воспитательно-образовательного процесса.

По-разному представили дети и воспитатели итоги своих проектов. В качестве результатов были представлены: групповая книга «Расти здоровым!», карта страны Здоровья, спортивный праздник, сказка для детей и родителей. Самые интересные проекты были представлены в средствах массовой информации города Игарка.

Анализируя свою проектную деятельность в обсуждении на семинаре «Результаты конкурса педагогического мастерства «Жить здорово!», педагоги отмечали, что реализация образовательного проекта позволила не только создать условия для самореализации детей, их творческой активности, проявления самостоятельности, условия для индивидуальной и коллективной работы, но и раскрыть воспитателям собственные профессиональные умения и личностные качества. Проектная технология способствовала развитию таких компетенций, как: проектирование и прогнозирование своей профессиональной деятельности, умение анализировать имеющиеся проблемы, задачи, пути их решения и результаты педагогической деятельности.

Такая форма, как конкурс педагогического мастерства помогла воспитателям не только изучить основные аспекты проектной технологии, но и раскрыть свой профессиональный потенциал, показать уровень владения организационно-педагогическими знаниями и умениями, информационно-компьютерными технологиями, техникой педагогического общения, общую культуру. В рамках конкурса педагоги смогли раскрыть индивидуальность творческого мышления, оригинальность идей, нестандартность практической реализации.

Наш опыт показал, что профессиональные компетентности педагогов лучше всего формируются в активных формах организации как методической, так и воспитательно-образовательной работы.

Библиографический список

1. Закон «Об образовании Российской Федерации» № 273-ФЗ Закон РФ. ст. 44 п.1, п.2. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/2974/файл/1543/12.12.29-ФЗ>.
2. Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года. Правительство Российской Федерации. Распоряжение № 1756-р от 29.12.2001г. URL: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_02/393.html (дата обращения: 22.12.2011).
3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (Приказ МОН РФ №1155 от 17.10.2013 г.)

РАЗВИТИЕ ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ОСНОВЕ ИДЕЙ Е.Н. ВОДОВОЗОВОЙ

М.А. Щеглова

*Научный руководитель О.М. Вербианова, канд. биол. наук, доц.
Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева*

Одним из важных и ценных периодов первоначального становления личности является, несомненно, дошкольное детство. Именно в этот период формируется отношение к миру, возникает ощущение собственных возможностей, появляется потребность в самостоятельной деятельности, происходит усвоение общечеловеческих ценностей. И особую роль в этом периоде приобретает формирование волевых качеств личности, таких как настойчивость, упорство, выдержка, решительность, ответственность и дисциплинированность, а также самостоятельность. Развитие воли в этом возрасте также является важным условием для дальнейшего успешного систематического обучения ребенка в школе, т.к. ребенок, не обладающий контролем над своей деятельностью – внутренней и внешней, действует под влиянием непосредственных побуждений и не способен подчинять их общим правилам и указаниям преподавателя.

Проблема развития и формирования волевых качеств уже давно является предметом изучения отечественных и зарубежных ученых. Так, Л.С. Выготский [4] считал, что воля является одним из механизмов, позволяющих человеку управлять собственным поведением, психическими процессами и мотивацией, а развитие личности считал становлением способности владеть собой; М.Я. Басов [1], один из первых исследователей воли как особой формы психической регуляции поведения, понимал волю как психический механизм, посредством которого личность регулирует свои психические функции, перестраивая их в соответствии с поставленной задачей.

Л.И. Божович [2] в своих записных книжках, которые она вела для собственного пользования, указывала на то, что воля – «специфически человеческая способность «вклинивать» между воздействующей на человека ситуацией и осуществлением поведения в этой ситуации внутренний интеллектуальный план, обеспечивающая поведение, связанное с осознанной необходимостью, тормозящая поведение, непосредственно желаемое, импульсивное.

Несомненно, что волевые качества личности не даны человеку от рождения, а являются результатом систематического воспитания. Каждый родитель, педагог хотели бы видеть своих воспитанников волевыми, настойчивыми и целеустремленными. Именно поэтому «воспитывающие» взрослые обращены к поиску «рецептов» воспитания воли. Возможно, сегодня следует вновь обратиться к истокам педагогического опыта, например, к трудам Е.Н. Водовозовой.

Е.Н. Водовозова полагала, что содержание воспитания как деятельности заключается в укреплении здоровья, развитии умственных способностей, нравственности, трудолюбия, гражданственности, а также в развитии волевых качеств и эстетических чувств. Целью воспитания в этом случае является гармонично развитая личность, а самой важной задачей – воспитание нравственности. Основой нравственного воспитания, по мнению Елизаветы Николаевны, служат организованная воспитательная среда и систематичность и последовательность в развитии ума и воли ребенка [Цит. по 5].

На основе своих наблюдений за дошкольниками Е.Н. Водовозова [3] отмечает, что именно воля влияет на формирование всех основных качеств личности. «Необходимо с первых лет сознательной жизни ребенка воспитывать его волю и характер. Воля – самый могущественный рычаг нравственного и умственного самоусовершенствования. Человек может быть лишь настолько нравственным, деятельным, трудолюбивым, а, следовательно, и умственно развитым, насколько развита его воля. <...> Если воля недостаточно упражняется с раннего возраста, если ребенку дают возможность руководствоваться лишь своими личными желаниями, если в нем не развили ни трудолюбия, ни послушания, – с ним будет одно из двух: или у него совсем не будет выработана воля, или из него выйдет самодур, который будет обнаруживать смелость лишь в поступках, несообразных ни с честью, ни с совестью» [3].

В книге «Умственное и нравственное воспитание детей от первого проявления сознания до школьного возраста» Е.Н. Водовозова раскрывает простые способы развития воли, которые не утратили своей значимости и по сей день. Перечислим некоторые из них.

1. Соблюдение режима, определенного распорядка приучает ребенка к организованности и дисциплине. «Ребенка следует неослабно, систематически приучать к порядку, ежедневно наблюдая за тем, чтобы каждая вещь, каждая игрушка были убраны на место в известное время; следует не только мыть его руки и лицо, но и приучать его, чтобы постепенно он делал это самостоятельно <...>» [3].

2. Постепенно прививаемые навыки, переходящие в привычки, оказывают наибольшее влияние на неустойчивую натуру ребенка, устанавливают и укрепляют его волю. «Разнообразные привычки, приобретенные в детстве, сделавшись с годами второю натурою, двигают нами, как автоматами. Человек в каждый период своей жизни, но преимущественно в детстве и юношеском возрасте, приобретает те или другие привычки, имеющие хорошее или дурное влияние на весь склад его характера. <...> Немало высоконравственных качеств начинается с привычки; направленные так или иначе, они могут усилить или смягчить нервность и чувствительность, укрепить или ослабить волю» [3].

Одной из важных привычек является и привычка к труду. Она имеет огромное влияние на все стороны физического, умственного и нравственного развития ребенка, влияет на всю последующую его жизнь и деятельность. «Приученный к труду ребенок будет несравненно успешнее заниматься в школе, которая в свою очередь представит ему новый материал для развития усидчивости и трудолю-

бия <...> Физический труд, которому следует приучать с раннего детства, должен сделаться потребностью организма и точно так же, как и умственный труд, доставлять маленьким детям радость и удовольствие» [3].

В моральной области необходимо отметить развитие послушания посредством привычки. «Уменьше приучать детей к послушанию – первое звено в беспрерывной цепи влияний, воспитывающих волю и характер. <...> Послушание, имеющее громадное воспитательное значение, не что иное, как результат навыков <...>» [3]. Считая дисциплину необходимой в воспитании, Е.Н. Водовозова при этом указывает, что «дисциплина, особенно относительно маленьких детей, не должна быть для них непосильною и ненавистною». Воспитатель должен быть строг, но сам процесс воспитания должен сопровождаться нежностью, заботой, любовью и лаской.

3. Для укрепления воли ребенка воспитателю необходимо развивать в нем веру в свои силы. «Воспитатель должен употреблять все усилия, чтобы внушить ребенку веру в свои силы, надежду на то, что он все поймет, все сделает, если только захочет, добросовестно отнесется к предпринятому труду и усидчиво поработает над ним. Эта вера в свои силы делает человека настойчивым в достижении своей цели, одушевляет энергию к труду и укрепляет его волю» [3].

Соблюдение этих простых правил и рекомендаций Е.Н. Водовозовой позволит воспитать здорового человека с твердою волей, с сильным и великодушным характером, умственно и нравственно развитого.

Подводя итоги вышесказанному, хочется в очередной раз подчеркнуть всю значимость дошкольного детства как периода, особая роль в котором принадлежит такому сложному процессу, как формирование волевых качеств. Ведь волевая готовность ребенка – это и высокий уровень произвольно управляемого поведения, произвольной регуляции психических процессов, действий; и овладение такой структурой деятельности и поведения, в которой уясняются цели и мотивы, мобилизуются усилия, а также направляется и регулируется психическая активность. Актуальность данной темы обусловлена возрастающим значением дошкольного воспитания в современной системе Российского образования.

Библиографический список

1. Басов М.Я. Воля как предмет функциональной психологии. 2-е изд., М.: Алетейя, 2007.
2. Божович Л.И. Соображения к проблеме развития воли. Избранные психологические труды (Проблемы формирования личности) / под ред. Д.И. Фельдштейна. М.: Международная педагогическая академия, 1995.
3. Водовозова Е.Н. Умственное и нравственное воспитание детей от первого проявления сознания до школьного возраста: Кн. для воспитателей. 7 изд., перераб. и доп. Спб., 1913.
4. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3 / под ред. Д.Б. Эльконина. М.: Педагогика, 1984.
5. Горбылева Е.В. Гуманистические идеи в педагогическом наследии Е.Н. Водовозовой: учеб. пособие. Смоленск: СГИИ, 2001.

УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ИНИЦИАТИВЫ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В.Г. Япринцева

МБДОУ «Детский сад № 22 общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по художественно-эстетическому направлению развития детей», г. Красноярск

В настоящее время особой задачей дошкольного образовательного учреждения становится воспитание активной личности. Особые возможности для этого дает инициатива как один из основных компонентов активной личности.

Дети инициативны по природе. У них всегда есть свои «задумки», предпочтения, выбор; они всегда тянутся к новому, хотят учиться и пробовать. В этом плане основная задача взрослых – не погасить эту инициативу. Важно поддерживать инициативу и самостоятельность ребенка в разных видах деятельности, уважать его выбор, решения, поощрять выражение его мыслей и чувств.

Согласно теории Э. Эриксона [4], инициатива – одно из базисных новообразований дошкольного возраста. Конфликт между инициативой и чувством вины приходится на возраст от четырех до пяти лет. В этом возрасте происходит самоутверждение ребенка. Расширяется пространство его жизнедеятельности, он начинает сам себе ставить цели, придумывать занятия, фантазировать.

Согласно федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования (ФГОС ДО) [5], одним из требований к среде, где развивается ребенок, является ее полифункциональность, которая предполагает наличие неоформленных предметов, природных материалов, в том числе и предметозаменителей. Именно такая среда способствует развитию игры, а, следовательно, и инициативы у ребенка.

Чтобы понять, как поддерживать и направлять инициативу ребенка, необходимо определить, что влияет на ее развитие. В результате анализа литературы были выделены условия развития инициативы дошкольника: игровая деятельность, стиль взаимодействия педагога с ребенком и предметно-развивающая среда.

Одним из главных условий развития инициативы является развитая игровая деятельность. Развитие ребенка осуществляется в процессе его деятельности (А.Н. Леонтьев [1], Д.Б. Эльконин [3], Е.О. Смирнова [2]). Особая роль принадлежит самостоятельной игровой деятельности, которая отличается тем, что возникает по инициативе самого ребенка.

Огромную роль в развитии инициативы играют отношения детей с педагогом. Согласно ФГОС ДО образовательная программа должна быть направлена на «создание условий развития ребенка..., его инициативы и творческих способностей на основе сотрудничества со взрослыми и сверстниками» [5]. Так отношения в форме сотрудничества взрослого с детьми, доброжелательность и индивидуальный подход способствуют возникновению и развитию детской инициативы.

Правильно организованная образовательная среда является важным условием развития инициативы. Поэтому она должна быть содержательно-насыщенной, трансформируемой, полифункциональной, вариативной, доступной и безопасной.

Насыщенная игровая среда должна обеспечивать не только игровую деятельность ребенка, но и познавательную, двигательную, творческую активность, а также экспериментирование с материалами (в том числе песком и водой).

Трансформируемость предполагает возможность изменений ее в зависимости от образовательной ситуации, а также интересов и возможностей детей.

Наиболее важным условием для развития инициативы детей является полифункциональность материалов:

– возможность разнообразного использования различных составляющих предметной среды (детской мебели, мягких модулей, ширм);

– наличие в игровой среде полифункциональных предметов, в том числе природных материалов, пригодных для использования в разных видах детской активности (в том числе в качестве предметов-заместителей в детской игре).

При использовании в своей деятельности неоформленного материала ребенок имеет возможность проявить свою инициативу и индивидуальность, сможет реализовать свои идеи, так как его можно наделить смыслом, свойством согласно своему замыслу, а также можно менять его свойства.

Таким образом, важно не упустить момент проявления инициативы в дошкольном возрасте. Для этого необходимо совершенствовать педагогический процесс и повышать качество работы с детьми посредством создания условий для развития детей. На наш взгляд, среда, дополненная неоформленным материалом, который ребенок может самостоятельно использовать в своей деятельности в соответствии с задуманной идеей, сюжетом и собственным замыслом, способствует проявлению и развитию инициативы.

Библиографический список

1. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. С. 304.
2. Смирнова, Е.О. Игра в современном дошкольном образовании. Психологическая наука и образование. 2013. № 3. С. 92–98.
3. Эльконин Д.Б. Психология игры. М.: Педагогика, 1978. С. 304.
4. Эриксон Э. Детство и общество / пер. с англ. и науч. ред. А.А. Алексеев. СПб.: Летний сад, 2000.
5. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. № 1155 г. Москва [Электронный ресурс]: URL: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html> (дата обращения 11.04.2015).

Секция 3.

СОЗДАНИЕ БЛАГОПРИЯТНЫХ УСЛОВИЙ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПРИ УЧЕТЕ ИХ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ, СОСТОЯНИЯ ЗДОРОВЬЯ

ВОЗМОЖНОСТИ СКАЗКОТЕРАПИИ В КОРРЕКЦИИ СТРАХОВ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

К.В. Брындина

*Научный руководитель О.В. Козлова, ст. преподаватель
Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева*

В ситуации социальной нестабильности на современного ребенка обрушивается множество неблагоприятных факторов, что ведет к увеличению количества детей со страхами. Эмоция страха проявляется в нашей жизни редко, но при ее появлении нас охватывает невероятное чувство ужаса, у детей зачастую такие ощущения сопровождаются с физическим дискомфортом. Дошкольный возраст является благоприятным периодом коррекции страхов. Одним из средств, способствующих решению проблем ребенка, является искусство как форма художественно-эстетического освоения мира. Применительно к дошкольному возрасту одной из действенных методик в вопросах коррекции страхов является сказкотерапия.

Сказкотерапия – психотерапевтическое направление, где при анализе и использовании образов героев человек может побороть свои страхи, негативные черты. Сказка для ребенка – это особая реальность, свой мир. Поэтому работая через сказку, можно скорректировать у детей проявление определенных страхов [2].

Различные аспекты использования сказкотерапии для коррекции страхов детей дошкольного возраста рассматривали в своих работах ученые, специалисты, такие как А.В. Гнездилов, Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, В.И. Пономарева, Д. Соколов, Н.А. Сакович, Р.М. Ткач и другие, отмечая его огромные педагогические возможности.

Рассмотрим некоторые определения термина «сказкотерапия» различных авторов.

Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева трактует «сказкотерапию» как набор способов передачи знаний о духовном пути души и социальной реализации человека, как воспитательную систему, сообразную духовной природе человека [1].

И.В. Вачков рассматривает термин «сказкотерапия» как направление практической психологии, которое, используя метафорические ресурсы сказки, позволяет людям развить самосознание, стать самими собой, и построить особые доверительные, близкие отношения с окружающими [3].

С.А. Черняева трактует понятие «сказкотерапия» как один из наименее травмоопасных и безболезненных способов психотерапии. Возможно потому, что с помощью сказок (или под их влиянием) сформировался жизненный сценарий и с помощью сказки же можно попытаться из этого неудачного жизненного сценария человека извлечь [4].

Анализируя понятие «сказкотерапия» следует, что сказкотерапию можно рассматривать как: направление практической психологии, способ психотерапии, как воспитательную систему, как набор способов передачи знаний.

На основе анализа психолого-педагогической литературы возможно сформулировать наиболее общие признаки сказкотерапии, позволяющие говорить о ней как о вполне определенной области коррекционно-развивающей деятельности с детьми дошкольного возраста, а именно.

1. Сказкотерапия предполагает использование психологом определенных приемов, помогающих ребенку осознать содержание своего внутреннего мира.

2. Работа ребенка протекает в присутствии психолога, который выступает как посредник в «диалоге» ребенка с творческой продукцией и в то же время способен к оценке содержания выполненной деятельности и поведения ребенка.

3. Сказка служит одним из доступных путей переноса своих собственных переживаний на другого и, наоборот, осознания своих собственных чувств через окружающих. Поэтому, воспринимая сказку, дети, во-первых, сравнивают себя со сказочным героем, и это позволяет чувствовать и понять, что не у них одних есть проблемы и переживания.

4. Во время работы над сказкой ребенок получает конкретные способы борьбы со своими страхами, его эмоциональный мир окрашивается более радостными тонами.

5. Сказка активизирует и побуждает сознание ребенка, открывает новые возможности взаимодействия его с окружающим миром, является залогом эмоционально-личностного развития.

6. Сказка для ребенка – это особая реальность, которая позволяет раздвигать рамки обычной жизни, сталкиваться со сложными явлениями и чувствами и в доступной для понимания ребенка сказочной форме постигать взрослый мир чувств и переживаний.

7. Интенсивный эмоциональный резонанс, вызываемый текстами сказок, как у детей, так и у взрослых, создает особые возможности при коммуникации.

С целью исследования страхов и тревожности у детей старшего дошкольного возраста нами было проведено исследование в детском дошкольном общеобразовательном учреждении (МБДОУ «Ужурский детский сад № 1») г. Ужура. Всего в исследовании приняло участие 34 ребенка, из них 16 мальчиков и 18 девочек.

Для того чтобы исследовать страхи детей старшего дошкольного возраста, нами был подобран диагностический инструментарий: рисуночная методика «Моя семья» и «Что страшное мне снится или чего я боюсь днем»; детский тест тревожности (Р. Тэмпл, М.Дорки, В. Амен); методика выявления детских страхов (М.А. Панфилова).

По итогам проведения диагностического исследования получены следующие результаты: ведущим страхом у детей старшего дошкольного возраста является страх смерти, как родителей, так и своей. Причем у девочек страх смерти встречается чаще, чем у мальчиков, что можно объяснить тем, что у девочек более развит инстинкт жизни и самосохранения. Незначительное количество детей испытывают страх перед тем, как заснуть и страх больших улиц. В основном этот страх испытывают девочки. У девочек 5–6 лет также наиболее ярко по сравнению с мальчиками этого же возраста представлены страхи первой группы (страхи крови, уколов, боли, войны, нападения, воды, врачей, высоты, болезней, пожаров, животных). Из страхов второй группы девочкам наиболее свойственны страхи одиночества, темноты, а из страхов третьей группы – страх родителей, опоздания в детский сад, наказания. У мальчиков по сравнению с девочками в большей мере выражены следующие страхи: страх глубины, некоторых людей, огня, замкнутого пространства.

По результатам диагностики была разработана программа коррекции страхов детей старшего дошкольного возраста на основе сказкотерапии.

Задачи программы

1. Преодоление страхов и тревоги, чрезмерной плаксивости и агрессивности, обидчивости, чувства подавленности и одиночества.
2. Научить детей правильно понимать свои чувства.
3. Дать детям представление о том, что все чувства одинаково важны и имеют право на существование

На основе данных психодиагностики сформирована группа дошкольников, с которыми проводятся занятия по преодолению страхов у детей старшего дошкольного возраста. Группа состоит из 16 человек. Программа реализуется на протяжении нескольких недель, занятия проходят 2 раза в неделю, по 20–25 мин. Занятия проводятся в начале дня в отдельном помещении, соответствующем требованиям для проведения коррекционных занятий.

Основными коррекционными средствами, используемыми в программе, являются изобразительно-графические, музыкально-ритмические, двигательные-экспрессивные, предметно-манипуляционные, вербально-коммуникативные средства.

При разработке программы исходили из следующих возможностей сказкотерапии в работе с детьми старшего дошкольного возраста:

- с помощью сказкотерапии, как инструмента передачи опыта в устной форме, у ребенка можно воспитать то отношение к миру, которое принято в его окружении;
- этот вид терапии используют как способ передачи необходимых норм и правил морали, информация о которых заложена в былинах, притчах, преданиях и сказках;
- использование различных коррекционных средств дает возможность выхода различных чувств не во вред себе и окружающим, помогает проектировать различные чувства, например, на изобразительный материал, что позволяет «дистанцироваться» от них, достигая определенного контроля над ними;

– посредством ненавязчивых сказочных образов ребенку предлагаются выходы из различных сложных ситуаций, пути решения возникших конфликтов, позитивная поддержка его возможностей и веры в себя;

– ребенок отождествляет себя с положительным героем, потому что положение героя более привлекательно по сравнению с другими персонажами. Это позволяет ребенку усваивать правильные моральные нормы и ценности, различать добро и зло;

– в процессе терапевтической работы ребенок имеет возможность в игровой деятельности проиграть те модели поведения, которые он по каким-либо причинам пока не может прожить в реальной жизни.

Проведенный теоретический анализ психолого-педагогической литературы и практика работы в МБДОУ «Ужурский детский сад № 1» позволяют заключить, что сказкотерапия является средством коррекции психики, позволяет преодолеть чувство страха, выразить свои эмоции и чувства, дает уверенность в своих силах.

Библиографический список

1. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Практикум по сказкотерапии. СПб.: Речь, 2006.
2. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Формы и методы работы со сказкой. СПб.: Речь, 2005.
3. Кулинцова И.Е. Коррекция детских страхов с помощью сказок. СПб.: Речь, 2010.
4. Черняева С. А. Психотерапевтические сказки и игры. СПб.: Речь, 2002. С. 168.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ДОУ И СЕМЬИ В ФОРМИРОВАНИИ ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ У ДЕТЕЙ

Е.В. Греб

МБДОУ «Детский сад № 22 общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по художественно-эстетическому направлению развития детей», г. Красноярск

В процессе изучения психолого-педагогических исследований зарубежных и российских специалистов было обнаружено, что именно в дошкольный период дети разных стран берут на себя гендерные роли. В возрасте 2–3 лет дети понимают, что они либо девочка, либо мальчик. В возрасте 4–7 лет к детям приходит представление, что гендер остается неизменным, независимо от ситуации или прихоти ребенка. Психологи, физиологи, педагоги утверждают, что возникновение гендерной устойчивости продиктовано социокультурными нормами и, прежде всего, обусловлено отношением родителей к ребенку, природой родительских установок, близостью к матери, воспитанием его в дошкольном учреждении.

Трудность заключается в том, что разработок по воспитанию с учетом гендерных особенностей детей дошкольного возраста в условиях семьи и детского сада существует недостаточно. Эмансипация, активная жизненная, общественная и политическая позиция женщин отразились и на социальной роли как мужчин, так и женщин. Сегодня, нередко в иерархии современной семьи, матери отводится главенствующая роль, как следствие – ее гендерная позиция неустойчива, про-

исходит смещение гендерных ролей. Ввиду чего, ребенок зачастую не имеет четкого представления об отведенной его полу роли. Подобная асимметрия в первую очередь свойственна для неполных семей. Мальчики, воспитанные исключительно женщинами – мягче, более феминизированы. Женщина ими воспринимается как заступник и авторитет. Возможно иное развитие событий: ребенок, напротив, становится нечутким и жестоким. Признаем, что сильная эмоциональная связь мальчика и его матери оказывает значительное влияние на отношения со сверстниками, временами осложняя их. Зачастую матери ослабляют волевые качества мальчика, окружая его чрезмерной опекой. Задача матерей очень проста: им приходится балансировать на тонкой грани. Ведь, часто мальчик, оставшись без отцовского влияния в возрасте пяти-шести лет, оказывается менее уверенным в себе, у него возрастает вероятность попасть в зависимость от сверстников в более зрелом возрасте.

Девочки, оставшись на попечении мам и бабушек, проще приспосабливаются к различным обстоятельствам, они не так ранимы, как мальчики. Однако вопрос – как вести себя с представителями сильного пола, остается для них открытым. Девочки, пережившие уход отца из семьи, впитывают скептическое отношение матери к отцу и всему мужскому сообществу в целом.

Спорно и влияние отцов в неполных семьях, где отец выполняет роль матери и отца одновременно. Отцы предоставляют девочкам излишнюю самостоятельность, игнорируя потребность девочек в заботе. Слишком суровый отец, которому никак не удастся угодить, расшатывает самоуважение мальчика. Так, деструктивные отношения с отцом значительно влияют на формирование половых девиаций у мальчиков и девочек, чем взаимоотношения с матерью. Замечено, что отцы оказывают огромное воздействие на формирование половой идентификации ребенка, они чаще, чем матери прививают детям соответствующее половое поведение, поддерживая развитие женственности у дочерей и мужественности у сыновей.

Мы убеждаемся, что именно теплая семейная атмосфера, внимательное отношение к индивидуальным особенностям каждого ребенка, закладывают тот фундамент, который на годы определит характерные качества личности. Мы видим, что центральными фигурами гендерного воспитания выступают именно родители. Они первые и главные педагоги для ребенка. Внутренние резервы семьи в становлении личности девочек и мальчиков – безграничны. Родители, находящиеся в тесной эмоциональной и духовной связи с детьми, имеют возможность наблюдать, корректировать, укреплять личностные качества ребенка, учитывая его индивидуальные особенности. Родители всеми доступными средствами поощряют и культивируют поведение, которое отвечает их системе ценностей. Так, подражая своему близкому окружению, ребенок овладевает способами общения и взаимодействия, моделями поведения в социуме.

Именно поэтому «в сложившихся социальных, культурных и экономических условиях к взаимодействию с семьей важно относиться как к стратегическому направлению деятельности дошкольного образовательного учреждения» (далее – ДОУ) [2, с. 60]. Перед ДОУ стоит важная, порой недостижимая цель – орга-

низовать системную поддержку гендерной идентичности детей в семье, в условиях, когда подавляющее большинство родителей не знакомо с детской психологией. Тут, вопрос достижения цели зависит как от эрудиции родителей, так и от их готовности принять и использовать полученные теоретические знания на практике. [1, с. 47].

Сегодня использование информационно-коммуникационных технологий (далее – ИКТ) стало частью открытого образовательного процесса в ДОУ, что в полной мере соответствует современной действительности. Поскольку занятость родителей является основным препятствием во взаимодействии родителей и семьи, преимущества использования ИКТ очевидны. Педагоги используют различные формы работы с родителями: беседы, форумы, мастер-классы, общение с родителями по электронной почте, создают социальные группы.

Наше ДОУ использует еще одну современную форму работы – свой сайт. На сайте ДОУ есть страничка «Школа для родителей», где родители, затратив минимальное время на доступ к информации, могут оперативно получить интересную и полезную информацию по разным направлениям развития детей. Страничка нами используется как один из способов формирования гендерной компетенции родителей. Мы предложили родителям следующие рекомендации по формировании полового самосознания детей на различных возрастных этапах:

С момента рождения до 3 лет. Важно погрузить ребенка в условия гармоничной семьи, где между родителями царит взаимное уважение как мужского, так и женского начала. В отношении детей проявлять ласку и любовь, нежность, эмоционально откликаться на их действия. Относиться к ребенку адекватно его половой принадлежности, подбирать одежду, прическу в соответствии с полом, подчеркивать в общении принадлежность к полу. Формировать гигиенические навыки; учитывать, что у мальчиков лучше развиты зрительные анализаторы, у девочек – слуховые.

Дети 3–4 лет. В этом возрасте нужно начать формирование положительного отношения к имени ребенка. Разъяснить значение имени, (кто в семье носил такое же имя), произносить его то уменьшительно-ласкательно, то официально – с фамилией и отчеством, сокращенно. Быть образцом правильного гендерного поведения, поощрять поведение детей, соответствующего полу, вовремя корректировать демонстрацию неверного поведения. Наступает подходящий момент для формирования у детей комплексных представлений о себе: о возрасте, половой идентификации, своем теле; базовых различиях между мужчинами и женщинами. Ребенку доступны в этом возрасте различия в телосложении, росте, силе, одежде, прическе, манере говорить, двигаться. Углубляться в анатомические особенности – ни к чему.

Дети 4–6 лет. Развивать у мальчиков и девочек доброжелательное отношение друг к другу, моделировать игровые ситуации, обусловленные полоролевым поведением. Демонстрировать отличительные особенности профессиональных качеств и навыков людей различных специальностей. В беседах с детьми подчеркивать, что основным отличительным признаком между девочками и мальчиками

ми является поведение; культивировать женственность в девочках и мужественность в мальчиках, рассказывать детям о работе человеческого организма – дыхании, слухе, зрении, разъяснить, чем он отличается от кукол. Замечательным демонстрационным материалом могут быть семейные фотографии – от младенческих до возрастных, дети смогут увидеть – чем же дети отличаются от взрослых, какими они будут в будущем. В доступной форме, соответствующей возрасту, пришло время рассказать о различии полов, рождении ребенка [3].

Казалось бы, в самый ответственный период формирования гендерной устойчивости девочки и мальчики в течении длительного времени (8–12 часов) пребывают в ДООУ, лишь 2–3 часа проводят в семье. Велико ли влияние семьи? Оно не просто – огромно, оно – определяющее. Поэтому все чаяния и старания педагогов ДООУ едва ли увенчаются успехом, если родители не будут активным равноправными и равноответственными участниками воспитательного процесса.

Библиографический список

1. Доронова Т.Н. Девочки и мальчики 3–4 лет в семье и детском саду: пособие для дошкольных образовательных учреждений. М.: Линка – Пресс, 2009. С. 47.
2. Лужецкая Т.А. Современное дошкольное образование. Теория и практика // Использование социальной группы в сети интернет с целью развития позитивной мотивации участия родителей в воспитательно-образовательном процессе. 2014. № 2 (44).
3. Психология. Гендерный аспект в социализации детей младшего дошкольного возраста посредством игры. [Электронный ресурс]. URL: <http://bibliofond.ru/> (дата обращения 20.04.2015).

ОРГАНИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ТРЕВОЖНЫМИ ДЕТЬМИ

А.В. Горшанова

*Научный руководитель О.В. Козлова, ст. преподаватель
Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева*

Дети – самая маленькая часть социума, и они наиболее подвержены разнообразным отрицательным воздействиям. Так как тревога выражается беспокойством, волнением ребенка, то тревожность является устойчивым состоянием. Решение этой проблемы требует наиболее раннего определения причин возникновения и особенностей проявления тревожности у детей, с целью ее своевременной и дальнейшей коррекции и профилактики [1].

Принято считать, что проблема тревожности, как проблема психологическая, впервые была поставлена и подверглась специальному рассмотрению З. Фрейдом. Он признавал необходимость разграничения страха и тревоги, считая, что страх – реакция на конкретную опасность, а тревожность – реакция на опасность неизвестную и не определяемую.

Классической работой Фрейда по данной проблеме является его книга «Торможение. Симптом. Тревожность», которая уже через год после ее выхода была издана на русском языке под названием «Страх» [2].

В последние годы, как свидетельствуют специальные экспериментальные исследования, наиболее распространенным явлением у детей является тревожность. Изучением данного вопроса занимались такие ученые, как И.В. Дубровина, В.И. Гарбузов, А.И. Захаров и другие.

По мнению Р.С. Немова, тревожность – это свойство человека приходить в состояние повышенного беспокойства, испытывать страх и тревогу в специфических социальных ситуациях [4].

В.В. Давыдов трактует тревожность как индивидуальную психологическую особенность, состоящую в повышенной склонности испытывать беспокойство в самых различных жизненных ситуациях, в том числе и таких общественных характеристиках, которые к этому не предполагают [3].

Из определения следует, что тревожность можно рассматривать как: психологическое явление; индивидуальная особенность личности; состояние повышенного беспокойства; переживание тревоги [5].

Под тревожностью понимается устойчивое отрицательное переживание беспокойства и ожидание неблагоприятия и неприятия со стороны окружающих. Состояние тревожности может быть связано как с ситуацией, так и с самой личностью в целом.

На основании изученной литературы можно выделить признаки тревожности. И.В. Дубровина, В.И. Гарбузов, А.И. Захаров и другие выделяют такие признаки тревожности, как: не может долго работать не уставая, любое задание вызывает излишнее беспокойство, во время выполнения заданий очень напряжен, скован, смущается чаще других, плохо переносит ожидания, не уверен в себе, в своих силах, пуглив, многое вызывает у него страх, не любит браться за новое дело, сильно потеет, когда волнуется, руки у него обычно холодные и влажные, жалуется, что снятся страшные сны [5].

При разработке диагностической программы особенностей проявления тревожности у исследуемых были выделены критерии: внешнее поведение, физиологические симптомы, общее ощущение стесненности и самососредоточенности.

Каждый критерий характеризуется некоторым набором показателей. Так к физиологическим симптомам относятся: мышечное напряжение, раздражительность, нарушение сна, беспокойство. Для тревожных детей характерны и соматические проблемы: боли в животе, головные боли, спазмы в горле, учащенное сердцебиение, слабость в теле, затрудненное дыхание и т.д. [2].

Внешне в поведении тревожных детей могут проявляться такие признаки, как: трудность, иногда невозможность сконцентрироваться на чем-либо, проявление внимания к деталям (рассматривают все, что их окружает), опасаются играть в новые игры, на занятиях отвечают робко, тихим голосом (а иногда и вообще молчат, даже зная ответ).

Общее ощущение стесненности и самососредоточенности характеризуется чувством беспомощности, низкой самооценкой (думают, что они хуже других), боязнью ошибиться [4].

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе МБДОУ № 257 комбинированного вида г. Красноярска. В исследовании принимали участие дети старшего дошкольного возраста (5–7 лет).

Для того чтобы выявить тревожных детей старшего дошкольного возраста, нами был подобран диагностический инструментарий: методика «Выбери нужное лицо» (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен), методика «Кинетический рисунок семьи» (Р. Бернс, С. Кауфман), методика «Лесенка» (В.Г. Щур).

Методика «Выбери нужное лицо» ориентирована на эмоциональное состояние детей. На картинках были представлены различные ситуации, где детям надо было определить, какую эмоцию, по их мнению, испытывает персонаж на картинке. У исследуемых в процессе реализации данной методики были выявлены такие признаки тревожности, как невозможность сконцентрироваться на чем-либо, неуверенность в себе, общее ощущение стеснительности.

По методике «Кинетический рисунок семьи» было выявлено, что у исследуемых присутствует чувство тревожности, об этом свидетельствует симптоматика данной методики (а именно неуверенность, скованность в действиях, дрожь при выполнении методики).

При помощи методики «Лесенка» определили уровень самооценки исследуемых. Так как исследуемые позиционировали себя на среднюю или низкую ступень лесенки, выяснилось, что у детей низкая самооценка.

В результате проведения диагностического исследования было выявлено трое детей старшего дошкольного возраста, с выраженной тревожностью. По гендерному признаку все исследуемые – мальчики. Однако следует отметить, что у одного из исследуемых присутствует личностная тревожность, а у двоих ситуативная. Личностная тревожность – может передаваться ребенку по наследству. Ситуативная тревожность – возникает перед или вследствие какой-либо ситуации. В первом и во втором случае у исследуемых детей проявлялись признаки тревожности.

По результатам диагностики была разработана программа коррекции тревожности детей старшего дошкольного возраста.

Задачи программы

1. Снизить уровень тревожности у детей.
2. Повысить уверенность в себе. Самооценку ребенка.
3. Выявить и научить ребенка бороться с имеющимися страхами.
4. Снятие психомышечного напряжения.

Программа построена на следующих принципах:

- принцип системности;
- принцип коррекции каузального (причинного) типа;
- деятельностный принцип (то есть коррекция проводится через какую-либо деятельность);
- принцип учета возрастнo-психологических и индивидуальных особенностей детей;

– принцип привлечения активного ближайшего социального окружения ребенка;

– принцип программированного обучения и коррекции.

Программа включает в себя 12 встреч, которые проводятся в первой половине дня. Продолжительность занятий 20–25 минут. Форма организации встреч – групповая. Программа состоит из 3 блоков, выделенных на основе поставленных задач.

Занятия первого блока (3 встречи) рассчитаны на создание доверительных отношений между педагогом-психологом и детьми.

Занятия второго блока (5 встреч) ориентированы на повышение уверенности в себе, повышение уровня самооценки, снятие психомышечных зажимов.

Занятия третьего блока (4 встречи) направлены на преодоление ребенком имеющихся страхов.

Работа с родителями и педагогическим составом проводилась в форме бесед, консультаций с использованием наглядности (оформление информационного стенда).

После реализации психолого-педагогической работы по первому блоку программы у детей и педагога-психолога сформировались положительные и доброжелательные отношения друг с другом. Отношения между исследуемыми детьми сложились положительные. Это послужило ориентиром для успешного перехода ко второму блоку программы.

В ходе реализации второго блока программы было замечено, что дети в ходе занятий стали более открыты, исследуемые могли рассказать о своих страхах, уровень тревожности начал снижаться.

По окончании реализации третьего блока программы уровень тревожности заметно снижается, у исследуемых уменьшается количество страхов. У детей повышается самооценка, появляется уверенность в своих силах. На занятиях отвечают с большей уверенностью. Все это может свидетельствовать об эффективности реализованных мероприятий.

Вследствие проведенной работы приходим к выводу, что тревожные дети наиболее подвержены отрицательному воздействию окружающей среды. Так как тревожные дети – это дети, которые замкнуты в себе (как правило, они интроверты), важным методом психолого-педагогической работы являются ролевые игры. Проигрывание каких-либо ролей позволяет детям данной категории открыться (быть более раскрепощенными), взаимодействовать с другими детьми, тем самым создавая условия для успешного социального, психологического и физического развития.

Библиографический список

1. Габдрева Г.Ш. Основные аспекты проблемы тревожности в психологии // Тонус. 2000. № 5.
2. Мэй Р. Проблема тревоги / пер. с англ. А.Г. Гладкова М., 2001.
3. Селиванов В.С. Основы общей педагогики: Теория и методика воспитания. М., 2000.
4. Степанов С.С. Популярная психологическая энциклопедия. М.: Эксмо, 2007.
5. Психология и педагогика: учеб. пособие для вузов / сост. и отв. ред. А.А. Радугин М., 2003.

ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА КАК СРЕДСТВО СНИЖЕНИЯ ВЫРАЖЕННОСТИ ПРИЗНАКОВ ГИПЕРАКТИВНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Е.И. Девятова

*Научный руководитель М.А. Кухар, канд. филол. наук, доц.
Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева*

В настоящее время особенно остро стоит проблема гармоничного развития ребенка во всех образовательных институтах. Поведение самого ребенка иногда является одним из главных барьеров для того, чтобы он стал полноценным участником процесса обучения. Чрезмерная двигательная активность ребенка, непоседливость, импульсивность, неумение сосредоточиться на выполнении одного дела – могут явиться признаками, характеризующими гиперактивное поведение.

Психологи выделяют ряд основных признаков наличия гиперактивности у детей:

1. Ребенок беспокоен в движениях (барабанит пальцами, забирается куда-либо).
2. Непоследователен в поведении.
3. Не может регулировать свои действия.
4. Ерзает на месте.
5. Имеет трудности в организации.
6. Не умеет подчиняться правилам.
7. Чрезмерно говорлив.
8. Не слышит, когда к нему обращаются.
9. Отвечает до того, как его спросят.
10. Плохо сосредотачивает внимание.

Дети с признаками гиперактивности часто вызывают нарекания со стороны воспитателей, потому что в силу своих особенностей они не умеют ждать своей очереди; выкрикивают, не дослушав вопроса до конца, или дают первый пришедший в голову ответ; не умеют сосредоточиться на выполнении задания. Часто такие дети становятся инициаторами ссор и драк, поскольку они не только очень подвижны, но и часто неловки и даже неуклюжи, поэтому нередко задевают, толкают, роняют окружающие предметы, а из-за своей импульсивности не всегда могут конструктивно разрешить возникшую ситуацию.

Наличие этих признаков гиперактивности у ребенка усложняет усвоение учебного материала, и многие педагоги склонны объяснять это недостаточным познавательным и интеллектуальным развитием ребенка. Психологическое обследование детей дает возможность определить уровень интеллектуального развития ребенка, а кроме того, возможные нарушения со стороны перцепции, визуально-двигательной координации, внимания. Обычно результаты психологического исследования доказывают, что уровень интеллекта у детей с признаками гиперактивности соответствует возрастной норме.

Таким образом, проведение коррекционной работы с детьми, имеющими признаки гиперактивности, наиболее актуально в старшем дошкольном возрасте, когда поведенческие нарушения могут вызвать серьезные проблемы на последующем этапе жизни ребенка – при обучении в школе.

Применение художественной литературы как средства снижения признаков гиперактивности у детей является достаточно новым методом коррекции в прикладной психологии. Преимущества использования художественной литературы как средства снижения выраженности признаков гиперактивности у детей старшего дошкольного возраста в том, что этот метод подходит всем детям и может помочь преодолеть различные проблемы в жизни ребенка. В частности, художественная литература расширяет знания ребенка о нем самом и окружающем мире; обогащает внутренний мир ребенка духовно-нравственными ценностями; корректирует поведение; стимулирует психофизическое и эмоциональное развитие ребенка; может подсказать выход из проблемной ситуации (сложности во взаимоотношениях с родителями, сверстниками и т.д.).

На экспериментальной базе дошкольной образовательной организации № 91 нами был проведен эксперимент с использованием ряда методик на выявление детей с признаками гиперактивности. В качестве выборки мы взяли две экспериментальные группы детей старшего дошкольного возраста (58 человек).

Воспитателями дошкольной образовательной организации № 91 была проведена работа по заполнению анкет с целью выявления признаков гиперактивности у детей. В анкете были предоставлены признаки гиперактивности из трех групп: высокая двигательная активность; дефицит активного внимания; импульсивность. По результатам констатирующего эксперимента было выявлено 18 детей (31 %) с признаками гиперактивности, из них которые 13,8 % имеют явные признаки гиперактивности, 17,2 % не явные признаки гиперактивности.

В ходе работы нами была выработана и реализована коррекционная программа по снижению признаков гиперактивности у детей старшего дошкольного возраста с помощью средств художественной литературы.

Цель данной программы: снижение выраженности признаков гиперактивности у детей старшего дошкольного возраста с помощью художественной литературы.

Для достижения поставленной цели нами были определены следующие задачи:

1. Формирование у ребенка уважения к окружающим людям, правильного речевого общения, контроль над собственными эмоциями и поступками с помощью средств художественной литературы.

2. Формирование у ребенка желания вести себя в соответствии с установленными социальными нормами в ходе прослушивания и осмысления художественных текстов.

Данная коррекционная программа включала в себя одно вводное занятие, шесть основных и одно заключительное. В структуру вводного занятия входит знакомство экспериментатора с детьми, а также знакомство детей друг с другом. Содержанием основного занятия является прочтение сказки и проигрывание ролей главных героев, находящихся в проблемной ситуации, детьми. Становясь на место героев, старший дошкольник проявляет способность мысленно действовать в воображаемых обстоятельствах. Вместе с героями сказки дети ис-

пытывают чувство страха в напряженные драматические моменты, чувство удовлетворения при победе справедливости. Художественное произведение привлекает ребенка не только своей яркой и образной формой, но и смысловым содержанием. Старшие дошкольники, воспринимая произведение, могут дать сознательную, мотивированную оценку персонажам. На заключительном занятии происходит подведение итогов и прощание с детьми.

В ходе работы нами были использованы такие методы, как наблюдение, анкетирование и беседа.

Критериями эффективности нашей коррекционной программы были: заинтересованность и инициативность детей, активность детей на занятиях, а также более сдержанное поведение детей.

В настоящее время в дошкольном учреждении реализуется заключительный этап работы, поэтому мы не можем в полной мере сказать о степени эффективности коррекционной программы. Но, по словам педагогов образовательной организации, дети стали более усидчивыми и заинтересованными на занятиях.

Библиографический список

1. Амбросьева Н.К. Классный час с психологом: сказкотерапия для школьников: метод. пособие. М.: Глобус, 2006. С. 96.
2. Осипова А.А. Общая психокоррекция: учеб. пособие. М.: Сфера, 2002. С. 510.
3. Брызгунов И.П., Касатикова Е.В. Непоседливый ребенок, или все о гиперактивных детях. М.: Изд-во Института Психотерапии, 2001. С. 96.
4. Лютова Е.К., Моница Г.Б. Шпаргалка для взрослых: Психокоррекционная работа с гиперактивным, агрессивными, тревожными и аутичными детьми. М.: Генезис, 2000. С. 192.
5. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании: учеб. пособие. М.: ВЛАДОС, 1996. С. 529.
6. Тренинг по сказкотерапии: сборник программ по сказкотерапии / под ред. Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой. СПб.: Речь, 2002. С. 254.
7. Черняева С.А. Психотерапевтические сказки и игры. СПб.: Речь, 2003. С. 120.

ОСОБЕННОСТИ ПАМЯТИ ДЕТЕЙ 4–5 ЛЕТ И МЕХАНИЗМЫ ЕЕ РАЗВИТИЯ

А.С. Ладович

*Научный руководитель О.М. Вербианова, канд. биол. наук, доц.
Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева*

Значительная роль в развитии памяти принадлежит дошкольному возрасту. Впечатления, которые человек получает об окружающем мире, оставляют определенный след, сохраняются, закрепляются, а при необходимости и возможности – воспроизводятся. Эти процессы составляют память человека. Память – это психическое свойство человека, способность к накоплению, хранению и воспроизведению опыта и информации [3, с. 99].

Роль памяти в развитии ребенка огромна. Усвоение знаний об окружающем мире и о самом себе, овладение нормами поведения, приобретение умений, навыков, привычек – все это связано с работой памяти. Особенно большие требования к памяти ребенка предъявляет школьное обучение. Систематическое, целенаправленное овладение знаниями и навыками, предусмотренными школьной программой, предполагает определенный уровень развития памяти детей, в том числе и произвольной, логической памяти ребенка, т. е. памяти, основанной на понимании, на специальной мыслительной обработке материала в целях его запоминания и воспроизведения [5, с. 65–66]. Развитие процессов памяти в среднем дошкольном возрасте приводит к увеличению объема запоминаемого ребенком материала. Дети этого возраста могут воспроизвести в среднем уже 5 из 10–15 однократно предъявлявшихся им предметов и около 4 не связанных между собой слов из ряда, состоящего из 10–15 слов. Увеличивается также объем запоминания связного текста. При этом имеет место не только количественное увеличение материала, удерживаемого в памяти, но и изменение содержания того, что ребенок может запомнить [1, с. 23–25]. Совершенство памяти ребенка дает основание для его успешного обучения в школе. Поэтому педагогам образовательных учреждений и развивающих центров важно оценить уровень развития памяти детей и, в случае дефицита развития, усилить развивающую работу в этом направлении.

С этой целью была проведена диагностическая работа с детьми 4–5-летнего возраста (19 детей) по выявлению уровня развития зрительной памяти по методике «Запомни рисунок» Р.С. Немова. [6, с. 90–92]. Результаты свидетельствуют, что более половины детей показали недостаточный уровень развития зрительной памяти, хотя данный вид памяти является основным видом в этом возрасте. Данные указывают на необходимость проведения развивающих мероприятий. Обращаясь к механизмам развития памяти детей, следует обратить внимание на следующие:

1. Ребенок сравнительно легко усваивает материал лишь тогда, когда у него к этому материалу имеется явно выраженный непосредственный или «потребительский» интерес. Данное замечание касается и памяти. Ее развитие у детей дошкольного возраста от произвольной к произвольной и от непосредственной к опосредственной будет проходить активно лишь тогда, когда сам ребенок заинтересован [7, с. 30-31].

2. Огромную роль в запоминании материала играют эмоциональные переживания, которые могут иметь естественный характер или организуемый, например, при использовании игр-драматизаций.

Запоминание материала облегчается, если ребенок имеет возможность «подключить» несколько видов памяти, особенно тех, которые бурно развиваются в этом возрасте: различные разновидности образной памяти (зрительная, слуховая, вкусовая, тактильная и др.), двигательной, эмоциональной, словесно-логической. Отсюда целесообразно проводить мероприятия для развития и совершенствования памяти при помощи применения различных мнемонических техник, таких как мнемонические таблицы, мнемонические упражнения, мнемонические методы (рифмизация, метод Цицерона, метод Айвазовского и другие), при проведении которых следует учитывать особенности обучаемости детей дошкольного возраста, и, исходя из них, подбирать материал для запоминания. Очень продуктивно развивать память посредством изучения иностранного языка. Для развития памяти при помо-

щи иностранного языка можно использовать следующие приемы: использовать набор картинок, фотографий, интернет-ресурсов связанных одной тематикой. Например, «Домашние животные», которые хорошо известны детям, вызывают эмоциональный отклик, многие готовы рассказать о своем домашнем питомце. Такой прием позволит не только лучше запомнить материал, но и провести анализ картинок с последующим выявлением общего / различного, существенных признаков. Образы домашних и диких животных могут быть драматизированы, когда дети изображают животное в виде загадки для других детей, которые должны дать его название на английском языке. Можно совместить изучение цифр и предметов следующим образом – в течение нескольких минут педагог показывает детям карточки с изображениями цифр и предметов, произнося вместе с ними: «1 – one dog, 2 – two legs...». Затем он называет цифры (без использования наглядного материала), а дети должны назвать предмет, и наоборот. Задействуя мышечную память, можно разучивать различные двигательные упражнения – зарядку, маленький танец, считалочку и так далее. При этом дети могут называть на английском языке части тела, движения («Я прыгаю, бегаю, танцую, кружусь»). Использование этих и других приемов при изучении иностранного языка позволит эффективно развивать все виды памяти ребенка. Развитие памяти позволит заложить базу для обучения ребенка в школе. Достаточное развитие такого психического процесса как память, поведет за собой развитие и других познавательных процессов.

Библиографический список

1. Бадалян Л., Миронов А. Память и нервно-психическое развитие // Дошкольное воспитание. 1976. № 4. С. 21–25.
2. Божовин Л.И. Личность и ее формирование в дошкольной возрасте. М., 2004.
3. Вейн А.М., Каменецкая Б.И. Память человека. М., 1973.
4. Выготский Л.С. Психология: Мир психологии. М.: ЭКСПО-Пресс, 2002. С.1008.
5. Житникова Л.М. Учим детей запоминать. Изд. 3-е, доп. М., 2000.
6. Немов Р.С. Психология: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: в 3 кн. 4-е изд. М.: ВЛАДОС, 2003. Кн. 3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. С. 640.
7. Рошка Г. Что и почему запоминает ребенок // Дошкольное воспитание. 1986. № 3. С. 15–18.

ОРГАНИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ РОДИТЕЛЕЙ ГИПЕРАКТИВНЫХ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

А.А. Мацкевич

*Научный руководитель И.В. Василькевич, ст. преподаватель
Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева*

В современном психолого-педагогическом научном пространстве как никогда актуален вопрос об увеличении количества детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности. Этот синдром все чаще стал диагностировать-

ся психологами у детей старшего дошкольного возраста, и данный факт не мог не повлечь за собой необходимость детальной разработки направлений работы с этой проблемой. Одним из таких направлений является организация психолого-педагогической помощи родителям детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности (далее – СДВГ).

Семья – уникальный первичный социум, дающий ребенку ощущение психологической защищенности, «эмоционального тыла», поддержку, безусловно-безоценочного принятия. В этом – непреходящее значение семьи для человека вообще, а для дошкольника в особенности.

По мнению ученых, занимающихся разработкой этой проблемы, в основе синдрома гиперактивности лежит минимальная мозговая дисфункция (ММД), наличие которой определяет врач-невропатолог после проведения специальной диагностики. Впоследствии при необходимости им назначается медикаментозное лечение. Однако, если проанализировать результаты исследований в области работы с гиперактивными детьми, то можно сделать вывод о том, что подход к лечению такого «особенного» ребенка и его адаптации в коллективе должен быть комплексным. Как отмечает специалист по работе с гиперактивными детьми, доктор медицинских наук, профессор Ю.С. Шевченко, «ни одна таблетка не может научить человека, как надо себя вести. Неадекватное же поведение, возникшее в детстве, способно зафиксироваться и привычно воспроизводиться...» Вот тут-то и приходят на помощь воспитатель и психолог, которые, работая в тесном контакте с родителями, могут научить ребенка эффективным способам общения со сверстниками и взрослыми.

Как показывают результаты многолетних исследований, родители ребенка с СДВГ часто испытывают трудности с его воспитанием. Поэтому зачастую им просто необходима психолого-педагогическая поддержка со стороны дошкольного образовательного учреждения.

Под психолого-педагогической поддержкой родителей гиперактивных детей старшего дошкольного возраста мы понимаем систему психолого-педагогической деятельности, направленной на решение проблем семьи, связанных с воспитанием и развитием ребенка с синдромом дефицита внимания и гиперактивности. Эта поддержка может быть направлена как на гармонизацию и оптимизацию внутрисемейных воспитательных отношений, так и на поддержку семьи в перестройке отношений с социальным окружением, преодолении возможной социальной изоляции.

В своей книге «Шпаргалка для взрослых: Психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми». М., 2000 Е.К. Лютова и Г.Б. Монины советуют начинать работу с родителями гиперактивных детей с беседы о том, что их ребенок такой, какой он есть. И в этом никто не виноват: ни он сам, ни они. И никаких оснований для того, чтобы испытывать чувство вины, у них нет. Авторы отмечают, что уверенность родителей в том, что окружающие люди не отвергают их ребенка, а принимают его, поможет и им самим лучше понять и принять сына или дочь.

В ходе нашего исследования мы определили, что дальнейшую работу по психолого-педагогической поддержке родителей детей с СДВГ можно выстраивать в таких направлениях, как: наглядно-информационное, познавательное и досуговое.

Наглядно-информационное направление может быть реализовано в организации родительских уголков, папок-передвижек, фотовыставок, создании паспорта здоровья, листов-памяток. Воспитатели и психологи могут проводить открытые занятия для родителей, ими может быть создана мини-библиотека, информационные стенды, сделана подборка специальных игр и упражнений. Это направление дает возможность донести до родителей любую информацию в доступной форме.

Познавательное направление (повышение педагогической компетентности родителей) может включать в себя: практикумы, индивидуальное и групповое консультирование, нетрадиционные родительские собрания, устные журналы, видеотеку, аудиотеку, лекции, семинары, консультации, дискуссии, круглые столы.

Досуговое направление в работе с родителями является самым востребованным и полезным, но, вместе с этим и самым трудным в организации. Его важность заключается в том, что любое совместное мероприятие позволяет родителям увидеть изнутри проблемы своего ребенка, его трудности во взаимоотношениях. Посмотреть, как общаются со своими детьми другие родители, и, тем самым, приобрести опыт и взаимодействия не только со своим ребенком, но и родительской общественностью в целом. Это направление реализуется через игротеки, выставки выходного дня, праздники, издание семейных газет, журналов, защиту семейных проектов, ведение домашних читательских дневников, походы.

Анализ психолого-педагогической и специализированной литературы, данные, полученные в ходе учебной и производственной практики, а также анкетирование родителей и беседы с воспитателями на тему актуальности проблемы гиперактивности и потребности в психолого-педагогической поддержке позволили нам выделить ряд приоритетных задач для реализации программы психолого-педагогической поддержки родителей гиперактивных детей старшего дошкольного возраста:

1. Диагностические, направленные на выявление особенностей семейной развивающей среды старших дошкольников.

2. Информационные, расширяющие знания родителей об особенностях и возможностях детей, включающие ознакомление родителей с возрастной спецификой детей старшего дошкольного возраста, проявлениями синдрома дефицита внимания в этом возрасте.

3. Обучающие, направленные на формирование родительской позиции, развитие родительской компетенции, приобретение поведенческих стратегий, что является условием развития рефлексивных структур сознания и целеполагания родителей.

4. Воспитательные, направленные на транслирование усвоенных воспитательных приемов, новых воспитательных мотивов и продуктивных видов деятельности, имеющих совместно-разделенную и игровую формы реализации, за счет которых обеспечивается формирование адекватных форм взаимодействия родителей и детей.

5. Просветительские, направленные на формирование психологической и воспитательной культуры родителей.

Программу психолого-педагогической поддержки родителей детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности в настоящий момент реализуется на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения

№ 91. В ее рамках были созданы: макет среды для проведения групповых консультаций родителей по проблеме гиперактивности детей старшего дошкольного возраста, библиографический список информационных источников по проблеме гиперактивности, информационные стенды с полезной информацией по проблеме гиперактивности, конспект групповой консультации для родителей по проблеме синдрома дефицита внимания и гиперактивности.

В завершение хотелось бы отметить, что семья и ДОО – это два воспитательных феномена, каждый из которых по-своему дает ребенку социальный опыт, но только в сочетании друг с другом они создают оптимальные условия для вхождения маленького человека в большой мир.

Взаимодействие педагогов, психологов и родителей детей дошкольного возраста – это объединение их усилий в совместной деятельности по воспитанию и развитию ребенка: эти взаимоотношения следует рассматривать как искусство диалога взрослых на основе знания психических особенностей возраста ребенка, проявление понимания, терпимости и такта в его воспитании и обучении, стремление учитывать его интересы, не игнорируя чувства и эмоции.

Библиографический список

1. Лютова Е.К. Шпаргалка для родителей: гиперактивные, агрессивные, тревожные и аутичные дети: психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми. М.: Творческий центр Сфера, 2010.
2. Лютова Е.К., Моница Г.Б. Шпаргалка для взрослых: Психокоррекционная работа с гиперактивным, агрессивными, тревожными и аутичными детьми. М.: Генезис, 2000.
3. Моница Г., Лютова Е. Работа с «особым» ребенком // Первое сентября. 2000. № 10.
4. Петрущенко Н.А., Зенченко Н.Е. Детский сад и семья – взаимодействие и сотрудничество // Воспитатель ДОО. 2009. № 9.
5. Прохорова С.Ю., Нигматулина Н.В., Евстигнеева В.И. Нетрадиционные формы проведения родительских собраний в детском саду – М.: Скрипторий 2003. 2011.
6. Токарь О.В. Психолого-педагогическое сопровождение гиперактивных дошкольников: учеб.-метод. пособие. М.: Флинта, 2009.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РЕБЕНКА С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В УСЛОВИЯХ ГРУППЫ ДЕТСКОГО САДА

Е.С. Новикова

*Научный руководитель И.Г. Каблукова, канд. пед. наук, доц.
Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева*

Технология психолого-педагогического сопровождения детей вошла в практику образовательных организаций в начале 2000-х гг. и показала свою эффективность. Сегодня сопровождение рассматривается не только как технология, но и как один из видов профессиональной деятельности всех без исключения педагогических работников: воспитателей, учителей, педагогов-психологов,

учителей-логопедов, социальных педагогов и т.д. Владение профессиональными компетенциями по сопровождению от специалистов разного профиля требуется профессиональными и образовательными стандартами разного уровня, а также Законом «Об образовании РФ».

Увеличение числа детей, испытывающих выраженные трудности в обучении, детей с отклонением в развитии диктует необходимость обеспечения в системе образования модели сопровождения обучающихся как средства гуманизации образовательного процесса.

Сущность сопровождения заложена в этимологии самого слова. Сопровождать – значит сопутствовать, идти вместе, быть рядом и помогать [1]. По мнению ученых (И.С. Якиманская, В.С. Мухина, Н.А. Менчинская, Г.Л. Бардиер, Ю.В. Слюсарев, М.Р. Битянова, Е.И. Казакова, Л.М. Шипицина), сопровождение – это системная комплексная технология помощи личности. Н.Г. Осухова пишет, что сопровождение это специально организованный процесс, направленный на создание условий реализации индивидуально-личностного потенциала [3]. Главный смысл сопровождения состоит в том, чтобы создать ситуацию, которая обеспечила бы успех ребенку, дать ребенку почувствовать радость достижения, осознание своих возможностей, веру в себя [5].

В отличие от коррекции сопровождение предполагает не «исправление недостатков и переделку», а поиск скрытых ресурсов человека, опору на его собственные возможности, и создание на этой основе психологических условий для восстановления связей с миром людей [4].

Хотя сопровождение как технология и как вид профессиональной деятельности может использоваться в работе с любыми категориями граждан, значение его применения особенно велико в случаях, когда это касается больших групп людей, являющихся наиболее уязвимыми в связи с возрастными особенностями и возможностями, в частности детей. Что касается такой возрастной категории, как дети, то в практике использования рассматриваемой технологии наиболее многочисленными являются такие категории, как дети-инвалиды и дети с особыми возможностями здоровья (ОВЗ), к числу которых относятся дети, имеющие расстройства аутистического спектра (РАС).

Для детей с РАС наиболее характерны: трудности в установлении взаимодействий и отношений как с детьми, так и со взрослыми (неспособность начать и поддерживать диалог); задержка или остановка речевого развития; отсутствие реакции на речь партнера по общению (избегают смотреть в глаза собеседнику, не улыбаются на обращенную к ним речь, не здороваются и т.п.); стереотипное использование речи; нарушение невербальной коммуникации (затруднения в понимании и использовании языка тела, например, мимики); замена местоимений; затрудненное восприятие речевых интонаций; ослабление эмоциональной эмпатии; формирование странных, не адаптивных форм социального взаимодействия; дефицит социальных представлений. Из приведенного перечня наиболее типичных трудностей детей с РАС мы видим, что все они в первую очередь касаются социально-коммуникативного и речевого направлений развития ребенка.

Поэтому основное содержание процесса сопровождения ребенка с РАС следует сосредоточить, по нашему мнению, на его коммуникативном развитии.

Попытка сопровождения коммуникативного развития ребенка с РАС осуществлялась базе МБДОУ № 257 г. Красноярска, ребенок (мальчик) посещал подготовительную группу комбинированного вида.

В соответствии с технологическими этапами сопровождения работа началась со сбора информации о ребенке, испытываемых им коммуникативных трудностях и о потенциальных возможностях их преодоления. На данном этапе были использованы следующие методы: наблюдение за ребенком, беседа с родителями и педагогами образовательной организации. Итогом данного этапа стала систематизация сведений о психофизиологических особенностях ребенка, специфике аутистических проявлений, особенностях взаимоотношений со взрослыми и сверстниками, игровых предпочтениях и интересах ребенка и т.п. Вся полученная информация заносилась в специально разработанную индивидуальную карту ребенка. Информация в карте систематизировалась по разделам: состояние здоровья и развития, особенности детско-родительских отношений, особенности игровой деятельности, взаимоотношения с детьми, взаимоотношения со взрослыми, интересы ребенка.

Установление контакта с ребенком строилось на основе его интересов и предпочтений, выявленных в ходе сбора информации. Ребенок любит слушать художественные произведения. Среди его любимых книг сказки «Теремок» и «Курочка Ряба». Располагаясь не далеко от ребенка, взрослый брал в руки книгу и начинал читать вслух его любимые сказки. Сначала ребенок, казалось, не замечал читающего взрослого, но постепенно дистанция между ним и взрослым сокращалась, наступил момент, когда ребенок подошел к взрослому. Тогда ему было предложено рассмотреть книжные иллюстрации к произведению. Следующим шагом стало введение элементов формирования коммуникативных умений в процесс чтения. Ребенка просили указать жестом, где на рисунке изображен определенный персонаж или часть тела, одежды, пейзажа и т.п. Затем взрослый предлагал ребенку вспомнить, как «говорят» животные. Взрослый несколько раз сам проговаривал: «Ко-ко-ко», – и показывал на изображение курицы в книге. И стимулировал ребенка к совместному повторению звуков. Далее взрослый называл животное и стимулировал ребенка к самостоятельному повторению звуков. Взрослый: «Курочка», ребенок: «Ко-ко-ко».

Еще одним любимым занятием ребенка является сбор пазл. Взрослый наблюдал, как ребенок собирает пазлы, затем постепенно стал включаться в игровую деятельность. В моменты, когда у ребенка возникали трудности в составлении пазла, взрослый подавал ребенку нужную деталь и проговаривал: «Вот деталь. Куда поставить?». Ребенок брал из рук взрослого деталь и находил ее место в общей картинке. Признаком установления контакта с ребенком для нас стал его кратковременный зрительный контакт со взрослым.

В ходе проектировочного этапа были определены основные содержательные направления сопровождения ребенка и специалисты, их осуществляющие. Этими направлениями стали развитие вербальной и невербальной коммуникации.

С целью развития невербальной коммуникации в работу по сопровождению ребенка с РАС были включены учитель-логопед, воспитатель, педагог-психолог. Учитель-логопед разработал для ребенка индивидуальный комплекс артикуляционной гимнастики, предполагающий совместное повторение различных артикуляционных движений. Воспитатель создал подборку групповых упражнений пальчиковой гимнастики и игр-пантомим с участием сверстников. Педагог-психолог разработал ряд игр и упражнений на развитие мимики и жестов, как индивидуального так и группового характера. В развитие вербальной коммуникации помимо перечисленных специалистов были включены родители. Так родителям предлагалось проводить занятия с ребенком дома с использованием компьютерных игр, в которых ребенок должен прикоснуться к изображению, чтобы прозвучали слова или фразы. Перед родителями и воспитателем ставилась задача постоянного стимулирования ребенка к произношению звуков, слов, фраз.

На деятельностном этапе имела место реализация комплекса мер по коммуникативному развитию ребенка с постоянной рефлексией происходящих изменений. Нами использовались упражнения и игры, направленные на развитие умения чувствовать настроение окружающих, умения правильно передавать свои эмоции, умения устанавливать зрительный контакт с собеседником, использование жестов; техника «интерпретации» (проговаривание всего, что происходит с ребенком). В указанных играх и упражнениях помимо взрослого принимали участия 1–2 ребенка из группы, что, с одной стороны, расширяло коммуникативный опыт ребенка с РАС, с другой, – расширяло опыт взаимодействия детей с другим сверстником. Эффективным приемом развития вербальной коммуникации ребенка с РАС оказался прием «завершение фразы», при котором ребенок завершает фразу, начатую воспитателем при прочтении хорошо знакомых ребенку художественных произведений.

После проведенной работы у ребенка появились такие коммуникативные, умения как: понимание и выполнение простых просьб (принеси, пойдём со мной, дай руку, подай книгу, достань мозаику и т.д.), проявление положительных эмоций (ответная реакция на улыбку), также ребенок научился произносить некоторые слова и употреблять их в соответствии с ситуацией («чита» (читать), «кофет» (конфета).

Библиографический список

1. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. М.: Русский язык, 1978. С. 1800.
2. Никольская О.С. Проблемы обучения аутичных детей // Дефектология. 1995. № 2. С. 8–17.
3. Осухова Н.Г. Психологическое сопровождение личности в период адаптации к жизненным изменениям. Профориентация и психологическая поддержка – новые возможности занятости: Тез. докл. межрегиональной научно-практической конференции. М.: Красная площадь, 1996. С. 103–105.
4. Субботина Л.Г. Модель взаимодействия субъектов воспитательно-образовательного процесса в психолого-педагогическом сопровождении учащихся // Сибирский психологический журнал. 2007. № 5. С. 120–125.

5. Фурьева Т.В., Каблукова И.Г. Дети и подростки в трудной жизненной ситуации: педагогическая теория практики сопровождения и интеграции / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, Красноярск, 2007. С. 304.
6. Янушко Е.А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия. М.: Теревинф, 2004. С. 136.

ВЛИЯНИЕ РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ НА УРОВЕНЬ ТРЕВОЖНОСТИ ЧАСТО БОЛЕЮЩИХ МАЛЬЧИКОВ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Н.В. Петрина

*Научный руководитель **И.В. Турова**, ассистент кафедры педагогики детства
Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева*

Происходящие в России социально-экономические преобразования повлекли за собой изменения уклада жизни, что привело к ухудшению психологического климата в семье и социальному поведению детей дошкольного возраста. По словам В.М. Астапова, психологические трудности, а также эмоциональные расстройства, в частности тревожность, в наши дни довольно часто встречаются у большинства детей, особенно у мальчиков дошкольного возраста [1]. Такому явлению, как тревожность, подвержены и часто болеющие дети дошкольного возраста.

Исследованием тревожности занимались такие ученые, как Ж.М. Глозман, В.В. Зоткин, А.М. Прихожан, А.И. Захаров, Н.В. Имедадзе и др. Тревожность означает свойство личности, когда говорят об индивидуальном отличии в склонности индивида испытывать состояние тревоги, что будет являться «личностной тревожностью». Тревожность – устойчивая характеристика личности, которая выражает потенциальную предрасположенность к оцениванию ситуаций как содержащих опасность для себя.

Несмотря на большое количество работ по изучению тревожности в различных возрастных группах и факторов ее возникновения, остается недостаточно изучена проблема влияния родительского отношения на уровень тревожности часто болеющих мальчиков старшего дошкольного возраста [3].

В психологической литературе приводятся данные, указывающие на отличия часто болеющих детей от их здоровых сверстников по ряду индивидуально-психологических характеристик, а также по специфике семейного воспитания. Так, для них характерны выраженная тревожность, боязливость, неуверенность в себе, быстрая утомляемость, зависимость от мнения окружающих, что может перерасти в стойкие черты личности.

Поскольку семья для ребенка является главным фактором личностного развития, родительское отношение может оказывать как положительное, так и отрицательное влияние на него и являться одним из факторов, влияющих на уро-

вень тревожности детей дошкольного возраста. Более характерно это для часто болеющих детей [2]. Например, если у ребенка с матерью сложились симбиотические отношения, то тревожность матери легко передастся ребенку. Мать, «привязывая» ребенка к себе, старается оградить его от несуществующих на самом деле опасностей. Из-за этого ребенок становится зависим от матери, он не самостоятелен, пассивен там, где нет мамы, проявляет беспокойство. Также это может случиться с ребенком, к которому проявляется нормальный уровень заботы, но ребенок боится отца или мать из-за вспыльчивого характера.

Следует отметить, что в дошкольном возрасте мальчики тревожней, чем девочки. Мальчиков тревожат мысли о насилии в различных его проявлениях: физические травмы, наказания, несчастные случаи и т.д. В то время как девочки тревожатся из-за отношений с другими людьми: возможные ссоры, расставания.

Для изучения особенности взаимосвязей тревожности часто болеющих мальчиков старшего дошкольного возраста и родительского отношения к ним использовались следующие методики: А.Я. Варга, В.В. Столин «Тест-опросник родительского отношения»; Р. Теммл, М. Дорки, В. Амен «Тест тревожности».

Исследование проводилось на базе МБДОУ «Детский сад № 31» г. Красноярска. В нем приняли участие 48 человек: 12 здоровых и 12 часто болеющих мальчиков старшего дошкольного возраста, и 24 родителя, 12 из которых имеют здоровых детей, из них 1 отец и 11 матерей, и 12 имеют часто болеющих детей из них 12 матерей.

В ходе исследования нами были получены следующие результаты:

1. В семьях, где воспитывается часто болеющий мальчик старшего дошкольного возраста, наиболее распространенными являются стили общения симбиоз (35 %) и инфантилизация (25 %). В то время как наименее применяем стилем является контроль (10 %). В семьях, где здоровый ребенок, преобладает тип отношения симбиоз и кооперация. Высокие показатели по шкале кооперация говорят о том, что родитель доверяет ребенку, уважает его, готов помогать ему, заинтересован в планах и делах ребенка.

■ Здоровые мальчики ■ Часто болеющие мальчики

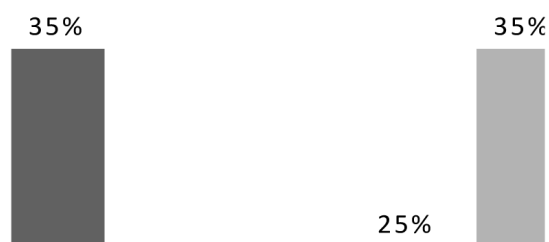


Рис. 1. Распределение родительского отношения

2. У часто болеющих мальчиков преобладает средний уровень тревожности. В то время как здоровые дети обладают высоким или средним уровнем тревожности.

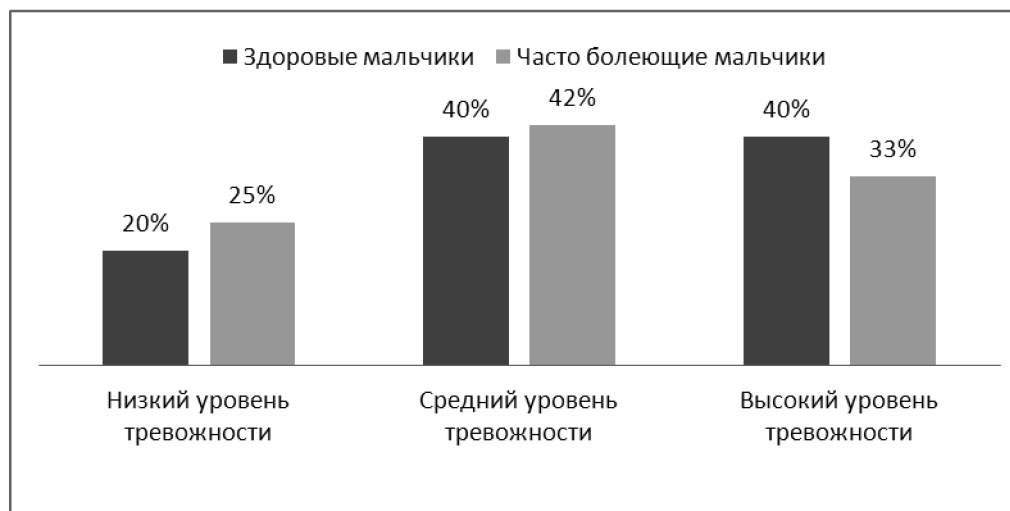


Рис. 2. Распределение тревожности у мальчиков старшего дошкольного возраста

Полученные результаты объясняются тем, что родители с симбиотическим типом родительского отношения, как часто болеющих мальчиков, так и здоровых из-за нехватки свободного времени стараются слиться с ребенком, навязывая ему свои взгляды, ограждают от всего вокруг и не уважают индивидуальность ребенка. Как следствие, такой тип родительского отношения влечет за собой повышенный уровень тревожности часто болеющих и здоровых мальчиков старшего дошкольного возраста [3; 4].

Таким образом, в результате исследования были выявлены некоторые особенности родительского отношения в семьях, где воспитываются часто болеющие и здоровые дети. В семьях с часто болеющими и с здоровыми мальчиками старшего дошкольного возраста преобладает симбиотический тип родительского отношения. Эти особенности родительского отношения связаны со стремлением облегчить жизнь, оградить ребенка от трудностей. Но такой тип родительского отношения провоцирует развитие тревожности у часто болеющего ребенка, что вызывает трудности в его межличностных отношениях, в его деятельности и в гармоничном развитии личности.

Библиографический список

1. Астапов В.М. Тревожность у детей. М.: ПЕРСЭ, 2008. С. 160.
2. Доманецкая Л.В. Родители и часто болеющий ребенок: общение в контексте психосоматического подхода: монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2013. С. 304.
3. Дубовик Е.Ю. Тревожность у детей дошкольного возраста: учеб. пособие по спецкурсу по психологии «Тревожность дошкольников» / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2006. С. 100.
4. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.И. Артомонова, Е.В. Екжанова, Е.В. Зырянова и др.; под ред. Е.Г. Силяновой. М.: Академия, 2002. С. 192.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ НОЧНЫХ СТРАХОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Д.А. Чиждова

*Научный руководитель Ж.Г. Дусказиева, канд. психол. наук, доц.
Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева*

На сегодняшний день проблема коррекции ночных страхов у детей старшего дошкольного возраста особенно актуальна, так как «современные» дети перенасыщены новыми, постоянно развивающимися технологиями: компьютерными играми, имеющими жестокое содержание, а также вседозволенностью просмотра фильмов, которые заметно влияют на сознание и заселяют его новыми нежелательными персонажами. Помимо вышеперечисленного, на возникновение ночных страхов влияет стиль воспитания ребенка, а также взаимоотношения между родителями и ребенком. Существует и психологическая предрасположенность к ночным страхам, например, у впечатлительных, ранимых, обидчивых детей с хорошим воображением.

Среди этих причин существуют еще и биологические, источник которых существует с внутриутробного развития ребенка: стрессы матери во время беременности, отклонения в течении беременности, преждевременные роды, асфиксия при родах и т.д.

Детские ночные страхи находят свое отражение, как правило, в кошмарных сновидениях. Кошмарные сновидения – это сны, которые закладывают в сознании ребенка состояние страха или ужаса, которое наступает с момента пробуждения ребенка до настоящего времени [2].

Нами было проведено исследование ночных страхов у детей старшего дошкольного возраста на базе РЖД «ОАО» ДОУ № 198 Железнодорожного р-на г. Красноярска. В эксперименте принимали участие 15 детей старшего дошкольного возраста с выявленными ночными страхами. Изначально была подготовлена анкета для родителей на наличие у детей страхов, а также ночных, после чего мы проводили беседу с детьми (Методика «Страхи в домиках»). Далее использовался метод анализа продуктов деятельности детей, а именно рисунки. Детям предлагалось нарисовать «то, что их пугает ночью во сне». По окончании процесса рисования проводилась беседа по рисунку, что позволило сформулировать гипотезы о причинах возникновения ночных страхов у каждого ребенка.

Основываясь на полученных результатах исследования, была разработана коррекционно-развивающая программа, имеющая целью снижение ночных страхов у детей старшего дошкольного возраста.

Задачи программы

1. Нейтрализовать ночные страхи и связанные с ними эмоционально-отрицательные переживания у детей старшего дошкольного возраста.
2. Оказывать профилактические мероприятия по возникновению дневных страхов у детей.

3. Сформировать у детей дошкольного возраста базовые адаптивные механизмы психологической защиты с целью профилактики кошмарных сновидений.

Направления работы по снижению ночных страхов у детей старшего дошкольного возраста: с детьми, с родителями и педагогами. Сроки реализации: программа состоит из 8 занятий, которые проводятся с периодичностью 2 раза в неделю.

Формы работы с детьми: игры, упражнения, этюды, арт-терапия, кукольный театр. Все методы направлены на актуализацию и коррекцию ночных страхов, а также формирование базовых адаптивных навыков защиты от ночных страхов. Были использованы методы релаксации и телесной терапии на снятие тревожного состояния у детей. Формы работы с педагогами: групповая консультация и семинар-практикум. Формы работы с родителями: индивидуальные консультации и родительское собрание.

Далее представлены коррекционно-развивающие мероприятия по коррекции ночных страхов.

1 блок. Физические ущербы (страхи). Цель: актуализация и коррекция страхов войны и пожара. Мероприятия: игра «Сражение», «Морские разбойники», упражнение: «Нарисуй свой страшный сон», этюд «Смелые ребята», этюд «У страха глаза велики», «Конкурс боюсек», «Я справился», «Нарисуй свой страх и озвучь его», «Веселая сказка...».

2 блок. Страх смерти. Цель: актуализация и коррекция страха смерти. Мероприятия: «Маленькое и большое привидение», упражнение «Нарисуй свой страшный сон», «Кукольный театр», «Расскажи свою страшную историю», «Я – Режиссер»

3 блок. Страх животных и сказочных персонажей. Цель: актуализация и коррекция страхов сказочных персонажей и животных. Мероприятия: «Волшебный сундук», «Маленькое и большое привидение», «Конкурс боюсек», «Однажды в подводном царстве...», «Превратимся в страшных животных», «Кто притаился в темноте...?», «Кукольный театр», «Построй свою сказочную страну», «Неприятный житель в моем королевстве», «Я – веду репортаж».

4 блок. Страх темноты. Цель: актуализация и коррекция страха темноты. Мероприятия: сказка «Ночные звуки», упражнение «Что может подстергать нас в темной норе», «Нарисуй свой страх и озвучь его», «Маленькое и большое привидение», «Однажды в темной пещере», «Кто притаился в темноте?», игра «Зеркало».

Библиографический список

1. Арефьева Т.А., Галкина Н.И. Преодоление страхов у детей. Тренинг. М.: Психотерапия, 2009. С. 272.
2. Захаров А.И. Дневные и ночные страхи у детей. Серия «Психология ребенка». СПб.: СОЮЗ, 2000. С. 448.
3. Захаров А.И. Что снится нашим детям. М.: АСТ, 1997. С. 432.
4. Самойленко И.В. Как победить детские страхи. Тренинг для родителей и педагогов. Ростов н/Д: Феникс, 2012. С. 252.
5. Ульянов А. Шадмон. Г. Детские страхи. Секреты воспитания: набор инструментов по преодолению страхов. 2-е изд., М.: НФ «Институт перспективных исследований», 2011. С. 120.

СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА В СОВРЕМЕННОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ НАУКЕ

А.С. Бакайкина

*Научный руководитель И.Г. Каблукова, канд. пед. наук, доц.
Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева*

Модернизация системы отечественной системы образования выдвигает на первый план вопросы профессионального развития педагогических кадров. Педагог рассматривается как ключевая фигура реформированного образования. От педагога сегодня требуется готовность к переменам, высокая мобильность, способность к нестандартным трудовым действиям, ответственность и самостоятельность в принятии решений – все эти характеристики деятельности успешного профессионала в полной мере относятся и к педагогу дошкольного образования (воспитателю). Введение федерального государственного образовательного стандарта и утверждение профессионального стандарта педагога дошкольного образования знаменует переход от знаниевой парадигмы образования к компетентностной.

В нашей стране компетентностный подход в образовании связан с идеей развития человека, который сможет, характеризуясь социально и личностно позитивной ценностно-смысловой мировоззренческой основой, легко адаптироваться к жизненным ситуациям. Основными категориями рассматриваемого подхода выступают – «компетенция» и «компетентность» в разном их соотношении друг с другом как характеристики единиц измерения образованности человека.

Н.А. Старосветская, рассматривая соотношение двух понятий, выделяет их отличия. «Компетентность характеризует меру владения индивидом компетенцией применительно к определенному виду деятельности или их совокупности. В последнем случае она означает обобщенную способность к решению жизненных и профессиональных задач в той или иной области. По сути, компетентность – это всегда актуальное проявление компетенции, компетенция в действии» [9].

Другую позицию на соотношение рассматриваемых понятий высказывает Н.В. Кузьмина. По ее мнению, компетентность – это «устойчивая, основанная на специфике мыслительных процессов и социального опыта, способность понимать самого себя, других людей, их взаимоотношения и прогнозировать межличностные события». Другими словами, компетентность – это «свойство личности», которое состоит из пяти элементов (видов) компетентности [4].

Несмотря на то что сегодня проблеме профессиональной компетентности посвящено огромное количество научных исследований как в нашей стране, так и за рубежом, однако однозначность в подходах к определению этого понятия в настоящее время отсутствует.

Б.С. Гершунский определяет профессиональную компетентность как функциональную грамотность, которая востребуется и актуализируется на собственном профессиональном уровне, и выделяет те ее компоненты, «которые могут быть отнесены не столько к предметному содержанию, сколько к формируемым качествам личности: ответственности, творчеству, любознательности, настойчивости, стремлению к приобретению новых знаний, и, конечно же, к высокой нравственности, без которой немислим подлинный профессионал своего дела» [2].

В.А. Слостёнин считает, что профессиональная компетентность есть «единство теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности и характеризует профессионализм» [7].

Э.Ф. Зеер полагает, что профессиональная компетентность педагога «предполагает не столько наличие значительного объема знаний и опыта, сколько умение их актуализировать в нужный момент и использовать в процессе реализации своих профессиональных функций» [3].

Л.М. Митина полагает, что педагогическая компетентность включает «знания, умения, навыки, а также способы и приемы их реализации в деятельности, общении, развитии (саморазвитии) личности» [5]. Автор подчеркивает сложную интегративную природу компетентности и выделяет две подструктуры: деятельностную и коммуникативную.

А.Й. Мищенко понимает профессиональную компетентность как «единство его теоретической готовности педагогически мыслить и практической готовности педагогически действовать» [8].

Л.Г. Антропова считает профессиональную компетентность «комплексной характеристикой субъекта труда, выражающую его профессиональную подготовленность и способность эффективно, творчески решать задачи профессиональной деятельности. Профессиональная компетентность является показателем соответствия специалиста требованиям профессионального труда» [1].

Ряд ученых (Т.М. Ковалёва, И.Д. Фруммин, А.В. Хуторской), рассматривая профессиональную компетентность педагога, используют понятие «профессионально-педагогическая компетентность». Понимая под ним «готовность педагога к осуществлению профессионально-педагогической деятельности, владение необходимыми для успешной педагогической деятельности знаниями и опытом». Хотелось бы обратить внимание, что составляющими рассматриваемой компетентности выступают «психолого-педагогические знания» и «педагогические умения» [8].

Т.Б. Серебровская в диссертационном исследовании также обращается к разработке понятия профессионально-педагогической компетентности, понимая под ним интерактивную совокупность качеств педагога, отражающую уровень его личностного, социально-нравственного опыта, готовность к совершенствованию профессиональной деятельности. Как Н.А. Старосветская, она считает, что компетентность может проявляться в деятельности, а значит, лишь у работающего с детьми педагога [6].

Таким образом, большинство исследователей проблемы компетентности педагога используют термины «профессиональная компетентность» [Б.С. Гершунский; Т.В. Добудько; А.К. Маркова], «педагогическая компетентность» [Л.М. Митина], иногда используют их как тождественные [Н.Н. Лобанова], а в ряде случаев объединяют данные термины по аналогии с профессионально-педагогической деятельностью: «профессионально-педагогическая компетентность» [Ю.Н. Кулюткин; Г.С. Сухобская].

Новые образовательные приоритеты порождают необходимость переосмысления и переоценки целого ряда проблем. Готовность педагогов (воспитателей) к работе в соответствии со спецификой социального заказа становится ключевым элементом в успехе проводимых преобразований. Это ориентирует современную систему образования на постановку новых задач и выдвижение новых требований к личности и деятельности педагога (воспитателя), где ведущее место занимают требования, связанные с развитием определенных квалификационных характеристик, совокупность которых в целом составляет профессиональную компетентность педагога дошкольного образования как субъекта профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Антропова Л.Г. Совершенствование коммуникативной компетентности учителя на основе творческой рефлексии (в условиях дополнительного образования): дис... канд. пед. наук: 13.00.08. Челябинск:1999. 201 с.
2. Гершунский Б.С. Гуманизация образования: необходимость новой парадигмы // Магистр. 1991. Июнь. С. 17.
3. Зеер Э.Ф., Глуханюк Н.С. Аттестация руководителей: теория и практика. Екатеринбург: Издательство Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1994. 84 с.
4. Кузьмина Н.В. Способности, одаренность и талант учителя. М., 1983.
5. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. М.: Флинта; Московский псих.-соц. институт, 1998. 200 с.
6. Серебровская Т.Б. Формирование профессионально-педагогической компетентности будущего учителя иностранного языка: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Оренбург, 2006. 194 с.
7. Слостенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки Просвещение, 1976. 160 с.
8. Слостенин В.А., Мищенко А.И. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя // Советская педагогика. 1991. 10. С. 79–84.
9. Фуряева Т.В., Старосветская Н.А. Теория и практика психолого-педагогического сопровождения и интеграции детей в общество: монография / Красноярск. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2005. 284 с.

МОЛОДЕЖЬ И НАУКА XXI ВЕКА
XVI Международный форум студентов,
аспирантов и молодых ученых
ФЕНОМЕНЫ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ
СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ, ПЕДАГОГИКИ
И МЕНЕДЖМЕНТА В ОБРАЗОВАНИИ

Материалы II Всероссийской конференции школьников,
студентов, молодых ученых, посвященной юбилею А.В. Запорожца

Красноярск, 21–23 апреля 2015 г.

Электронное издание

Редактор *А.П. Малахова*
Корректор *Ж.В. Козупица*
Верстка *Н.С. Хасанишина*

660049, Красноярск, ул. А. Лебедевой, 89.
Редакционно-издательский отдел КГПУ,
т. 217-17-52, 217-17-82

Подготовлено к изданию 21.09.15.
Формат 60x84 1/8.
Усл. печ. л. 38,0