

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

МОЛОДЕЖЬ И НАУКА XXI ВЕКА

**XVII Международный научно-практический форум
студентов, аспирантов и молодых ученых**

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

Материалы III Всероссийской конференции
школьников, студентов, молодых ученых,
посвященной 120-летию со дня рождения Л.С. Выготского

Красноярск, 17–18 мая 2016 г.

Красноярск
2016

ББК 74.0
М 754

Редакционная коллегия:

*О.В. Груздева (отв. ред.)
Т.Ю. Тодышева
О.Ю. Кособукова
А.В. Цветцых*

М 754 **Молодежь и наука XXI века: XVII** Международный научно-практический форум студентов, аспирантов и молодых ученых. Феномены и тенденции развития современной психологии, педагогики и менеджмента в образовании: материалы III Всероссийской конференции школьников, студентов, молодых ученых, посвященной 120-летию со дня рождения Л.С. Выготского. Красноярск, 17–18 мая 2016 г. / отв. ред. О.В. Груздева; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2016. – 140 с.

ISBN 978-5-85981-976-8

Продолжается обсуждение актуальных проблем психологии, педагогики и менеджмента в образовании. Основное содержание материалов составляют результаты научных исследований студентов.

Будет интересен специалистам вузов, психологических центров, региональных общественных площадок, работникам образовательных организаций и медицинских учреждений.

ББК 74.0

ISBN 978-5-85981-976-8

© Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2016

Содержание

Авдеенок О.В., Лукьянова А.А. АДАПТАЦИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ДЕТСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ШКОЛЫ им. В.И. СУРИКОВА К ДАЛЬНЕЙШЕМУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ	6
Ануфриевская Е.Г., Тютюкова О.Н. ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ У ПОДРОСТКОВ	8
Белостоцкая М.В., Котова Е.В. ХАРАКТЕР ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУПРУГОВ В КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЯХ	10
Беспмятных Н.Н., Вылегжанина Г.Г. ОСОБЕННОСТИ ПОТРЕБНОСТНО-МОТИВАЦИОННОГО АСПЕКТА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К МАТЕРИНСТВУ: ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ И МЕТОДЫ ИЗУЧЕНИЯ.....	12
Бондарчук Е.О., Кирко В.И. ВВЕДЕНИЕ УСЛУГИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ	14
Бондарчук Е.О., Кирко В.И. УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ УЧЕНИКОВ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СРЕДСТВ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ	16
Боярова Н.С., Новикова Д.В., Цвелюх И.П. ДИАГНОСТИКА УМЕНИЯ СЛУШАТЬ СОБЕСЕДНИКА И ВЕСТИ ДИАЛОГ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА	18
Брижатая О.А., Серватинский В.В. АКТУАЛЬНОСТЬ ДИАГНОСТИКИ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ В КОЛЛЕКТИВЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	22
Васильев Д.В., Лукьянова А.А. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ИННОВАЦИИ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ	25
Васильев Д.В., Лукьянова А.А. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИННОВАЦИИ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ	27
Гребенюк А.А., Тютюкова О.Н. РЕФЛЕКСИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ШКОЛЫ	29
Грицкевич К.С., Тодышева Т.Ю. ОТВЕТСТВЕННОСТЬ В СРЕДНЕМ ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ	31
Гудкова И.В., Селезнева Н.Т. АНАЛИЗ ТЕЛЕСНОГО ПОЗНАНИЯ ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	34
Довбыш Е.А., Кольга В.В. СПЕЦИФИКА ИНЖЕНЕРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	36
Домнич Е.Н., Груздева О.В. ПРОБЛЕМА СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ К ОБУЧЕНИЮ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ИНТЕРНАТНОГО ТИПА И ВОЗМОЖНОСТИ ЕЕ ИЗУЧЕНИЯ	39
Дядечкина К.П., Дубовик Е.Ю. ВЗАИМОСВЯЗЬ СТИЛЯ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ И СОЦИОМЕТРИЧЕСКОГО СТАТУСА РЕБЕНКА СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ГРУППЕ СВЕРСТНИКОВ.....	44
Жеребцова Л.С., Дубовик Е.Ю. ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ КРЕАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕВОЧЕК И МАЛЬЧИКОВ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	46
Зацепина Е.А., Горнякова М.В. ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ АДАПТАЦИИ В СОЦИУМЕ ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ, НАХОДЯЩИХСЯ В ПРИЕМНЫХ СЕМЬЯХ	48
Зубцова Е.А., Барканова О.В. РАЗВИТИЕ ЭМПАТИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	50
Иванова А.П., Журавлева О.П. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ПОДРОСТКОВ	53
Катамадзе К., Дубовик Е.Ю. АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ МИГРАНТОВ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К УСЛОВИЯМ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ	55

Квитунова Н.И., Дьячук А.А. РАЗВИТИЕ ВРЕМЕННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В СТАРШЕМ ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ	56
Кодитя В.В., Тютюкова О.Н. УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОРПОРАТИВНОЙ КУЛЬ- ТУРЫ ДЕТСКОГО КОЛЛЕКТИВА.....	59
Козловская Ю.В., Василькевич И.В. ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ ДЕТСКОГО САДА С РОДИТЕЛЯМИ ПО ПОДГОТОВКЕ ДЕТЕЙ 5–6 ЛЕТ К ШКОЛЕ	61
Косолапова К.Н., Дьячук А.А. ВЗАИМОСВЯЗЬ САМООРГАНИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ОСОБЕННОСТЕЙ СУБЪЕКТИВНОГО ВОСПРИЯТИЯ ВРЕМЕНИ ПЕДАГОГОВ РАЗНОЙ ФОРМЫ ЗАНЯТОСТИ.....	64
Костылева Е.А., Тодышева Т.Ю. ТОЛЕРАНТНОЕ ОТНОШЕНИЕ УЧЕНИКОВ 7–8 КЛАССОВ К УЧИТЕЛЮ.....	67
Кускова А.В., Воронин В.В. ЧУВСТВА ЭМПАТИИ И МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ ДЕТЕЙ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ.....	69
Лаврик Н.М., Усаков В.И. КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ГИПЕРАКТИВНОСТЬЮ И ДЕФИЦИТОМ ВНИМАНИЯ	71
Лапухина С.А., Каблукова И.Г. ОРГАНИЗАЦИЯ СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	73
Макарова А.А., Вылегжанина Г.Г. ВЗАИМОСВЯЗЬ РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ И СПЕЦИФИКИ АДАПТАЦИИ К ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗА- ЦИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	77
Меновщикова Н.В., Тодышева Т.Ю. ПРОБЛЕМЫ ПОСТИНТЕРНАТНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ИЗ КАТЕГОРИИ ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ, В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	80
Нецветай И.В., Тодышева Т.Ю. ОСОБЕННОСТИ КОНФЛИКТОВ ГАРАНТИЙНОЙ СЛУЖБЫ.....	82
Николичева Ю.А., Тютюкова О.Н. ПРИМЕНЕНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ ИСТОРИИ.....	85
Новикова Е.С., Каблукова И.Г. СИСТЕМА СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ.....	88
Окулова Н.А., Тодышева Т.Ю. ОСОБЕННОСТИ СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У СПЕЦИАЛИСТОВ, РАБОТАЮЩИХ С ДЕТЬМИ С ОВЗ.....	91
Петрина Н.В., Ковалевский В.А. ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОСВЯЗЕЙ РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ И ТРЕВОЖНОСТИ МАЛЬЧИКОВ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	93
Печенкина А.К., Тодышева Т.Ю. САМООЦЕНКА ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОТРУДНИКОВ ОТДЕЛА ПОЛИЦИИ.....	96
Покатович Л.Н., Козулина Ю.Г. СВЯЗ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ И УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ	99
Помазкина О.В., Дьячук А.А. РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА СТАРШЕКЛАССНИКОВ РАЗЛИЧНОЙ ПРОФИЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ	101
Прокопчук А.Ю., Дубовик Е.Ю. ОСОБЕННОСТИ СИТУАТИВНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ ОРГАНИЗОВАННЫХ И НЕОРГАНИЗОВАННЫХ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	104
Прошкина С.А., Журавлева О.П. СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	105
Романенко О.А., Дьячук А.А. РАЗВИТИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ ИГРОВЫМИ МЕТОДАМИ	107
Сарбаа Л.Н., Лукьянова А.А. SWOT-АНАЛИЗ КАК ИНСТРУМЕНТ ПЛАНИРОВАНИЯ СТРАТЕГИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	109

Сергеев Д.В., Вербианова О.М. ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С ОСУЖДЕННЫМИ-МИГРАНТАМИ В РАМКАХ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА.....	113
Тарасова Е.Е., Тютюкова О.Н. «МУЗЕЙНАЯ НОЧЬ» КАК ФОРМА ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	116
Таусинова О.К., Дьячук А.А. ОСОБЕННОСТИ СУБЪЕКТИВНОЙ КАРТИНЫ ЖИЗНЕННОГО ПУТИ ПОДРОСТКОВ, ПЕРЕЖИВШИХ НАСИЛИЕ В СЕМЬЕ.....	118
Толстоухова Е.И., Журавлева О.П. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИГРОВЫХ ФОРМ В ОБУЧЕНИИ	120
Тукуреев А.С., Тодышева Т.Ю. УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ ТРУДОМ КАК МОТИВИРУЮЩИЙ ФАКТОР	122
Федорова И.Н., Тютюкова О.Н. ИЗУЧЕНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ШКОЛЬНИКОВ В КЛАССНОМ КОЛЛЕКТИВЕ	125
Фоканова А.В., Лобков К.Ю. СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ МЕТОДА SWOT-АНАЛИЗА ДЛЯ ОЦЕНКИ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ..	127
Фоканова А.В., Лобков К.Ю. ФОРМИРОВАНИЕ ФАКТОРОВ ОЦЕНКИ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ.....	129
Хилькова Ю.В., Груздева О.В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ СРЕДСТВ ДЛЯ УСПЕШНОЙ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ-МИГРАНТОВ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	131
Цехович А.Э., Тодышева Т.Ю. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ	133
Черных С.В., Василькевич И.В. ПРОСВЕТИТЕЛЬСКАЯ РАБОТА С РОДИТЕЛЯМИ И ПЕДАГОГАМИ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	135
Чижова Д.А., Яценко И.А. К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	136

АДАПТАЦИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ДЕТСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ШКОЛЫ им. В.И. СУРИКОВА К ДАЛЬНЕЙШЕМУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ

О.В. Авдеенок, А.А. Лукьянова

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Важным этапом на пути формирования личности является процесс адаптации к условиям обучения в профильных учебных заведениях среднего и высшего звена.

Современный образовательный процесс должен быть ориентирован на выполнение нового социального заказа – формирования самостоятельной, инициативной, творческой, успешно адаптирующейся личности, на качественно новом уровне, то есть не только в общеобразовательных школах, но и образовательных учреждениях дополнительного образования, реализующих предпрофессиональные программы.

Раннее профессиональное самоопределение реализуется в системе трехступенчатого художественного образования, где становление художника как профессионала начинается уже с периода детства. Формирование адекватности образа будущей профессиональной деятельности закладывается на начальном этапе профессионального образования – в детской художественной школе. В связи с этим одной из коренных задач подготовки учащихся является формирование правильных представлений о дальнейшем обучении, адекватных своим возможностям и условиям деятельности.

Важным этапом на пути формирования личности является процесс адаптации к условиям обучения в профильных учебных заведениях среднего и высшего звена. Ведь именно от того, как будет пройден адаптационный этап, во многом будут зависеть успешность будущей учебной деятельности, качество полученного образования и в конечном итоге возможности достижения вершин жизни и профессионализма в деятельности. Предпосылки его самореализации, самоосуществления следует искать в юношеском возрасте. Изучение процесса адаптации может открыть новые пути активизации личностных резервных возможностей учащихся в преодолении трудностей и психологических барьеров в обучении.

Профессиональная адаптация – это процесс вхождения человека в профессию и гармонизация взаимодействий его с профессиональной средой.

Своеобразие профессиональной адаптации обусловлено обстоятельствами внешнего и внутреннего характера.

Внешние обстоятельства, факторы, влияющие на процесс профессиональной адаптации, включают в себя:

а) особенности содержания, целей, организации, используемых средств, технологий профессиональной деятельности;

б) своеобразие социальных и других условий, в которых осуществляется профессиональная деятельность.

Все это и создает специфику предметных областей, сфер профессиональной адаптации.

Внутренние обстоятельства профессиональной адаптации – это уровень его адаптационного потенциала, степень развитости, адаптивности как качества личности и организма, адекватность мотивации профессиональной деятельности требованиям этой деятельности.

Базовую, определяющую роль в профессиональной адаптации играют внешние обстоятельства, предметные области, сферы профессиональной адаптации человека. Именно они выступают своеобразным профессиональным полем, на которое приходит, попадает человек.

В художественном образовании важной спецификой образовательного процесса является его практико-ориентированная направленность.

Практическая деятельность обучающихся в детской художественной школе имеет следующие виды:

- учебно-исполнительская (художественно-изобразительная): овладение достаточно высоким уровнем знаний, умений, навыков, необходимых в индивидуальной творческой деятельности (практике);
- учебно-теоретическая: достижение необходимого уровня функциональной грамотности. Овладение навыками осознанного восприятия произведений изобразительного искусства;
- творческая (креативная): формирование умения воплощать представления и фантазии в работе над композицией;
- культурно-просветительская; формирование навыков участия в конкурсах, фестивалях, выставках.

Перед художественной школой встает задача подготовки учащихся-выпускников с уровнем, позволяющим продолжить профессиональное обучение как в среднем специальном, так и высшем учебном заведении.

Для обеспечения положительных изменений в условиях адаптации к дальнейшему профессиональному обучению была разработана и реализована система мероприятий с обучающимися, направленная на оптимизацию условий адаптации.

В профильном обучении ДХШ им. В.И. Сурикова важнейшим ресурсом повышения готовности учащегося к проектированию образовательно-профессионального маршрута является **индивидуальный учебный план** учащегося (ИУП), в том числе – осуществляемый в сетевых формах, выводящих реализацию соответствующих образовательных стандартов и программ вне отдельного общеобразовательного учреждения.

Еще одним значимым ресурсом профильного обучения для повышения готовности учащегося к проектированию образовательно-профессионального маршрута является использование новой формы оценивания учебных достижений учащихся в условиях предпрофильной подготовки и профильного обучения, где существенным элементом которых выступает **портфолио** (способ фиксирования, накопления и оценки индивидуальных достижений школьника в определенный период его обучения).

Одним из оптимальных способов профориентации является организация **профессиональных проб** учащихся.

Профессиональные пробы являются своего рода моделью конкретной профессии, в частности художественной области, посредством апробирования которой учащиеся получают сведения об элементах деятельности специалистов данного направления, что позволяет узнать профессию изнутри.

Непременное условие организации профессиональных проб – их логическое вплетение в целостный учебно-воспитательный процесс ДХШ, с одной стороны, и максимальная приближенность к реальному производству – с другой.

Кроме этого, еще одним из условий механизмов адаптации обучающихся стали событийные профориентационные мероприятия – формы организации деятельности учащихся, предоставляющие возможность пробы себя в смоделированной ситуации профессиональной деятельности, а также создающие условия для становления профессионального самоопределения с учетом возрастных периодов траектории детского развития, направленные на предоставление информационно-развивающего пространства для продуктивного формирования у учащихся способности выбирать свою профессиональную сферу деятельности, оптимально соответствующую личностным особенностям и запросам рынка труда.

Дополнительное художественное образование обладает нерезализованным потенциалом в формировании адаптации обучающихся к дальнейшему профессиональному образованию. Реализация данного потенциала предполагает выявление и создание результативных механизмов адаптации в условиях образовательного процесса детской художественной школы.

Библиографический список

1. Аракелова А.О. О реализации дополнительных предпрофессиональных общеобразовательных программ в области искусств: в 2 ч.: монография: сборник материалов для детских школ искусств. М.: Минкультуры России, 2012.

2. Медведев А.Ф. Проблемы системы художественного образования в России // Справочник руководителя учреждения культуры. 2010. № 2. С. 83–93.

ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ У ПОДРОСТКОВ

Е.Г. Ануфриевская, О.Н. Тютюкова

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

В современном мире предъявляются новые требования к таким свойствам личности, как активность, самостоятельность, ответственность. В условиях переоценки ценностей и смены социальных идеалов проблема воспитания ответственности становится одной из приоритетных. Новые социальные условия требуют персональной ответственности человека. Обществу нужны люди, которые могут принимать решения и отвечать за свой выбор, «проявляют такие волевые черты характера, которые выражаются в умении самостоятельно регулировать собственное поведение, в процессе анализа своей деятельности демонстрируют объективность и прочность нравственной самооценки, видят перспективу своего нравственного и волевого развития» [3, с. 146].

В федеральных государственных стандартах второго поколения указана нацеленность системы образования в решении задачи на «реализацию гуманистических приоритетов современной социальной политики, ...воспитания в общественном сознании установок социальной ответственности, толерантности, патриотизма» [4]. Это актуализирует позицию педагогического сообщества, которая «содействует развитию и формированию у детей актуального социокультурного опыта, духовно-нравственных идеалов, расширению пространства реализации подростками активной гражданской позиции в социальном творчестве» [1].

Таким образом, формирование социальной ответственности подростка является важнейшей проблемой образования.

Отметим, что именно подростковый возраст является наиболее благоприятным для развития социальной ответственности растущего человека. Это не просто очередной период в жизни человека, а особая фаза психического развития, фаза перехода от детства к взрослости. В этот период ребенок превращается в подлинный субъект общественных отношений, он не только действует во имя определенных целей, но и осознает себя в качестве деятеля. Возникают идеальные образцы поведения, создается нравственная основа, позволяющая человеку самому управлять своим поведением и развитием. Именно в этом возрасте происходит зарождение способности и готовности брать на себя ответственность за участие в происходящих событиях, анализировать свою роль в ситуациях социального взаимодействия.

Одним из важных условий формирования социальной ответственности подростков является понятие и представление об ответственности. Важно выяснить, что они вкладывают в понятие «быть ответственным» и важно ли для них это качество, понимают ли они его общественный и социальный смысл, видят ли личностную значимость воспитания в себе этого качества.

С целью определения уровня сформированности социальной ответственности у учащихся подросткового возраста было проведено исследование на базе МБОУ СШ № 32 г. Красноярска. В нем принимали участие 28 учащихся 7 «Б» класса (11 мальчиков, 17 девочек) 13–14 лет.

В ходе опытно-экспериментальной работы с применением анкетирования, бесед и методов включенного наблюдения был собран значительный материал об исходном состоянии сформированности уровня ответственности подростков.

Школьникам были предложены разноплановые методики: «Незаконченные предложения», «Выбор утверждений и их обоснование», «Ранжирование показателей ответственно-

сти», «Ранжирование качеств личности», написание эссе на тему «Я в ответе», тест на определение коэффициента самооценки школьника «Самооценка ответственности школьников».

Ответы подростков показали, что они в целом имеют верное понимание ответственности, хорошо различают ответственность в действиях других людей, но в том, в каких именно ситуациях проявляется ответственность, мнения разделились. Так, половина учащихся сказали, что ответственность проявляется человеком в определенных делах, в таких, где требуется храбрость, героизма, выносливость. Для других же, ответственность проявляется в привычных, повседневных делах. В качестве примера ответственного человека чаще всего приводили маму т.к., «никогда ничего не забывает, и еще несет за меня ответственность».

Подростки, стремясь к взрослости, самостоятельности, самоутверждению, много внимания уделяют развитию у себя физических качеств, силы воли, стремятся к расширению своей эрудиции. Нравственным же качествам, особенно ответственности, они уделяют гораздо меньше внимания. Так, им было предложено 40 качеств характера человека, которые они должны были пронумеровать по степени их важности и значимости – методика «Ранжирование качеств личности» [2, с. 128]. Перед выполнением задания участники были ознакомлены с предложенными качествами, сущность которых подробно была разъяснена им. Анализ ответов показал, что подростки не считают ответственность важным и необходимым качеством для человека. Они определили ответственность лишь на 23-е место среди других качеств; на первых местах они поставили доброту, честность, чувство юмора.

Тест на определение коэффициента самооценки ответственности школьников показал, что подавляющее большинство (80 % учащихся) расценивают уровень своей ответственности как высокий.

Для надежности и достоверности данных был использован «метод независимых характеристик», в котором учитель оценивал по схеме наблюдения уровень сформированности ответственности у учеников. Схема была аналогична анкете, которая предлагалась подросткам (тест «Самооценка ответственности школьников»).

Результаты теста «Самооценка ответственности школьников» и наблюдения учителя сопоставлялись. Степень совпадения или несовпадения полученных оценок давала основание для определенных выводов. Педагог стремился объективно подойти к оценке данного качества подростков, однако были заметные несоответствия между самооценкой учеников и оценкой учителя. Такое расхождение мнений в характеристике одного и того же явления послужило сигналом для необходимого педагогического дополнительного наблюдения.

Использование комплекса диагностических процедур позволило выявить 3 группы учащихся по степени сформированности ответственности: с высоким уровнем (от 80 до 95 баллов); со средним уровнем (от 60 до 79 баллов); с низким уровнем (от 50 до 59 баллов).

Обобщив экспериментальные данные относительно ответственности школьников подросткового возраста, мы пришли к следующему заключению.

В экспериментальной группе подростков большинство из них (57,9 %) имеют низкий уровень сформированности ответственности. Средний уровень ответственности проявили 42,1 % подростков. Возможно, данный факт связан с тем, что подростки еще не способны к осознанию мотивов своего поведения. Ответственность подростков направлена на субъективные и индивидуальные качества, о целостной, охватывающей личностные свойства ответственности, говорить еще рано. Многие школьники нуждаются в контроле и внешней регуляции со стороны взрослых.

У 42,1 % участвующих в исследовании подростков средний уровень социальной ответственности, что свидетельствует о том, что данное качество еще находится в процессе формирования. У подростков слабо сформированы умения быть ответственными, принимать самостоятельные решения, отстаивать социальные и нравственные убеждения.

Проблема формирования социальной ответственности у подростков достаточно актуальна и требует разработки специальных педагогических инструментов своего решения в условиях современной школы.

Библиографический список

1. Дармодехин С.В. Воспитательный компонент федеральных государственных образовательных стандартов [Электронный ресурс]. URL: <http://www.niisv.ru/newsection2448>. (дата обращения: 05.05.2016).
2. Нургалиева А.К. Ответственность подростков и ее формирование в воспитательном процессе школы: монография. Павлодар: Научно-издательский центр ПГПИ, 2012. 220 с.
3. Тютюкова О.Н. Формирование нравственных деятельно-волевых черт характера младших подростков на гуманитарной основе: дис. ... канд. пед. наук: Красноярск, 2003. 207 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт [Электронный ресурс]. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/543> (дата обращения: 05.05.2016).

ХАРАКТЕР ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУПРУГОВ В КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЯХ

М.В. Белостоцкая, Е.В. Котова

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Семья – малая социальная группа, важнейшая форма организации личного быта, основанная на супружеском союзе и родственных связях, т.е. отношениях между мужем и женой, родителями и детьми, проживающими вместе и ведущими совместное хозяйство [3].

Э. Эйдемиллер и В. Юстицкий указывают на то, что противоречия между личностью и семьей неизбежны, как и необходимость постоянного разрешения возникающих разногласий. Обычен во взаимоотношениях супругов двухфазный режим: конфликт – последующее дистанцирование. Нередко бывает и так, что конфликты чередуются с периодами теплой близости: близость – напряжение – дистанцирование – конфликт. На фазе дистанцирования каждый из партнеров может поджидать, пока другой «оступится» – что-то сделает «не так». Таким образом, при супружеском конфликте (особенно в молодых семьях) партнеры сосредоточены друг на друге, ошибки и оплошности внимательно отслеживаются. Собственной роли в повторяющейся ситуации супруги, как правило, не стремятся понять, в лучшем случае, собственная роль может признаваться, но оцениваться как необходимая самозащита. Стратегии поведения, избираемые участниками конфликта, имеют решающее значение для его последующего развития, а зачастую и для конечного результата конфликта [1].

Супружеские конфликты выполняют двоякую роль: с одной стороны, помогают справиться с тревогой, дают возможность разрядки напряжения, помогают оздоровлению отношений и поддержанию равновесия в семье. Конфликт супругов может стать для них мощным источником развития, сигналом к необходимости изменяться. В этом случае конфликт выполняет сигнальную функцию, сообщая о том, что что-то не в порядке в отношениях или в самом человеке. И если он в ответ на этот сигнал пытается внести изменения во взаимодействие, то приходит к новому состоянию адаптации в отношениях. Конфликт может дать возможность сближения супругам. Момент прорыва, когда людям нечего терять, когда они пытаются прорваться друг к другу, может стать для них последней возможностью взаимопонимания. Конфликт – это возможность разговора начистоту. Вместе с тем конфликты в семье могут создавать психотравмирующую обстановку для супругов, в результате чего они приобретают ряд отрицательных свойств личности. В конфликтной семье закрепляется отрицательный опыт общения, теряется вера в возможность существования дружеских и нежных взаимоотношений между людьми, накапливаются отрицательные эмоции, появляются психотравмы [2].

Изучить характер взаимодействия супругов в ситуации конфликта на конкретном примере возможно, воспользовавшись методикой «Взаимодействие супругов в конфликт-

ной ситуации» Ю.Е. Алешиной, Л.Я. Гозмана, Е.М. Дубовской. В данной методике выделено несколько конфликтных сфер:

1. Проблемы отношений с родственниками и друзьями.
2. Вопросы, связанные с воспитанием детей.
3. Проявление супругами стремления к автономии.
4. Ситуации нарушения ролевых ожиданий.
5. Ситуации рассогласования норм поведения.
6. Проявление доминирования супругами.
7. Проявление ревности супругами.
8. Расхождения в отношении к деньгам.

Методика дает возможность охарактеризовать обследуемую пару по ряду параметров: наиболее конфликтные сферы супружеских отношений, степень согласия (или несогласия) в ситуациях конфликта, уровень конфликтности в паре. Эти характеристики могут быть полезны как в исследованиях разных сторон супружеских взаимоотношений, так и при диагностике с целью дальнейшей коррекции. Методика представляет собой тест-опросник, содержащий описание 32 ситуаций супружеского взаимодействия, которые носят конфликтный характер.

Нами были опрошены две семейные пары в возрасте до 30 лет с одним ребенком. Наиболее острыми вопросами в отношениях данных семейных пар являются конфликты в сфере отношений с родственниками / друзьями, наиболее конфликтной оказалась ситуация, связанная с наличием / отсутствием ревности со стороны одного из супругов. Все остальные сферы приближены к нулю или имеют позитивный окрас. Уровень конфликтности в парах достаточно низкий в силу нахождения общего индекса в положительном значении знака. При разделении ситуации на две группы по основанию «виновности в конфликте», заметно, что все супруги при ответе на вопрос, где вина в возникновении конфликта лежит на респонденте, высказывают свою более нейтральную реакцию (в силу положительного значения индекса 0,375 и 0,875) на ссору, а в вопросах, где виновен супруг, значение индекса отрицательное (-0,375 и -0,437). Можно сделать вывод, что, чувствуя вину в поводе для ссоры, супруги более позитивны в своих реакциях в течение самого конфликта.

По факту проведения методики нами была проведена индивидуальная беседа с каждым из респондентов на тему общей удовлетворенностью браком. Высокая степень удовлетворенности браком и семейными отношениями соответствует достаточно низкому уровню конфликтности.

Подводя итог вышесказанному, можно заключить, что удовлетворенность супругов браком обусловлена такими факторами, как проявление ролевой адекватности каждым из супругов, совпадение взглядов на вопросы, связанные с воспитанием детей, осознание собственной ответственности за события в семье, умением проявлять конформность, взаимопонимание в решении важных вопросов, стремление к сотрудничеству.

Библиографический список

1. Агеева Л.Г. Конфликтология: краткий теоретический курс: учеб. пособие. Ульяновск: УлГТУ, 2010. 200 с.
2. Андреева Т.В. Семейная психология: учебник для высших учебных заведений. М.: Аспект Пресс, 2008. 363 с.
3. Зритнева Е.И., Клушина Н.П. Семейведение. М.: Владос, 2006. 96 с.

ОСОБЕННОСТИ ПОТРЕБНОСТНО-МОТИВАЦИОННОГО АСПЕКТА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К МАТЕРИНСТВУ: ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ И МЕТОДЫ ИЗУЧЕНИЯ

Н.Н. Беспмятных, Г.Г. Вылегжанина

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Материнство является важнейшей частью жизни женщины. Опыт материнства оказывает существенное влияние на становление женской личности, ее жизненный путь. Мотивы, которыми она руководствуется при принятии решения стать матерью, часто не осознаваемые женщиной, имеют большое влияние на развитие последующих взаимоотношений матери и ребенка.

В настоящее время в России активно поднимаются проблемы защиты материнства и детства, внедряются программы поддержки матерей, имеющих детей. Но все же основной упор делается на повышение рождаемости. Мы считаем, что повышение качества жизни каждого отдельного человека, в том числе ребенка, также должно быть приоритетным направлением государственной политики и каждое государство должно быть в этом заинтересовано. Ю.И. Шмурак отмечает, что в современном обществе появилась потребность в родителях, которые осознанно подходят к рождению ребенка [5].

С.Ю. Мещерикова, Г.Г. Филиппова, Ю.М. Шмурак вводят понятие «психологическая готовность к материнству», которое определяется, как способность матери обеспечить своему ребенку адекватные условия для развития [2; 4; 5].

Потребностно-мотивационная готовность к материнству определяет качество материнства, критерием которого является субъектная или объектная ориентация в отношении к ребенку, и включает потребностно-эмоциональный и ценностно-смысловой компоненты. Согласно Г.Г. Филипповой, мотивационная основа материнского поведения человека формируется на протяжении всей жизни [4].

По результатам исследования Г.В. Скобло, А.А. Северного, А.А. Баландиной, около 50 % беременных женщин обследованной выборки не смогли выработать адекватного отношения к ребенку, а примерно у 40 % обследованных психически здоровых матерей проявились различные особенности, которые в будущем могут не лучшим образом сказаться на развитии ребенка [2].

С.В. Трушкина установила, что при опросе беременных женщин о мотивах зачатия они в большинстве случаев указывают не на один, а на три и более мотивов. Кроме того, принятие решения стать мамой часто обусловлен социальными установками, такими как «Женщина должна иметь детей!». Согласно проведенным исследованиям, 80 % беременных женщин основным мотивом, побудившим их стать мамой, называют выполнение женского долга [3].

Все мотивы зачатия и сохранения беременности можно разделить на две группы: конструктивные и неконструктивные.

Конструктивные мотивы не всегда осознаваемы и связаны с чувством любви к будущему ребенку. К ним можно отнести такие мотивы, как выражение благодарности любимому человеку и желание родить от него ребенка, стремление к бессмертию путем повторения себя в ребенке [3].

И.В. Добряков выделяет следующие деструктивные мотивы зачатия: укрепление отношений с мужчиной; изменение социального статуса; стремление соответствовать социальным ожиданиям; показать свою «взрослость»; заменить родившимся ребенком утраченного близкого человека; рождение «для здоровья»; получение определенных материальных выгод [1].

Н.В. Боровикова и С.А. Федоренко в своем исследовании выделили следующие мотивы сохранения беременности:

– беременность ради сохранения собственного здоровья (26 %);

- желание соответствовать социальным ожиданиям мужа, потенциальных бабушек и дедушек, окружающих (24 %);
- беременность ради сохранения отношений (16 %);
- протестный мотив, при котором женщина хочет забеременеть «назло» мужчине или родителям (12 %);
- беременность как отказ от прошлого (8 %);
- беременность «ради ребенка» (6 %);
- беременность как уход от настоящего (5 %);
- беременность от любимого человека (3 %) [1].

Реалии жизни таковы, что подавляющее большинство женщин очень часто руководствуются неконструктивными мотивами при принятии решения стать матерью, часто бывают психологически и педагогически не подготовлены к выполнению материнских функций. В связи с этим неудивительно, что с увеличением рождаемости в России увеличивается также и количество семей с низким воспитательным потенциалом, растет число детей-сирот при живых родителях, детская безнадзорность.

В настоящее время нами реализуется научное исследование, целью которого является изучение особенностей потребностно-мотивационного аспекта психологической готовности к материнству беременных женщин с различным отношением к ребенку.

Задачами исследования выступают следующие: изучение научной литературы по заявленной проблеме (анализ психологических аспектов понятий «материнство», «потребностно-мотивационная готовность к материнству», «мотивы сохранения беременности», «отношение к ребенку»); подбор психодиагностических методик, позволяющих изучить особенности мотивационной сферы беременных женщин и выявить отношение женщины к еще не родившемуся ребенку; проведение эмпирического исследования и интерпретация полученных данных, разработка системы профилактических мероприятий, позволяющих своевременно выявлять неконструктивные мотивы сохранения беременности и проводить психокоррекционные мероприятия, направленные на перевод неконструктивных мотивов в конструктивные и предупреждение нарушений родительского отношения к ребенку.

В качестве диагностического инструментария определены: «Методика мотивов сохранения беременности» (Л.Н. Рабовалюк), позволяющий выявить мотивы сохранения беременности; тест «Фигуры» (В.И. Брутман, Г.Г. Филиппова, И.Ю. Хамитова) для определения типа отношения к ребенку; рисуночный тест «Я и мой ребенок» с целью выявления особенностей переживания беременности, восприятия себя и ребенка и выраженности ценности ребенка.

Базой исследования выступает Краевое государственное бюджетное учреждение здравоохранения «Красноярский межрайонный родильный дом № 5». В эмпирическую выборку входят беременные женщины в возрасте от 20–35 лет, вставшие на учет по беременности.

В настоящий момент осуществляется теоретический этап исследования. В процессе анализа данных, представленных в научной литературе, нами сформировано следующее предположение: особенности потребностно-мотивационной готовности к материнству у женщин с субъект-субъектным, амбивалентным и субъект-объектным отношением к ребенку различны.

Выявление истинных мотивов к материнству дает возможность проводить психокоррекционную работу по «переводу» деструктивных мотивов в категорию конструктивных уже на стадии планирования и создания семьи, что позволит на более сознательном уровне повлиять на демографическую ситуацию в нашей стране.

Потенциальными формами оказания психологической помощи женщинам, планирующим беременность и уже находящимся в состоянии беременности, мы определили как:

- индивидуальные консультации психолога;
- групповые формы работы (занятия по подготовке к родам, тренинг, направленный на формирование субъектного отношения к ребенку);

– просветительская работа с молодыми девушками, планирующими создать семью, и молодыми семьями на стадии планирования беременности («Школа осознанного родительства»).

Библиографический список

1. Добряков И.В. Перинатальная психология. СПб.: Питер, 2010. 272 с.
2. Мещерякова С.Ю. Психологическая готовность к материнству // Вопросы психологии. 2000. № 5. С. 28–37.
3. Трушкина С.В. Нормативные модели материнства у женщин с социально приемлемым и девиантным родительским поведением: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2012. 28 с.
4. Филиппова Г.Г. Психология материнства: учеб. пособие. М.: Изд-во института психотерапии, 2002. 240 с.
5. Шмурак Ю.И. Опыт развивающегося пренатального воздействия // Народное образование. 1995. № 6.

ВВЕДЕНИЕ УСЛУГИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Е.О. Бондарчук, В.И. Кирко

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Сегодня, в век глобализации и единого информационного пространства, человек, чтобы быть конкурентоспособным, должен обладать рядом навыков и умений по умолчанию, например, быть уверенным пользователем ПК или знать английский язык хотя бы на разговорном – бытовом уровне. Этого ждет каждый работодатель, для них это данность. Но каждый ли выпускник школы, колледжа или даже университета обладает этими навыками?

К сожалению, даже в XXI в., век информации, мы не имеем высокого уровня знаний иностранного языка только на базе упомянутых выше учебных заведений. При этом в среднем ученик школы тратит на изучение иностранного языка два часа в неделю со 2 по 11 класс, из чего следует, что среднестатистический ученик учит язык на протяжении 660 часов за все время обучения в школе. Это внушающая цифра и достаточно большое количество часов для предмета.

Как говорится в федеральном государственном образовательном стандарте среднего (полного) общего образования, требования к предметным освоениям базового курса иностранного языка должны отражать:

1) сформированность коммуникативной иноязычной компетенции, необходимой для успешной социализации и самореализации, как инструмента межкультурного общения в современном поликультурном мире;

2) владение знаниями о социокультурной специфике страны / стран изучаемого языка и умение строить свое речевое и неречевое поведение адекватно этой специфике; умение выделять общее и различное в культуре родной страны и страны / стран изучаемого языка;

3) достижение порогового уровня владения иностранным языком, позволяющего выпускникам общаться в устной и письменной формах как с носителями изучаемого иностранного языка, так и с представителями других стран, использующими данный язык как средство общения;

4) сформированность умения использовать иностранный язык как средство для получения информации из иноязычных источников в образовательных и самообразовательных целях.

Наблюдения и опыт работы преподавателем английского языка на протяжении четырех лет показывают, что ни один ученик школы или университета не овладевает навыками, перечисленными в стандарте выше. При условии, что студент не занимался иностранным языком дополнительно.

Что же говорить о выпускниках школ, в которых вовсе нет квалифицированного учителя английского языка, то есть его заменяет учитель, например, информатики, как в некоторых красноярских школах, или учитель иностранных языков вовсе отсутствует, как во многих деревнях или маленьких городах по всей стране.

Тем временем количество учащихся, сдающих ЕГЭ по иностранным языкам, все растет. Если в 2013 г. его сдавали 70 000 учащихся, то в 2015 г. уже 77 000. Количество программ обучения на бакалавриате, где для поступления нужен английский язык, тоже растет.

Каждый родитель желает лучшего для своего ребенка и ищет возможности развивать его всесторонне. Поэтому в сложившейся обстановке при имеющихся возможностях, которые открыл нам век глобализации, когда практически каждый может пользоваться возможностями, предоставляемыми глобальной сетью Интернет, образовательным организациям стоит задуматься о введении такой формы, как дистанционное образование (ДО).

На примере Центра обучения иностранным языкам Wellington рассмотрим возможность внедрения такой новой услуги, как дистанционное образование. В рамках данного исследования был проведен SWOT-анализ организации, который показал, что у данной организации много сильных сторон, например, месторасположение, молодой, креативный, но уже опытный преподавательский состав, гибкое расписание, проведение высококачественных языковых погружений и лагерей, а также просторный офис.

Также были выявлены и слабые стороны, как например, небольшой преподавательский состав, небольшой выбор иностранных языков, слабая маркетинговая политика, отсутствие программ лояльности клиентов, а также нет системы бонусов и премий для работников.

Анализ возможностей предприятия показал высокую востребованность иностранных языков, потому есть возможность расширить клиентскую базу; участие в грантовых программах и программах поддержки малого бизнеса; а также использование Интернета для поиска новых клиентов и расширение списка услуг.

К угрозам можно отнести ухудшение системы налогообложения и отчетности, соответственно, увеличение налогового бремени; изменения в системе контроля в системе образования; высокая конкуренция; финансовые проблемы у клиентов из-за затянувшейся сложной экономической ситуации в стране.

Таким образом, для дальнейшего успешного развития организации возможен ввод новой услуги «Дистанционного образования», что позволит расширить клиентскую базу, а также ввести новые формы обучения, например «комбинированная», при частичном ДО и т.д. Данная мера позволит более активно пользоваться возможностями глобальной сети и активнее продвигать услуги организации в Интернете. Разработка и введение программы лояльности клиентов поможет сделать компанию более привлекательной даже в условиях экономического кризиса и выделить ее на фоне конкурентов.

Как показал анализ, в компании трудоустроены всего три работника, а также идет поиск новых работников в течение последних 8 месяцев. Данную проблему могла бы решить система бонусов и премий, которой пока нет в организации. Это бы увеличило преданность работников к компании и помогло бы удержать их от «кражи» клиентов, что является частой проблемой в учреждениях, оказывающих подобные услуги.

Изменения в организации при введении услуги дистанционного образования неизбежны. Приведем максимально полный список возможных изменений:

1. Приобретение нового необходимого оборудования.
2. Переоборудование одного кабинета под аудиторию для занятий через Интернет (звукоизоляция, проведение кабельного высокоскоростного соединения и т.д.).
3. Обучение работников методикам дистанционного обучения.

4. Найм новых педагогов для обеспечения оказания услуг в полной мере всем клиентам.
5. Изменение организационной структуры введением должности заместителя директора по дистанционному обучению. Для качественного контроля за оказанием новой услуги и ведением клиентов по ДО.

Библиографический список

1. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования от 15 июня 2012 года.
2. Теория и практика дистанционного обучения: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева; под ред. Е.С. Полат. М.: Академия, 2004. 416 с.
3. URL: <http://www.krskstate.ru/kraygrants> Официальный портал Красноярского края
4. URL: http://www.admkrsk.ru/citytoday/economics/small_business/Pages/default.aspx Официальный сайт администрации города Красноярска
5. URL: <http://ege.edu.ru/> Официальный информационный портал Единого государственного экзамена «Средний тестовый балл ЕГЭ 2014–2015 гг.»

УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ УЧЕНИКОВ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СРЕДСТВ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ¹

Е.О. Бондарчук, В.И. Кирко

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Поиски эффективных средств обучения иностранным языкам велись еще задолго до появления компьютеров и Интернета. Остановились они на книгах и почте, так называемом «корреспондентском обучении», которое появилось в Европе еще в XVIII в. «Корреспондентское обучение» – это обучение посредством почты, то есть переписки между обучающим и обучаемым. Сегодня яркий представитель «корреспондентского обучения» – это учреждение дополнительного образования «Европейская школа корреспондентского обучения», ведущая свою деятельность в России с 1993 г.

Дистанционное обучение (ДО) на данный момент использует широкий спектр разнообразных средств. Средство обучения в ДО – это представление содержания обучения, контроля, а также управления учебно-познавательной деятельности обучающихся. Различными средствами обучения можно представить один и тот же материал, что эффективно влияет на процесс обучения, ведь каждое средство имеет свои дидактические возможности.

Анализ многочисленных источников, а также собственные исследования привели к следующему списку средств дистанционного обучения иностранным языкам:

- 1) печатные издания;
- 2) электронные библиотеки;
- 3) сетевые учебно-методические пособия;
- 4) аудио- и видеоматериалы
 - к учебным пособиям;
 - на специализированных веб-сайтах, например «BBC Learning English» <http://www.bbc.co.uk/learningenglish/> ;

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда и Красноярского края в рамках научного проекта № 15-16-24007 «Комплексные исследования коренных малочисленных народов арктической зоны Восточной Сибири в области фундаментальной медицины, дистанционной педагогики, социально-культурной и экономической деятельности».

- обучающие блоги на сайтах видеохостинга, например Youtube;
- песни, фильмы и сериалы на изучаемом языке с субтитрами на изучаемом языке, на языке обучающегося или без них;
- 5) специализированные компьютерные игры, программы, тренажеры и тесты;
- 6) телефонная связь;
- 7) программы для проведения телеконференций, например Skype;
- 8) группы в социальных сетях для общения, обмена информацией и т.д.

Говоря об эффективности образования, важно понимать, что ее можно разделить на внутреннюю и внешнюю. Под внутренней понимается педагогическая или эффективность функционирования самой системы образования. Внешнюю эффективность часто рассматривают как экономическую, подразумевая отдачу, получаемую от использования образовательного фонда (человеческого капитала), представляющего собой в лице подготовленных специалистов конечный продукт образования [3]. Исходя из такой интерпретации, рассмотрим внешнюю эффективность, то есть обучаемого.

В соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом среднего общего образования от 15 июня 2012 г., самым первым требованием к результатам освоения базового курса иностранного языка является сформированность коммуникативной иноязычной компетенции, необходимой для успешной социализации и самореализации, как инструмента межкультурного общения. Цитируя текст ФГОС, «достижение порогового уровня владения иностранным языком, позволяющего выпускникам общаться в устной и письменной формах как с носителями языка, так и с представителями других стран, использующих данный язык как средство общения» [1]. Иными словами, успешное овладение иностранной речевой деятельностью, то есть говорением, слушанием, чтением и письмом.

Иноязычная речевая деятельность проявляется в речевой активности, которая может интерпретироваться как фактор речевого развития обучаемых. Речевая активность имеет ряд признаков: целесообразность, актуальность содержания речи для продуцента и реципиента, а также быстрота речевых реакций [2]. Что обуславливается словарным запасом участников беседы, фонетикой, умением строить предложения, а также умением воспринимать иностранную речь устную и письменную. Все это достаточно сложные навыки, которые тяжело даются многим школьникам.

Для выявления основных проблем, связанных с изучением иностранных языков, а также мотивов их изучения, было проведено анкетирование школьников возрастом от 11 до 17 лет. Анкета состояла из 10 вопросов. В результате исследования оказалось, что 53,8 % опрошенных считают недостаточность практики языка основной причиной трудности в его изучении. 30,8 % указали главной проблемой – неумение работать самостоятельно. 23 % указали на значительные пробелы в знаниях, которые мешают им изучать иностранный язык. Неинтересные темы мешают изучать иностранный язык 15 % опрошенных учеников.

В анкете были предложены варианты того, что могло бы помочь ученикам с изучением языка. 30 % опрошенных указали на большую помощь учителя, а также использование других средств изучения языка, отличных от тех, чем они пользуются на данный момент в школах. 20 % указали, что больше языковой практики, общения на изучаемом языке, помогло бы им.

На вопрос о необходимости иностранного языка 16 % ответили, что он им не нужен. Почти 39 % отметили, что язык необходим им для путешествий, а 31 % для карьеры. Также были пометки, что язык нужен для жизни, развития и «для всего».

Опрос показал, что всего лишь 14 % опрошенных студентов занимаются иностранным языком каждый день, а большая часть (30 %) занимаются только, когда есть домашняя работа. 24,5 % указали, что не занимаются языком систематически.

На вопрос о средствах дистанционного обучения самым популярным ответом (46 %) был вариант аудио- и видеоматериалы, при этом 38 % из них указали на песни и фильмы на языке. Всего 15 % опрошенных пользуются обучающими блогами на видеохостингах или аудио- и видеоматериалами к учебным пособиям. Специализированными веб-сайтами для

изучения языка пользуются всего 7 % опрошенных. 25 % учеников вовсе не пользуются средствами дистанционного обучения. Специализированными компьютерными играми и программами, так же как и группами в социальных сетях, пользуются 15 % опрошенных.

Проанализировав результаты исследования, можно сделать вывод, что большая часть учеников находит изучение иностранного языка нужным для своей последующей жизни, но при этом многие не занимаются языком самостоятельно по собственной инициативе. Большинству мешают значительные пробелы в знаниях и необходимо больше помощи со стороны учителя, а также использование других средств изучения языка. Самым популярным средством изучения иностранного языка у школьников оказались песни, фильмы и сериалы на изучаемом языке. Хочется отметить, что всего 10 % опрошенных пользуются специализированными веб-сайтами для изучения языка, а многие опрошенные узнали о существовании таковых из анкеты, где были приведены примеры.

К условиям эффективности обучения иностранным языкам учеников средней школы с использованием средств дистанционного образования можно отнести использование педагогом таких средств, как аудио- и видеоматериалы на видеохостингах, например, Youtube, фильмы и сериалы на изучаемом языке. Это позволит затронуть темы, которые интересуют самих учеников, поможет им чаще проводить время за изучением иностранного языка, делает это более систематическим занятием. Обучающие вебсайты, такие как «BBC Learning English», помогут ученикам с разными возможностями обучения усвоить один и тот же материал, который они могут просматривать и прослушивать в их темпе и режиме. Но учеников необходимо целенаправленно знакомить с такими ресурсами, так как самостоятельное изучение языка – практически невыполнимая задача для многих обучающихся. Специализированные компьютерные игры помогут больше заинтересовать учеников. Использование социальных сетей и электронной почты упростит общение между учениками и учителем, чего очень не хватает большей части учеников школы.

Библиографический список

1. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования от 15 июня 2012 года.
2. Зимняя И.А. Речевая деятельность на иностранном языке как объект обучения. Электронная библиотека Московского городского психолого-педагогического университета.
3. Заяц О.В. Экономические основы социальной работы. Владивосток: Изд-во Дальневосточного университета, 2003.
4. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация М.: Слово, 2000.

ДИАГНОСТИКА УМЕНИЯ СЛУШАТЬ СОБЕСЕДНИКА И ВЕСТИ ДИАЛОГ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Н.С. Боярова, Д.В. Новикова, И.П. Цвелюх

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

В федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования содержатся основные требования, обязательные при реализации основных образовательных программ, а также планируемые результаты, которые разделяются на личностные, метапредметные и предметные.

Метапредметные включают освоенные обучающимися универсальные учебные действия (познавательные, регулятивные и коммуникативные), обеспечивающие овладение ключевыми компетенциями, составляющие основу умения учиться. Метапредметные результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования, кроме всего прочего, должны отражать: умение слушать собеседника и вести диалог; готовность

признавать возможность существования различных точек зрения и права каждого иметь свою; излагать свое мнение и аргументировать свою точку зрения и оценку событий [1].

Однако у обучающихся данные умения могут быть не сформированы по выходу из начального звена. Хорошо известны случаи, что даже взрослые люди не владеют умениями слушать и вести диалог. Данное противоречие позволило сформулировать проблему исследования: каков уровень сформированности умений слушать и вести диалог у студентов педагогов-психологов?

Чтобы выяснить, не являются ли указанные требования завышенными для обучающихся начальной ступени школы, мы провели диагностику в студенческой группе (12 человек) КГПУ им В.П. Астафьева.

Предмет исследовательской работы – умение слушать собеседника, уровень эмпатии и умение вести диалог у студентов педагогов-психологов педагогического университета.

Гипотеза – поскольку не все взрослые люди владеют умениями слушать и вести диалог, предполагается, что требования, предъявляемые в федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования к метапредметным результатам выпускника начальной ступени школы, являются завышенными.

Задачи исследовательской работы

1. Раскрыть сущность понятия «метапредметные планируемые результаты».
2. Выделить психологические особенности студентов педагогов-психологов в контексте предмета исследования.
3. С помощью диагностических методик установить уровень развития умения слушать собеседника, уровень эмпатии и умение вести диалог у студентов педагогов-психологов университета.

В исследовании были использованы следующие методы: *теоретические*: анализ научной психолого-педагогической литературы, официальных документов, обобщение; *эмпирические*: диагностическое тестирование.

Методики: тест «Умеете ли вы слушать»; субъективная оценка межличностных отношений С.В. Духновского; методика диагностики уровня эмпатических способностей В.В. Бойко позволяет выявить уровень умения слушать собеседника, уровень эмпатии, что обеспечивает лучшее взаимодействие между людьми и умение вести диалог; а также определенные характеристики отдельного человека, которые свойственны ему в отношениях с людьми [2].

В исследовании принимали участие 12 человек, которым в целях конфиденциальности присвоен порядковый номер.

С помощью теста «Умеете ли вы слушать» были выявлены результаты, отраженные на рис. 1.

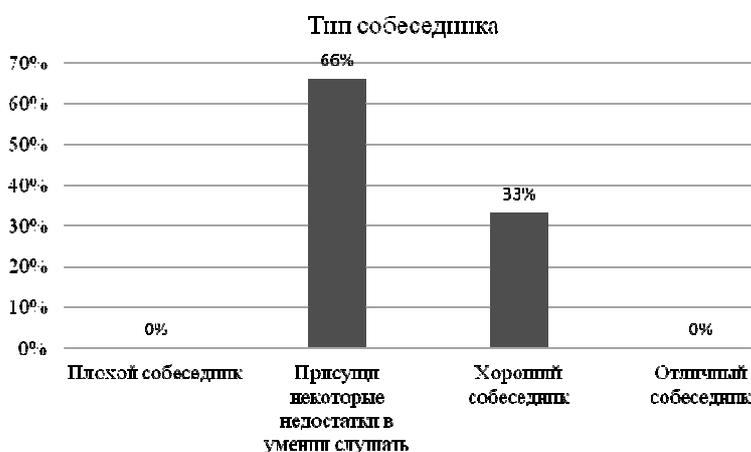


Рис. 1. Результаты теста «Умение слушать» студентов педагогов-психологов

Данные на рис. 1 позволили прийти к выводу, что в данной студенческой группе большинству респондентов – 66 % (8 чел.) свойственны некоторые недостатки в умении

слушать собеседника: обращение внимания на манеру общения партнера, поспешные выводы и выискивание скрытого смысла в сказанном, но это может быть обусловлено возрастом студентов и профессией (педагог-психолог). Юношеский возраст является импульсивным, поэтому в общении есть место эмоциональным проявлениям, стремлению поспешно делать выводы. Перед педагогом-психологом стоит задача найти смысл, суть проблемы среди эмоционально наполненной речи. Студенты акцентируют внимание на манере общения, правильности произношения слов, поведении, которое сопровождает слова партнера.

Диагностическая методика «Субъективная оценка межличностных отношений» (СОМО С.В. Духновского) позволяет оценить, насколько гармоничны межличностные взаимоотношения; также он выявляет слабые места в структуре отношений с возможностью их дальнейшей коррекции.

Так, по результатам диагностики студенческой группы у ее отдельных членов была выявлена напряженность, несколько человек показали результаты высокой отчужденности; есть испытуемые с конфликтностью и агрессией. Несмотря на выявление таких черт, как *напряженность, отчужденность, а также конфликтность и агрессия*, которые имеют среднее значение, в подавляющем большинстве испытуемые находятся в благоприятной среде межличностных отношений.

В группе присутствует умеренно выраженная напряженность, необходимая для поддержания интенсивности отношений. Группа чувствует субъективное эмоциональное благополучие, комфорт в отношениях, а также удовлетворение тем, как складывается взаимодействие друг с другом. Присутствуют близкие, доверительные отношения. Наличие симпатии и притяжения к другому человеку. Нет чувства одиночества и изолированности от других людей.

Возникающие трудности и противоречия в коллективе конструктивно разрешаются. Члены группы ориентированы на совместный поиск решения, удовлетворяющий интересы всех сторон. В отношениях между студентами выражено стремление занять позицию *на равных*, а также им свойственны тактичность и дружелюбие, сотрудничество и искренность. Из этого следует вывод о том, что в данной группе развито умение вести диалог, а также умение воспринимать противоположную точку зрения и приходиться к решению, удовлетворяющему все стороны, т.е. идти на компромисс.

С помощью методики диагностики уровня эмпатических способностей В.В. Бойко были получены результаты, отраженные на рис. 2.

Рис. 2 отражает общую суммарную оценку уровня эмпатии, таким образом, данной студенческой группе в большей степени присущ заниженный уровень эмпатических способностей – 50 % респондентов (6 чел.); и 33 % (4 чел.) респондентов соответствует средний уровень.

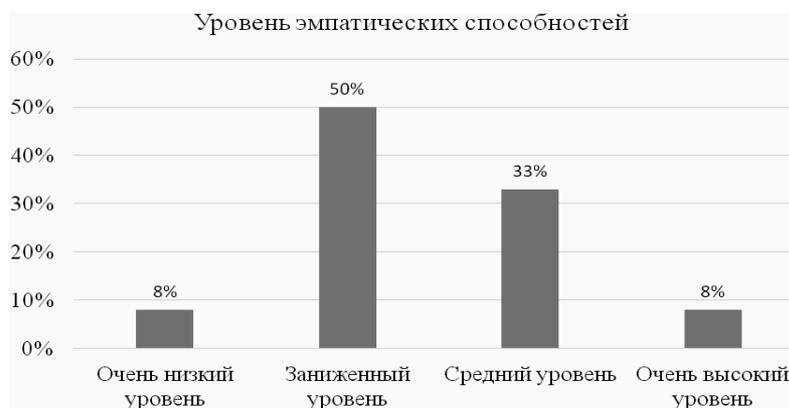


Рис. 2. Результаты диагностики уровня эмпатических способностей В.В. Бойко у студентов педагогов-психологов

Кроме суммарной оценки уровня эмпатии, также выявлены показатели по отдельным шкалам эмпатии:

1. Рациональный канал эмпатии: направленность внимания, восприятия и мышления эмпатирующего на состояние, проблемы, поведение другого человека, состояние, проблемы, поведение (среднее значение по группе 4).

2. Эмоциональный канал эмпатии: способность эмпатирующего входить в эмоциональный резонанс с окружающими – сопереживать, соучаствовать (среднее значение по группе 4).

3. Интуитивный канал эмпатии: способность видеть поведение партнеров, действовать в условиях дефицита исходной информации о них, опираясь на опыт, хранящийся в подсознании (среднее значение по группе 3,17).

4. Установки, способствующие эмпатии: облегчают действие всех эмпатических каналов (среднее значение по группе 3,083).

6. Проникающая способность в эмпатии: позволяет создавать атмосферу открытости, доверительности, задушевности (среднее значение по группе 3,33).

7. Идентификация в эмпатии: высокое умение понять другого на основе сопереживаний, постановки себя на место партнера (среднее значение по группе 3,5).

Оценки на каждой шкале указывают на значимость конкретного параметра в структуре эмпатии.

Таким образом, выявлено, что членам студенческой группы свойственны более высокие показатели по таким шкалам эмпатии (каналам), как:

рациональный (4), характеризующийся направленностью внимания, восприятия и мышления эмпатирующего на сущность другого человека – на его состояние, проблемы, поведение; эмоциональный, фиксирующий способность эмпатирующего входить в эмоциональный резонанс с окружающими – сопереживать, соучаствовать;

интуитивный (3,17), характеризующийся способностью видеть поведение партнеров, действовать в условиях дефицита исходной информации о них, опираясь на опыт, хранящийся в подсознании. Входя в эмоциональный резонанс, направляя внимание, восприятие и мышление, чтобы понять состояние, проблемы и причины поведения партнера по общению, эмпатирующий устанавливает доверительные отношения. Как правило, такие люди умеют договариваться и вести диалог.

Общий вывод

В ходе диагностики было выявлено, что студенческая группа не обладает в должной степени умением слушать. При взаимодействии делаются поспешные выводы и выискивается скрытый смысл сказанного, а также обращается внимание на манеру общения партнера, что отвлекает от содержания разговора. Умение договариваться развито в направлении решения общих учебных задач. Именно общая цель и сплачивает группу, благодаря чему в группе преобладает комфортный климат, но есть место конфликтам и агрессии, которые имеют конструктивное разрешение благодаря тому, что участники группы имеют эмоциональную эмпатию, с помощью которой вступают в эмоциональный резонанс друг с другом. Студенты способны понять состояние другого человека, его поведение и выстроить свой диалог в соответствии с этим знанием. При всем этом показатели всех тестов средние, соответственно, студентам данной группы придется работать над этими умениями.

Таким образом, требования, которые выдвигаются в федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования, должны ориентироваться на возрастные особенности. Важно понимать, что диагностируемые в данном исследовании умения могут быть сформированы на соответствующем возрасту уровне, а не на высоком уровне, как предполагается в стандарте.

Библиографический список

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования от 2009 года (ФГОС НОО). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_96801/ (дата обращения: 14.10.2015)

2. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Изд-во Института психотерапии, 2002. 339 с.

АКТУАЛЬНОСТЬ ДИАГНОСТИКИ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ В КОЛЛЕКТИВЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

О.А. Брижатая, В.В. Серватинский

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Организационная культура – это область знаний, входящая в серию управленческих наук. Она вызывает большой интерес у ученых, так как имеет практическую значимость для оптимального развития образовательной организации. Взаимосвязь и взаимовлияние организационной культуры и эффективной деятельностью организации становится очевидным и учитывается многими зарубежными и отечественными авторами [2; 4]. Проблема совершенствования, улучшения и развития образования является одной из самых важных проблем современного общества в XXI в. Но решение этой проблемы невозможно без оперативного структурирования внутренней системы. Поэтому поможет формирование, сохранение и совершенствование организационной культуры.

Проблема неразвитости организационной культуры теоретически актуальна и практически значима. К сожалению, небольшое число руководителей рассматривают культуру своей организации как важный инструмент управленческой деятельности, позволяющий скоординировать деятельность групп и отдельных лиц на общие цели, активизировать инициативу сотрудников, оптимизировать внутриколлективные связи, облегчать общение, укреплять корпоративный дух. В связи с этим возникает противоречие между возрастающей потребностью в диагностике организационной культуры и неразвитостью данного процесса в образовательных организациях. На разрешение данного противоречия направлена цель нашей работы – обосновать актуальность диагностики организационной культуры в коллективе образовательной организации.

Мы предполагаем, что достижение цели будет более эффективно при выполнении следующих задач:

- раскрыть теоретическую сущность методик диагностики организационной культуры;
- провести диагностику существующего состояния организационной культуры в образовательной организации (на примере МБОУ СОШ № 149);
- разработать рекомендации по развитию и совершенствованию организационной культуры в конкретной организации.

К наиболее известным методикам исследования организационной культуры относятся: методика «клинического исследования» Э. Шэйна, методика определения склонности к типу организационной культуры, методика Г. Хофстеде, метод социометрии Морено, методика К.М. Ушакова, адаптивная методика С. Ханди, адаптированная методика Н. Рожковой, адаптированная методика В.И. Зверевой.

Для диагностики оргкультуры образовательной организации на данный момент не существует четкой и отлаженной методики. Все это потому, что не до конца разработана сама теория организационных культур, ведь существует множество подходов к раскрытию сущности этого тезауруса. Более того, тема оргкультуры в большей степени развивается в рамках менеджмента, социологии организаций и психологии управления [2; 18].

Методика Э. Шейна предполагает глубокое проникновение консультанта в работу организации. В основе данной методики лежит разработанная трехуровневая модель культуры:

1. *Первый уровень – «поверхностный»* (включает в себя все то, что можно ощущать и воспринимать через все органы чувств).
2. *Второй уровень – «подповерхностный»* (включает в себя ценности, моральные нормы и верования членов коллектива).
3. *Третий уровень – «глубинный»* (включает базовые предположения, которые осознаются с помощью специальных методик сосредоточения) [4].

В соответствии с типологией Е. Шейна были разработаны основные критерии организационной культуры и выбраны необходимые показатели, а уже на основе этих данных подбирались методики, более полно характеризующие указанные параметры. В качестве критериев первого, «поверхностного», уровня выбраны внешние проявления оргкультуры, им соответствуют следующие показатели: знаки и символы, ритуалы, язык организации, правила поведения, традиции и, как следствие, была выбрана методика О.Ю. Коровиной (анкета «Определение внешних параметров организационной культуры ОУ»). Из критериев второго, «подповерхностного», уровня нами взяты за основу профессиональные ценности, показателем которых служат профессиональные знания и умения педагогов, их творческая активность, стремление к профессиональному росту, выбрана адаптированная методика В.И. Зверевой (анкета «Выявление творческого потенциала педагогических работников»). Следующий критерий для анализа «глубинного» уровня показывает, какие типы культур имеются в данном образовательном учреждении и какой из них является доминирующим. Показателями в этом случае служат особенности основных параметров оргкультуры. Выбрана адаптированная методика Н. Рожковой (анкета «Организационная культура учреждения») и методика Г. Хофстеде (анкета «Определение некоторых параметров организационной культуры»). Из множества методов диагностики организационной культуры мы остановились на методе анкетирования, т.к. он, по мнению множества авторов, наиболее полный и достоверный.

С целью изучения состояния оргкультуры была проведена предварительная подготовительная работа: набор исследовательской группы; подготовка материалов для анкет; обработка результатов диагностики; подбор рекомендаций для повышения уровня оргкультуры.

В исследовании приняли участие 20 человек. Для того чтобы раскрыть полную картину существующей организационной культуры в МБОУ СОШ № 149, начнем диагностику с данных анкеты «Определение внешних параметров организационной культуры ОУ». Были выделены как положительные, так и отрицательные стороны в жизни коллектива:

1. При устройстве на работу со всеми работниками беседовал лично директор (100 %).
2. В школе есть определенный ритуал приема новых сотрудников, торжественное поздравление именинников, существует определенная символика, традиция отмечать день рождения школы и вести школьную летопись. В школе закреплены правила поведения и этикета, проводятся профессиональные конкурсы мастерства, спортивные соревнования.
3. В МБОУ СОШ № 149 существует своя организационная культура (100 %) , а мнения 17 опрошенных (85 %) учитываются при ее корректировке.
4. Практически все участники опроса ясно представляют структуру организации (90 %), но больше половины опрошенных (65 %) не знают, есть ли в школе лозунги, а остальные 35 %, хоть и ответили, что лозунги есть, но не смогли их написать; 90 % респондентов не знает о каких-либо историях и легендах о деятельности школы; больше половины респондентов смутно представляют миссию организации, не знают стратегии.

Для того чтобы раскрыть второй «подповерхностный» уровень организационной культуры по Э. Шейну, необходимо рассмотреть данные анкеты «Выявление творческого потенциала педагогических работников. Профессиональные знания и умения педагогов, их стремление к профессиональному саморазвитию, неудовлетворенность достигнутыми результатами – все это мощный стимул к развитию и организации, организационной культуры школы [1].

Результаты обработки данных

1. 75 % респондентов не удовлетворены своей профподготовкой, все 100 % готовы усовершенствовать свои умения и повысить профессиональную подготовку, наиболее популярное направление в усовершенствовании своих знаний – психолого-педагогическое направление (85 %).
2. 40 % считают, что могли бы улучшить организацию личного труда, из профессиональных умений педагоги больше всего хотели бы поправить свои конструктивные (65 %) умения, но 85 % готовы пойти на специальные семинары-практикумы (наиболее популяр-

ный семинар «Индивидуализация обучения» (35 %), а менее популярный (5 %) – педагогическая этика).

Для того чтобы раскрыть третий – «глубинный» уровень, нам потребуется анализ двух анкет: «Организационная культура учреждения», «Определение некоторых параметров организационной культуры по методике Г. Хофстеде».

Для диагностики сложившейся организационной культуры в МБОУ СОШ № 149 мы выбрали типологию С. Ханди, которая была адаптирована К.М. Ушаковым для образовательных учреждений. К.М. Ушаков выделяет 4 типа культуры: ролевая; культура «Ордена» (культура власти); командная культура (акцент на деятельности); культура индивидуальности [3].

Анализируя данные анкеты «Организационная культура учреждения», мы пришли к выводу, что в МБОУ СОШ № 149 преобладает культура «Ордена» (55 %), также высокий порог набрала ролевая культура (30 %), менее выражена культура индивидуальности (15 %) и командная культура (10 %). Анкета была разделена на две части: графа «Настоящее» характеризует сложившуюся ситуацию на данный момент, а графа «Будущее» показывает желаемый уровень и тип организационной культуры. Но значения в настоящем и будущем сильно разнятся. При диагностике результатов с уверенностью можно сказать, что респонденты стремятся к другому типу организационной культуры – индивидуальности (50 %) с элементами командной культуры (20 %), культура «Ордена» и ролевая культура набрали одинаково низкий процент популярности – 10 %. По полученным экспериментальным данным, накладывая один профиль на другой («Будущее» на «Настоящее»), можно увидеть «Профиль несоответствия» для педагогов МБОУ СОШ № 149, над которым нужно работать в первую очередь. «Профиль несоответствия» показывает, что сотрудники хотят существенно усилить культуру индивидуальности в вопросах самостоятельности деятельности педагога, реализации интересующих проблем и резко ослабить культуру «Ордена», касающийся выполнения поручений, которые не входят в обязанности педагога, непреклонного авторитета директора.

Анкета «Определение некоторых параметров организационной культуры по методике Г. Хофстеде» (адаптированная методика Г. Хофстеде). Результаты обработки анкетных данных:

1. Директор школы – неоспоримый лидер и руководитель педагогического коллектива, дистанция власти большая (лишь 15 % педагогов выражают несогласие с мнением директора), но у педагогов есть желание работать с руководителем демократического типа (70 %).

2. Большая часть педагогов четко соблюдают установленный порядок и желают стабильности (55 %), менять работу не собираются (90 %), но тем не менее высокий показатель тревожности и напряженности на работе (95 %), в организационной культуре школы присутствуют проявления как индивидуализма, так и коллективизма примерно в равной степени, так же дела обстоят с аспектом «женственность – мужественность».

На основе приведенных показателей можно составить список рекомендаций для коллектива МБОУ СОШ № 149:

– Различными способами (семинары, личные беседы, собрания) доносить и разъяснять для коллектива миссию, стратегию и цели школы.

– Сделать лозунг школы более емким, броским и запоминающимся.

– Проводить публичные слушания предложений по усовершенствованию организационной культуры.

– Организовывать курсы для повышения профессиональных умений педагогов по интересующим и актуальным темам, повышать уровень самообразования и интерес к нему.

– Постепенно исправлять «профиль несоответствия» с культуры «Ордена» на культуру индивидуализма с демократически-консультативным руководителем.

– Снижать уровень напряженности и тревожности путем психологических тренингов, «разгрузочных» дней, коллективных мероприятий.

Библиографический список

1. Афанасьева Т.П., Немова Н.В. Профессиональное развитие кадров муниципальной системы образования. Книга 1. Развитие профессионального мастерства педагогических кадров: метод. пособие / под ред. Н.В. Немовой. М.: АПКИПРО, 2004.
2. Коровина О.Ю. Организационная культура в сфере образования: методический материал. Вологда: ВИРО, 2006.
3. Ушаков К.М. Подготовка управленческих кадров образования. М.: Сентябрь, 1997.
4. Шейн Э. Организационная культура и лидерство / пер. с англ. С. Жильцова. СПб.: Питер: Печатный двор им. А.М. Горького, 2007.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ИННОВАЦИИ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Д.В. Васильев, А.А. Лукьянова

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Современное понятие «образование» связывается с толкованием таких терминов, как «обучение», «воспитание», «образование», «развитие». Однако до того как слово «образование» стало связываться с просвещением, оно имело более широкое звучание. Словарные значения рассматривают термин «образование» как существительное от глагола «образовывать» в смысле: «создавать», «формировать» или «развивать» нечто новое. Создавать новое – это и есть инновация.

Таким образом, образование по своей сути уже является инновацией.

Различают социально-экономические, организационно-управленческие, техникотехнологические инновации. Одной из разновидностей социальных инноваций являются педагогические инновации.

Педагогическая инновация – это педагогическое нововведение; целенаправленное прогрессивное изменение, вносящее в образовательную среду стабильные элементы (новшества), улучшающие характеристики отдельных частей, компонентов и самой образовательной системы в целом.

Педагогические инновации могут осуществляться как за счет собственных ресурсов образовательной системы (интенсивный путь развития), так и за счет привлечения дополнительных мощностей (инвестиций) – новых средств, оборудования, технологий, капитальных вложений и т.д. (экстенсивный путь развития).

Соединение интенсивного и экстенсивного путей развития педагогических систем позволяет осуществлять так называемые «интегрированные инновации», которые строятся на стыке разноплановых, разноуровневых педагогических подсистем и их компонентов. При таком подходе инновации не будут выглядеть надуманными, чисто «внешними» мероприятиями, а станут осознанными преобразованиями, происходящими из глубины потребностей и знания системы. Подкрепив «узкие» места новейшими технологиями, можно повысить общую эффективность педагогической системы [1].

Педагогическими новшествами (инновациями) могут быть педагогические идеи, процессы, средства; методы, формы, технологии, содержательные программы и т.п. Педагогические инновации классифицируются по различным признакам.

Под педагогической инноватикой понимается учение о создании педагогических новшеств, их оценке и освоении педагогическим сообществом, использовании и применении на практике.

Если практики чаще озабочены конкретными результатами обновлений, то ученых интересует система знаний и соответствующих им деятельности, которые изучают, объясняют, обосновывают педагогическую инноватику, ее собственные принципы, закономерности.

сти, понятийный аппарат, средства, границы применимости и другие научные атрибуты, характерные для теоретических учений.

Все это – методологические аспекты изучения и конструирования педагогических нововведений. Для построения методологических оснований педагогической инноватики сформулируем следующее определение:

Методология педагогической инноватики есть система знаний и деятельностей, относящихся к основаниям и структуре учения о создании, освоении и применении педагогических новшеств.

Педагогическая инноватика и ее методологический аппарат могут являться действенным средством анализа, обоснования и проектирования происходящей сегодня модернизации образования. Состояние и научное обеспечение этого глобального инновационного процесса в нашей стране сегодня оставляет желать лучшего. Многие новшества, такие как стандарты, новая структура школы, профильный компонент общего среднего образования, Единый госэкзамен, не являются в методологическом смысле проработанными, отсутствует целостность и системность в процессах освоения и применения заявленных новшеств.

Очевидно, что требуется специальная работа по научному обоснованию глобальных нововведений в общем среднем образовании, принципов и технологий проектирования широкомасштабного педагогического эксперимента [2].

Рассмотрим некоторые понятия и особенности педагогической инноватики как средства преобразования образования.

Прежде всего, следует различать новшества и нововведения. Если под педагогическим новшеством понимать некую идею, метод, средство, технологию или систему, то нововведением в этом случае будет процесс внедрения и освоения этого новшества. С помощью конструирования нововведений можно управлять развитием образовательных систем: как на уровне школы, так и на уровне региона, страны.

Понятие «нововведение» мы считаем синонимом понятия «инновация».

Создать педагогическое новшество мало. Педагогические новшества, какими бы привлекательными и проработанными они не были, не могут быть освоены без надлежащего управления и организации инновационных процессов. Инициаторы нововведений неизбежно столкнутся с проблемами, порождаемыми нововведениями, и вынуждены будут искать пути их решения. Для внедрения новых форм, методик, педагогических технологий требуется понимание того, как эти новшества внедрять, осваивать и сопровождать [3].

Разработка критериев оценки инновационных процессов направлена на создание механизма управления этими процессами в рамках всех уровней (федерального, регионального, муниципального, но, прежде всего, в рамках образовательного учреждения) на основе новых подходов к образованию как развивающей и развивающейся среде.

Критерии оценки рассматриваются как условие эффективности управления развитием образовательных учреждений. Инновации выступают в педагогической деятельности как способ решения проблем, возникающих в нестандартных (нетрадиционных) ситуациях практики функционирования и развития образовательных процессов.

Критерии оценки инновационных процессов призваны помочь перевести инновационные изменения из организационного уровня в содержательный, т.е. придать инновационным процессам новые качества, изменить их сущностный характер.

Качественная характеристика критериев при рассмотрении и оценке инновационных процессов исходит из принципов оптимальности, перспективности, реальности и реализуемости. Качественные критерии инновационных процессов и их оценки необходимы, прежде всего, практическим работникам как субъектам инновационной деятельности.

Таковыми критериями являются:

- актуальность (соответствие инновации социокультурной ситуации развития общества);
- новизна (степень оригинальности инновационных подходов, своеобразное сочетание, комбинирование известного, представляющих в совокупности новизну);

- образовательная значимость (степень влияния инновации на развитие, воспитание и образование личности);
- общественная значимость (воздействие инновации на развитие системы образования в целом);
- полезность (практическая значимость инновационных процессов);
- реализуемость (реалистичность инновации и управляемость инновационных процессов) [4].

Библиографический список

1. Друкер П. Бизнес и инновации. М.: Вильямс, 2007. 432 с.
2. Поздняк Л.В. Теоретические основы управления современным дошкольным учреждением // Управление дошкольным образовательным учреждением. 2006. № 3. С. 23–36.
3. Трифонова С.А. Диагностика формирования готовности педагогов к реализации инновационной деятельности // Актуальные задачи педагогики: материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Чита, декабрь 2011 г.). Чита: Молодой ученый, 2011.
4. Хуторский А.В. Педагогическая инноватика – рычаг образования // Эйдос. 2005. 26 марта.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИННОВАЦИИ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Д.В. Васильев, А.А. Лукьянова

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Происходящие изменения в системе дошкольного образования обусловлены потребностью в изменениях, адекватных развитию общества и образовательной системы в целом. Требования к современному образованию и социальный заказ ставят дошкольные образовательные учреждения перед необходимостью работать в режиме развития [1].

Основным механизмом деятельности развивающего обучения дошкольного учреждения являются поиск и освоение инноваций, способствующих качественным изменениям в работе. Внедрение инноваций в работу образовательного учреждения – важнейшие условия совершенствования и реформирования дошкольного образования. Современные условия развития общества и перемены в реформировании образования в условиях рыночной экономики диктуют необходимость изменения содержания образования, серьезную организационно-методическую перестройку образовательного процесса, особенно в дошкольной системе как первой его ступени [3].

Включение дошкольного образовательного учреждения в опытно-экспериментальную работу позволяет спроектировать образовательную среду как многомерное пространство, адекватное современным потребностям детей и соответствующее тенденциям развития современной культуры и экономики [3].

Цель работы – исследование инновационной деятельности в современном дошкольном образовании на примере муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 187 общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по физическому направлению развития детей».

Для оценки продвижения дошкольного образовательного учреждения в своем развитии анализируются следующие показатели деятельности:

- инновационная деятельность учреждения;
- организация учебно-воспитательного процесса;
- эффективность учебно-воспитательного процесса [2].

Понятие «инновация» в российской и зарубежной литературе определяется по-разному в зависимости от методологических подходов, среди которых можно выделить:

- педагогическую инноватику (инновации в системе образования);
- инновационное обучение;
- инновационное управление.

Педагогические инновации – это новые методы и приемы преподавания и обучения [2].

Инновационная деятельность в системе образования – комплекс принимаемых мер по обеспечению развития инновационного процесса на том или ином уровне обучения, которая направлена на введение неких значимых изменений в практику путем реализации новых идей и методов в определении его социально-экономического эффекта [3].

Предмет исследования – инновационные процессы, протекающие в учебно-экспериментальной деятельности муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 187 общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по физическому направлению развития детей».

Объект исследования – муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 187 общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по физическому направлению развития детей».

«Детский сад № 187» располагается по адресу: г. Красноярск, ул. 2 Краснофлотская, 7г. Детский сад работает пятидневную рабочую неделю при двенадцатичасовом рабочем дне. В дошкольном образовательном учреждении функционирует 5 групп. Всего учреждение посещает 162 ребенка.

Инновационная деятельность в ДОУ «Детский сад № 187» направлена на физическое развитие детей. Для внедрения инновационных методов в работе с детьми в спортивном зале имеются степ-платформы, фитбольные мячи по количеству детей в группе.

Наряду со стандартным спортивным оборудованием в спортивных залах находится большое количество нестандартного оборудования, которое повышает интерес детей к занятиям физической культурой, привлекает к участию в подвижных играх. Силами инструкторов по физической культуре и родителями воспитанников изготовлено такое нестандартное оборудование, которое легко трансформируется в зависимости от тематики занятия, игры или исходя из тех задач, которые решает педагог в данный момент времени при минимальной затрате времени.

Для организации двигательной активности детей и проведению оздоровительных мероприятий в группах организованы зоны двигательной активности детей, которые оснащены необходимым оборудованием и схемами для самостоятельной деятельности детей. Инструктор по физической культуре, медицинская сестра систематически вносят рекомендации по оснащению центров двигательной активности детей с учетом возрастных особенностей, состояния здоровья детей и уровня усвоения образовательной программы.

В «Детском саду № 187» особое внимание уделяется организации тематических дней и недель. Два раза в год (октябрь, апрель) проводятся недели здоровья, в ходе которой дети в увлекательной форме получают знания о способах сохранения и укрепления здоровья.

Таким образом, мы видим, что в МБ ДОУ «Детский сад № 187 общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по физическому направлению развития детей» создаются все условия для развития и внедрения инноваций, направленных на физическое развитие дошкольников.

Библиографический список

1. Белая К.Ю., Третьяков П.И. Дошкольное образовательное учреждение: управление по результатам. М.: Сфера, 2007. 232 с.
2. Мартыненко О.О. Инновационное проектирование учебного процесса // Высшее образование сегодня. 2006. № 2. С. 12–19.
3. Поздняк Л.В. Теоретические основы управления современным дошкольным учреждением // Управление дошкольным образовательным учреждением. 2006. № 3. С. 23–36.
4. Шамова Т.И., Давыденко Т.М., Шибанов Г.Н. Управление образовательными системами: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 3-е изд., стер. М.: Академия, 2006. 384 с.

РЕФЛЕКСИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ШКОЛЫ

А.А. Гребенюк, О.Н. Тютюкова

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П.Астафьева

Особенностью новых федеральных государственных образовательных стандартов является их ориентация на универсальные учебные действия, одними из которых являются универсальные рефлексивные умения. Эти умения позволяют ученикам школ быть самостоятельными и целенаправленно строить план своей учебной деятельности.

Рефлексия – способность рассматривать и оценивать собственные действия, умения анализировать содержание и процесс своей мыслительной деятельности: **«Что я делаю? Как я делаю? Почему я так делаю, а не иначе?»** – в ответах на такие вопросы о собственных действиях и рождается рефлексия. В конечном счете она дает возможность человеку определить подлинные основания собственных действий при решении задач. Развитие рефлексивности проявляется в умении учащегося анализировать собственные действия, видеть себя со стороны и допускать существование других точек зрения [3, с. 12]. Достижение планируемых результатов (в частности, развитие оценочных и рефлексивных умений) не происходит само собой. Необходима специальная организация учебного процесса, учебного материала и учебной среды. Существует множество видов рефлексии. Наиболее часто используемые в школе:

1. Устная рефлексия: прием «прогнозирование»; техника «emptuslot» («незаполненный паз»); стратегия ЗХУ (Знаю. Хочу узнать. Узнал); метод «Пяти пальцев»; метод «Шесть шляп мышления»; жест дня; анонимный совет; пирамида знаний.

2. Письменная рефлексия: мыслительный лист («Плюс», «Минус», «Интересно»); составить интеллект-карту темы и «прочитать» ее; синквейн; написать сочинение от имени...; кластер («гроздь»); прием «Бортовой журнал»; таблица «тонких» и «толстых» вопросов; рисунок дня; цветовая рефлексия; рефлексивный дневник [1, с. 148].

Для формирования рефлексивных умений ученику необходимо освоить организацию собственной деятельности на каждом из трех последовательных этапов: проектирование своей деятельности, ее реализация и рефлексия. Прохождение всех этапов формирует у учеников системный подход к деятельности, оценку своих возможностей, критичность, самоанализ. Для этого лучше всего подойдет такой вид рефлексии, как – **рефлексивный дневник**. Для чего нужен рефлексивный дневник ученикам?

1. Через него ученик учится анализировать происходящие события: это включает в себя: а) предварительную подготовку к чему-либо, прогнозирование собственных результатов и необходимых вложений; б) анализ полученного опыта, обнаружение дефицитов, ресурсов.

2. Рефлексивный дневник выступает опорой при планировании собственной деятельности ученика. Кроме того, он включает в себя вопросы, связанные с предстоящими образовательными (и не только) событиями. Т.е. ребенок не только может формально отследить, что его ожидает или что с ним произойдет в течение года, но и он может содержательно двигаться в рамках этих событий: отвечать на вопросы, заданные в дневнике, описывать впечатления, эффект от участия и т.д.

3. Рефлексивный дневник – это способ для учителя получения информации и общей картинки про класс для выстраивания дальнейшей работы (исходя из обнаруженных особенностей).

4. Обратная связь с родителями и учителями (ученики могут видеть мнение о себе, что не всегда возможно в текущей работе).

5. Рефлексивный дневник предоставляет возможность ученику самостоятельно ставить для себя цели и задачи своего обучения, тем самым формирует в нем ответственность за свои решения.

Рефлексивный дневник помогает ученикам понять свою уникальность, индивидуальность и предназначение, которые проявляются через анализ его предметной деятельности. «Если физические органы чувств для человека – источник его внешнего опыта, то рефлексия – источник опыта внутреннего, способ самопознания, необходимый инструмент мышления» [5, с. 109]. Этот инструмент очень важен в формировании самостоятельности младших подростков. Ведь именно в младшем подростковом возрасте появляются такие центральные новообразования, как «произвольная саморегуляция поведения, активизируется процесс самовоспитания через осознание собственных поступков, когда ребенок может разобраться во внутреннем строе своего характера, целенаправленно развивая его необходимые стороны» [4, с. 56], выстраивая внутренний план действий.

Для организации опытно-экспериментальной работы на базе МБОУ СШ № 98 г. Красноярска было организовано диагностическое исследование уровня самооценки и самостоятельности учащихся 5 классов [2, с. 411].

Анализ полученных данных (табл.) показал, что из 71 опрошенного всего 8 обладают высоким уровнем самооценки и самостоятельности, 47 – средним уровнем и 15 – низким. Большинство из учащихся считают себя уверенными в себе людьми, сообразительными и находчивыми. В некоторых вопросах школьники разделились поровну. Эти вопросы связаны с учебой и оценкой учеников своей деятельности. Важно отметить тот факт, что многих учеников волнует их принятие обществом. Анализ данных показал, что большинство достаточно критично относится к себе. Кроме того, прослеживается тенденция неопределенности мнений у пятиклассников. Каждый вопрос у многих вызвал затруднение. Это указывает на то, что ученикам сложно принимать самостоятельные решения. Они уверены в своем будущем, но пока не совсем уверены в настоящем.

Таблица

**Изучение самооценки и самостоятельности учащихся 5 классов
МБОУ СШ № 98 г. Красноярска**

№ п/п	Вопрос	Количество ответов (71)		
		+	–	Затруднились
1	Обычно я рассчитываю на успех в своих делах	52	8	11
2	Чаще всего у меня хорошее настроение	60	5	6
3	Со мной все ребята советуются, считаются	27	30	14
4	Я уверенный в себе человек	48	11	12
5	Считаю, что я сообразительный и находчивый	38	21	12
6	Я уверен, что всегда всем нужен	19	36	16
7	Я все делаю хорошо	23	26	22
8	В будущем я обязательно осуществлю свою мечту	64	3	4
9	Люди часто помогают мне	36	28	7
10	Я стараюсь обсуждать мои планы с близкими людьми	50	16	5
11	Я проявляю самостоятельность в учебе и труде	54	6	11
12	Я люблю участвовать в спортивных соревнованиях	42	24	5
13	Меня мало беспокоят возможные неудачи	39	26	6
14	Я стараюсь планировать свою деятельность	54	12	5
15	Я редко жалею о том, что уже сделал	33	30	8
16	Я уверен, что в будущем добьюсь успеха	61	6	4
17	Мне нравится принимать участие в различных олимпиадах и конкурсах	45	20	6
18	Я учусь лучше, чем остальные	7	55	9
19	Мне чаще везет, чем не везет	43	20	8
20	Учеба для меня не представляет труда	32	30	9

Обобщая вышесказанное, можно отметить, что рефлексивные умения школьников занимают особое место. В процессе обучения весьма важно научиться получать не готовые знания, а самому находить пути решения проблемных задач. Это формирует самостоятельность в учебе у школьников, для этого в учебном процессе должны быть место, время и специально организованные процедуры по формированию таких умений.

Библиографический список

1. Муштавинская И.В. Использование рефлексивных технологий в развитии способности учащихся к самообразованию как педагогическая проблема // Педагогика: традиции и инновации: материалы междунар. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2011 г.). Т. I. Челябинск: Два комсомольца, 2011. С. 146–151.
2. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Самара: БАХРАХ-М, 2001. 664 с.
3. Ушева Т.Ф. Формирование и мониторинг рефлексивных умений учащихся: методическое пособие. Красноярск, 2007. 88 с.
4. Тютюкова О.Н. Формирование нравственных деятельно-волевых черт характера младших подростков на гуманитарной основе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Красноярск, 2003. 207 с.
5. Хуторской А.В. Деятельность как содержание образования // Народное образование. 2003. № 8. С. 107–114.

ОТВЕТСТВЕННОСТЬ В СРЕДНЕМ ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

К.С. Грицкевич, Т.Ю. Тодышева

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

В федеральных государственных образовательных стандартах общего образования второго поколения отражены основные направления развития личности, в которые, в частности, входит способность к самостоятельным поступкам и действиям, совершаемым на основе морального выбора, ответственность за их результаты, целеустремленность, настойчивость при их достижении [3].

По мнению В.П. Преядина, в условиях переоценки ценностей и идеалов проблема воспитания ответственности учащихся в среднем подростковом возрасте является одной из приоритетных. На протяжении длительного советского периода в нашем обществе говорили о коллективной ответственности. Новые социальные условия требуют персональной ответственности человека, поэтому обществу нужны люди, готовые самостоятельно принимать решения в ситуации выбора, обладающие ответственностью [3].

Е.А. Леванова отмечает, что подростковый возраст является сензитивным периодом для формирования ответственности, так как появляется чувство взрослости, стремление быть самостоятельным и независимым. В данный период подросток старается утвердиться, найти свое место в обществе [2]. Согласно В.Г. Казанской, ответственность является качеством личности, которое входит в нравственную систему и формируется как в школе и семье, так и в повседневной жизни. В подростковом возрасте данное качество несет в себе огромную ценность, так как чувство взрослости не будет подкреплено без ответственности [1].

Цель нашего исследования, проведенного в 2015–2016 учебном году на базе СОШ № 152 г. Красноярск, – изучение ответственности в среднем подростковом возрасте. Эмпирическую базу исследования составили 60 подростков в возрасте от 14 до 15 лет, обучающихся в 8 классе.

Для исследования ответственности в среднем подростковом возрасте использовались следующие методики: «Экспресс-диагностики ответственности» (В.П. Преядина), «Ответственность, саморегуляция, страсть, риск» (В.П. Преядина), тест-опросник субъективного контроля Дж. Роттера, адаптированный Е.Ф. Бажиным, С.А. Голькиной, А.М. Эткиндоном,

тест «Принятие ответственности» (В.П. Прядин), тест-опросник Кеттелла для подростков (14 PF).

Для более эффективного проведения исследования с помощью методик «Экспресс-диагностики ответственности» (В.П. Прядина) и «Ответственность, саморегуляция, страсть, риск» (В.П. Прядина) респонденты были разделены на пять групп по принципу преобладающего уровня саморегуляции и ответственности: высокий уровень ответственности и саморегуляции (13,3 %), высокий уровень ответственности и средний уровень саморегуляции (6,7 %), средний уровень ответственности и высокий уровень саморегуляции (21,7 %), средний уровень ответственности и саморегуляции (50 %), низкий уровень ответственности и саморегуляции (8,3 %).

В полученных группах респондентов был проведен ряд методик, выявляющих степень принятия моральных норм, уровень субъективного контроля и принятие ответственности: тест-опросник субъективного контроля Дж. Роттера, адаптированный Е.Ф. Бажиным, С.А. Голькиной, А.М. Эткиндром, тест «Принятие ответственности» (В.П. Прядин), тест-опросник Кеттелла для подростков (14 PF).

Первая группа респондентов с высоким уровнем ответственности и высокой саморегуляцией по проведенным методикам показала высокий уровень степени принятия моральных норм (62,5 %) и ответственности (62,5 %). Следовательно, полученные результаты характеризуют группу респондентов как «надежных», то есть полных планов, исполнительных, требовательных к себе, на которых можно положиться в любых ситуациях, а также отвечающих за совершенные поступки. Уровень субъективного контроля в основном выражен интернальным типом, который выражается в достижении успеха без помощи кого-либо, способности добиваться своего в будущем (Ид – 75 %). В учебной деятельности полагаются в основном на себя (Ип – 75 %). Могут контролировать отношения с другими людьми в формальной и неформальной обстановке (Им – 75 %). Взятие ответственности за свое здоровье (Из – 50 %). Но при этом отдельные респонденты группы не берут на себя ответственность за здоровье (50 %), за возникающие ситуации в семье (Ис – 87,5 %). Приписывают и перекладывают ответственность за собственные неудачи и неприятности (Ин – 75 %). Большинство событий являются для них результатом случая (Ио – 62,5 %).

Особенностью второй группы респондентов явилось преобладание среднего уровня принятия ответственности (75 %) и моральных норм (50 %). Выражается это в ситуативном проявлении взятия на себя ответственности за совершенные поступки. Уровень субъективного контроля, как и в первой группе, соответствует интернальному типу, но отличием является то, что данная группа респондентов берет на себя ответственность за здоровье (Из – 75%) и обвиняет себя в собственных неудачах (75 %).

Третья группа респондентов отличается от предыдущих тем, что уровень субъективного контроля по шкале достижений (69,2 %) и производственных отношений (61,5 %) находится в экстернальном типе. Это говорит о приписывании своих достижений различным обстоятельствам, а также склонности не брать ответственность за свои учебные успехи и неудачи. Данная группа респондентов характеризуется высоким принятием ответственности (53,8 %) и моральных норм (53,8 %).

Четвертую группу со средним уровнем ответственности и средней саморегуляцией можно охарактеризовать как «непостоянных», «переменчивых», выражающееся в среднем уровне принятия ответственности (50 %), но при этом низкое принятие моральных норм (60 %). Это находит отражение склонности к ситуативному реагированию на различные события, выражающееся в отсутствии устойчивой реакции на принятие ответственности и моральных норм. Уровень субъективного контроля данной группы респондентов показывает преобладание экстернального типа. Характеристикой будет являться приписывание своих достижений (Ид – 63,3 %) и неудач (Ин – 80 %) различным обстоятельствам, перекладывание ответственности на других членов семьи в возникающих семейных ситуациях (Ис – 93,3%), нет наличия попытки сформировать свой круг общения (Им – 70 %), надежда на случайное выздоровление, за которое отвечают другие (Из – 70 %). Большинство событий

являются для них результатом случая (Ио – 62,5 %). Отдельные респонденты группы для успеха в учебной деятельности полагаются на себя (Ип – 60 %).

Существенное отличие пятой группы респондентов от всех предыдущих дает право причислить ее к категории «неблагонадежных». Данная характеристика проявляется в низком уровне принятия моральных норм (80 %) и ответственности (80 %). Полученные данные показывают, что у данной группы респондентов возможно нет сформированной внутренней системы ценностей, осуществляющей контроль и регуляцию деятельности, поэтому происходит переложение ответственности на других, на них нельзя положиться в трудных ситуациях, они не отвечают за совершенные поступки. Уровень субъективного контроля выражен экстернальным типом (100 %), который находит свое отражение в том, что большинство событий являются результатом случая, приписывание своих неудач и достижений случайным событиям, перекладывание ответственности за свое здоровье, за успехи в учебной деятельности и за различные ситуации в семье на других, отсутствие попытки сформировать круг общения.

На основе полученных результатов первая группа респондентов не нуждается в мероприятиях по развитию и формированию ответственности. Для остальных, в особенности четвертой и пятой группы, необходимы мероприятия, которые повысят ответственность. Необходимо включать респондентов в школьные мероприятия, которые несут в себе ответственность, развивают активность. Давать различные общественные поручения, за исполнение которых будут отвечать. Но при этом каждому из них должна быть представлена свобода выбора, чтобы была возможность зарождения интереса в исполнении мероприятия (поручения). Родители должны избавлять от излишней опеки, давать возможность принятия самостоятельного решения, оценивать результат собственных действий. Кроме учебных занятий и заданий, должны быть обязательные (постоянные и временные) поручения по дому, выполнение которых позволило бы понять и почувствовать свою значимость в семье. Если возможен отказ от выполнения поручения, то лучше его не давать, или продумать аргументы необходимости его выполнения. Также возможно составление и выполнение режима дня, с входящими в него обязанностями, за которые необходимо нести ответственность и отвечать за их реализацию. На первых этапах привыкания к режиму наличие поддержки и контроля со стороны родителей обязательно. В школе возможно проведение тренинга на формирование и развитие ответственности.

Таким образом, из вышесказанного можно сделать вывод о том, что в среднем подростковом возрасте нет четко сформированной ответственности, поэтому необходим комплекс мер, повышающих ее формирование и развитие. В мероприятиях должны активно участвовать не только сами подростки, но и их родители и учителя, которые являются главными организаторами.

Библиографический список

1. Казанская В.Г. Подросток. Трудности взросления. СПб.: Питер, 2008.
2. Леванова Е.А., Шевченко С.И., Ковалевская М.В. Родители и подростки: навстречу друг другу / под общ. ред. Е.А. Левановой. М.: Педагогическая литература, 2010.
3. Прядин В.П. Воспитание ответственности у подростков: науч.-метод. пособие / Гос. образоват. учреждение высш. проф. образования ХМАО – Югры «Сургут. гос. пед. ун-т»: науч. ред. В.П. Прядин. Сургут: РИО СурГПУ. 2013.

АНАЛИЗ ТЕЛЕСНОГО ПОЗНАНИЯ ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

И.В. Гудкова, Н.Т. Селезнева

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Изучением структуры самосознания занимались многие ученые. Остановимся на определении отечественного ученого, много лет посвятившей изучению психологии детей, В.С. Мухиной. Она считает, что «структуру самосознания личности формируют: идентификация с телом, именем собственным (ценностное отношение к телу и имени); самооценка, выраженная в контексте притязания на признание; осознание себя представителем определенного пола (половая идентификация); представление в аспекте психологического времени (индивидуальное прошлое, настоящее и будущее); оценка себя в рамках социального пространства личности (права и обязанности в контексте определенной культуры)» [3, с. 118].

Цель статьи – выявление роли теории В.С. Мухиной об образе тела в развитии самосознания дошкольников.

Тело – это человеческий организм во внешних физических формах. Телесное и духовное неразрывно связано в человеке. Психические и духовные свойства заключены в нашем маленьком и брэнном теле. Отношение к физическому облику человека нашло свое отражение в искусстве. На протяжении многих веков живопись и литература выделяет в человеческом теле красоту духовную и физическую.

Низменное отношение к человеческому телу играет разрушительную роль. Это приводит к конфликту с целомудрием и стыдливостью. Способностью человека сохранять духовное и телесное целомудрие является стыдливость в отношении к собственной нагоде и к нагоде другого человека. Необходимо сказать о важности воспитания целомудрия и стыдливости у ребенка. Научить ребенка заботиться о своем теле, правильно с ним обращаться. Это касается гигиены, физических нагрузок, телесных функций. На личности человека неизменно отражаются все телесные проявления. Развитие личности начинается с осознания себя телесного и с отношения к себе телесному.

Сигналом дефекта в личностном развитии является отсутствие стыдливости, ценностного отношения к своему телу, эстетического восприятия совершенства человеческого тела.

Формирование образа тела. Ребенок открывает себя как отдельное существо еще в раннем возрасте. Совершает целенаправленные действия; переворачивается, пытается встать, ползти, идти, произвольно овладевая телом. Каждый день несет новые открытия. Сегодня он еще только-только сделал шаг. Один, второй, а через несколько дней пытается ходить. Уже уверенно и радостно топает, а потом и бежит. Ребенок играет со своей тенью, рассматривает себя в зеркале, подражает старшим детям и взрослым. Дети любят смотреть на мир в перевернутом виде, согнувшись пополам и просунув голову сквозь ноги. Все движения доставляют бурную радость. Глаза светятся от счастья. Ребенок чувственно переживает мышечные чувства, возникающие при всяком новом движении, наблюдает все изменения своего тела.

Телесное развитие ребенка неразрывно связано с психическим развитием. В раннем возрасте ребенок начинает осваивать свое телесное, физическое Я. Еще в младенчестве возникает самоощущение ребенка. Но лишь в раннем возрасте практический опыт, опыт движений и действий, телесного общения с другими людьми продвигает ребенка в формировании отношений к своему телу, в самопознании.

Телесная дифференциация занимает особое место в телесном развитии. Преимущественно главные действия в различных видах деятельности начинает выполнять одна из рук. Значимая для телесного и психического развития дифференциация функций левой и правой руки происходит у ребенка в процессе двигательного развития. Основанием причисления ребенка к право или леворуким является преимущественное использование правой или ле-

вой руки. У детей, более продвинутых в телесном развитии, быстрее определяется ведущая рука, и они становятся более гармоничными в своих действиях и движениях.

Вырабатывание одностороннего доминирования связано не только с ведущей рукой, но и со всеми симметричными частями тела (нога, глаз, ухо). Дифференциация правой и левой руки начинает проявлять себя в раннем возрасте, очень важно заниматься продвижением ребенка в этом направлении для его развития, телесного и психического.

Происходит постепенное развитие общей телесной координации. Двигается ребенок уже без того огромного напряжения, которое было раньше. Ребяшки придумывают забавы, прыгают, кружатся, играют в подвижные игры. Маленькие детки очень пластичные, гибкие. Они с удовольствием кувыркаются, прыгают, делают гимнастические упражнения.

Овладение ходьбой является для ребенка периодом интенсивного формирования образа тела. Это сложная задача с сильными переживаниями. Ребенок осваивает возможность ориентироваться в пространстве. У ребенка расширяется круг предметов, с которыми он может действовать. Ребенок играет в мяч, учится кататься на трехколесном велосипеде, качается на качелях, копается в песке, катается с горки, поднимается, спускается по ступенькам, преодолевает различные препятствия, двигается с закрытыми глазами. Все достижения доставляют ребенку телесные удовольствия. Ребенок наслаждается своими ощущениями.

Постепенно нарабатывается телесный и психический опыт развития. Вместе с этим он реализует онтогенетический потенциал развития.

При телесном общении с близкими людьми у ребенка осознается значимость телесного соприкосновения. Он любит ласку, прикосновения, поцелуи, объятия. Телесные контакты придают ребенку уверенность в себе и чувство радости. Телесная поддержка для ребенка выступает как признание его ценности. Ребенок требует внимания от взрослого, ищет способы получения телесных контактов, ему нравится обниматься, бороться. Ребенок хочет, чтобы его хвалили, одобряли.

Вместе со взрослыми ребенок совершает очень много действий, это представляет не просто мускульную работу, а формирование сложных интегральных связей между работой мышц, зрением, осязанием, чувством равновесия, координации. Конструируется образ действий в результате самого простого акта телесной работы.

Таким образом, ребенок вступает в период свободного и самостоятельного общения с внешним миром, научившись овладевать собственным телом.

«Образ тела развивается у ребенка в связи с физическим овладением телом, а также в связи с его общими познавательными интересами, когда ребенок вдруг начинает интересоваться телесной организацией других людей и своей собственной» [3, с. 288].

Для получения знаний о своем телесном образе у дошкольников и эмоциональном отношении к нему можно использовать метод беседы (опроса), цель которого заключается в формировании умения рассказывать о назначении основных частей тела, показывать второстепенные части тела, описывать свой внешний облик, выразить эмоциональное отношение к своему образу тела.

Для ответов на вопросы детям предлагается смотреть на себя в зеркало.

Вопросы:

- Покажи, где у тебя туловище? Где руки? Где ноги?
- Расскажи, что умеют делать руки? Для чего нужны ноги?
- Где у тебя голова? Покажи, где глаза, нос, уши, рот (можно смотреть в зеркало).
- Расскажи, что у тебя есть еще на голове, на лице? Покажи.
- Где у тебя правая рука? Покажи.
- Где у тебя левая рука? Покажи.
- Расскажи, какой (ая) ты?
- Тебе все в себе нравится?
- Что бы ты хотел (а) изменить в себе?

В результате исследования 5 дошкольников в возрасте 5 лет были получены следующие результаты. У большинства детей адекватно сформирована схема собственного тела. Практически все дети показали основные и второстепенные части тела. Справились с заданием и выявили высокий уровень ответов 4 ребенка. Лишь 1 дошкольник не смог показать правую и левую часть тела. При описании себя дети использовали выражения «я красивая», «веселая», «слушаюсь маму», «я умный», 1 ребенок не смог описать себя. На вопрос «Тебе все в себе нравится?» 3 детей ответили утвердительно, 2 ребенка промолчали. На вопрос: «Что бы ты хотел изменить в себе?» не ответил никто. Дети рассказывали: «Руки умеют рисовать, играть, кушать, здороваться, кидать мяч». «Ноги нужны для того, чтобы бегать, танцевать, прыгать, ходить, догонять, ездить на велосипеде», – говорили дошкольники. Положительное эмоциональное отношение к своему образу определили 3 детей, 2 ребятишек испытывали затруднение с ответом.

Библиографический список

1. Лисина М. Формирование личности ребенка в общении. СПб.: Питер, 2009. 318 с.
2. Лисина М.И. Общение с взрослыми у детей первых 7 лет жизни / в кн.: Хрестоматия по детской психологии: от младенца до подростка. М.: МПСИ, 2005. С. 148–168.
3. Мухина В.С. Возрастная психология. Феноменология развития: учебник. 14-е издание, переработанное, дополненное. М.: Академия, 2012.
4. Мухина В.С. Личность: Мифы и Реальность (Альтернативный взгляд. Системный подход. Инновационные аспекты.): монография, 2-е изд., исправл. и дополненное. Изд-во «Прометей», 2010.
5. Мухина В.С. Таинство детства: в 2 т. 3-е изд. Екатеринбург, 2005.

СПЕЦИФИКА ИНЖЕНЕРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е.А. Довбыш, В.В. Кольга

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Подготовка инженеров новой формации, соответствующей реалиям и ожиданиям современного производства, для которого характерны постоянные изменения под влиянием комплекса факторов и условий постиндустриального общества, требует теоретического осмысления и определения реальных проблем, от решения которых во многом зависит успех инженерного образования в высших учебных заведениях. Важной функцией современной школы является социализация подрастающего поколения, в процессе которой создаются условия для эффективного развития личности.

Сегодня мы наблюдаем ряд факторов и условий, которые оказывают влияние на производственные процессы, и, естественно, на уровень развития профессиональных компетенций инженеров различных отраслей промышленности:

- рост наукоемкости производства, т.е. потребностей реальных производственных процессов на новые, достоверные научные знания;
- информатизация производственных процессов, внедрение новейших информационных технологий;
- передвижение человеческого капитала, новой техники и технологий в связи с интеграционными процессами на зоне Евросоюза и ЕврАзЭС;
- постоянные колебания цен на сырье, товары и услуги, нестабильный характер главных рычагов экономического роста;
- рост культуры производства;
- усиление требований к уровню развития человеческого капитала;
- совершенствование законодательно-правовых и нормативных основ производственной, инженерно-технической деятельности;

- усиление экологических требований к производственной деятельности;
- усложнение психологического, гуманитарного аспекта производственной деятельности.

Указанные факторы определяют требования к деятельности инженеров современного производства, характер и содержание их профессиональных компетенций. Помимо известных, определенных в квалификационных характеристиках требованиях, к профессиональным компетенциям будущего инженера, на наш взгляд, сегодня не менее важными становятся владение специалистами инженерного профиля следующими знаниями, умениями, навыками, способностями и личностными качествами.

Знания:

- тенденций, направлений и перспектив развития отрасли производства, потребностей к научным знаниям;
- методов отбора, добывания научных знаний сообразно реальным производственным запросам;
- технологий внедрения научных идей и разработок в производство;
- коммерциализации научных разработок;
- методов инженерного творчества;
- содержания и методов культуры труда инженера;
- законодательно-правовых и нормативных основ производственной, инженерно-технической деятельности;
- экологических требований к организации производства соответствующей отрасли;
- психологии межличностных и коллективных отношений на производстве, культуры делового общения;
- методов профессионально-личностного саморазвития.

Умения:

- реагировать на запросы производства в научных знаниях и разработках, подбирать, проанализировать и прогнозировать возможные экономические последствия и результаты внедрения новшеств;
- самостоятельно добывать научные знания, выдвигать идеи, проектировать производственные процессы;
- планировать и организовывать процесс внедрения научных идей и разработок;
- умение выполнять технические, экономические расчеты, определять коммерческие выгоды от внедрения новшеств;
- заниматься инженерным творчеством, использовать эффективные методы технического, инженерного творчества;
- принимать решения в рамках законодательно-правовых и нормативных основ производственной, инженерно-технической деятельности;
- принимать экологически обоснованные производственные решения;
- создавать благоприятный психологический климат, грамотно строить взаимоотношения с коллегами.

Навыки:

- использования компьютерных и информационных технологий;
- научно-технического анализа, планирования, систематизации;
- работы с источниками технической, экономической, правовой, экологической информации;

Способности:

- к адаптации к быстроизменяющимся условиям производства;
- техническому мышлению и инженерному творчеству;
- эффективному коммуникативному взаимодействию в команде и с сотрудниками на производстве;
- научно-техническому анализу и прогнозированию течения и возможных перспектив развития производства;

- конструктивному профессиональному общению на нескольких языках (казахском, русском, английском и др.);
- технико-технологического, правового, экологического мышления;
- постоянному саморазвитию и самосовершенствованию профессионально-личностных качеств;
- противостоянию профессиональным деформациям.

Личностные качества инженера новой формации:

- профессиональная мобильность;
- гибкость мышления;
- креативность.

Сегодня важна широта мышления, кругозора инженера. Специалист не может ограничиваться узкими профессиональными знаниями и умениями, так как любое инженерное решение требует комплексного, системного подхода. Достижение подлинной фундаментальности, как справедливо замечает Р.С. Пионова, «может быть обеспечено путем фундаментализации знаний по всем дисциплинам общенаучной, общепрофессиональной и специальной подготовки студентов». Как утверждает автор, «основными признаками фундаментального знания и содержания образования должны быть: обеспечение целостности восприятия научной картины мира; раскрытие сущности фактов в области профессии и специальности; развитие способности к синтезу знаний из разных областей, формированию междисциплинарного знания; обеспечение высокого уровня универсальности, способствующего пониманию и объяснению сути, взаимосвязи фактов и явлений из различных областей науки и практики».

В экономическом развитии России инженерное образование играет ключевую роль. Усилия государства по технологической модернизации промышленности должного успеха не принесут, если не будут сопряжены с адекватным обеспечением инженерными кадрами. Но и само инженерное образование нуждается в модернизации, опирающейся на лучшие российские традиции с учетом опыта передовых университетов мира. Российская инженерная школа, отточенная поколениями выдающихся отечественных ученых и педагогов, требует особого внимания.

На сегодняшний день важными приоритетами государственной политики в сфере образования становится поддержка и развитие детского технического творчества, привлечение молодежи в научно-техническую сферу профессиональной деятельности и повышение престижа научно-технических профессий.

Современные проблемы инженерного образования России связаны с политическими и экономическими потрясениями конца минувшего века. В тот кризисный период престиж инженерных специальностей резко упал. В машиностроительных отраслях в результате мощного оттока наиболее квалифицированных и активных специалистов возник дефицит кадров. Молодые инженеры выбирали те предприятия и сферы деятельности, которые могли дать им лучшее материальное обеспечение, лучшие перспективы и престижность.

В последние годы экономическое положение в стране улучшилось. Но ситуация в образовании в целом еще вызывает озабоченность. Обострилась проблема качественного набора студентов на первый курс, влекущая за собой серьезные, порой непреодолимые трудности последующего их обучения в университете.

Библиографический список

1. Ажибеков К.Ж., Ермаханов М.Н. Проблемы инженерного образования в контексте реализации компетентностного подхода // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. № 1–3.
2. Алифанов О.М., Семенов В.В., Малахов Ю.М., Севрюков Ю.И., Хохулин В.С. О кадровом потенциале ракетно-космической промышленности // Аэрокосмические технологии: материалы Первой международной научно-технической конференции, посвященной

90-летию со дня рождения академика В.Н. Челомея (РФ, Москва–Реутов, 24–25 мая 2004 г.) / под ред. Р.П. Симоньянца. М.: МГТУ им. Н.Э. Баумана, НПО машиностроения, 2004.

3. Родзин С.И. Инноватика в инженерных образовательных программах // Качество. Инновации. Образование. 2006. № 3. С. 13–18.

ПРОБЛЕМА СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ К ОБУЧЕНИЮ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ИНТЕРНАТНОГО ТИПА И ВОЗМОЖНОСТИ ЕЕ ИЗУЧЕНИЯ

Е.Н. Домнич, О.В. Груздева

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Общеобразовательные школы-интернаты должны обеспечивать детям условия для нормального проживания, достойного воспитания, получения соответствующего возрасту образования, полноценного развития, а также подготовки детей к самостоятельной жизни. Тем не менее научными исследованиями показано, что дети, обучающиеся в интернатных учреждениях, отличаются от «семейных» детей по некоторым психологическим характеристикам: по одним параметрам учащиеся школы-интерната находятся на уровне своих сверстников из обычных школ или даже несколько опережают их, по другим же резко отстают не только от своих одноклассников, но и от более младших детей [7]. Вне семьи у ребенка формируются специфические черты характера, поведения, личности, про которые часто нельзя сказать, хуже они или лучше, чем у обычного ребенка, – они просто другие. Об этом говорят исследования наших соотечественников, в том числе Л.И. Божович, И.В. Дубровиной, М.И. Лисиной, А.Г. Рузской, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых, посвященные анализу неблагоприятных последствий воспитания детей в государственных учреждениях [1].

Изучением вопросов социально-педагогической работы в учреждениях интернатного типа занимались И.В. Дубровина, Н.А. Аблятипов, Р.В. Овчарова, Ю.В. Василькова, Т.И. Шульга, М.И. Лисина и др.

Психолого-педагогические особенности воспитанников интернатных учреждений освещены в отечественной и зарубежной науке в исследованиях Б.Д. Эльконина, А.Б. Добрович, М.И. Лисиной, А.М. Прихожан, Л.И. Божович, И.А. Залысиной, Е.У. Смирновой, Н.Н. Толстых, А.И. Захаровой, А.Ю. Панасюк, Ж. Пиаже и др.

Проблемами помощи воспитанникам учреждений интернатного типа социально-психологического и социально-педагогического характера занимались Т.И. Шульга, А.В. Быков, Л.Я. Олиференко и др.

Проблема адаптации младших школьников является объектом изучения разных наук: психологии (А.В. Петровский, Б.Г. Мещеряков, В.Б. Шапарь и др.), физиологии (М.В. Антропова, М.М. Безруких и др.), педагогики (И.П. Подласый, О.С. Газман, Н.Б. Крылова и др.), социальной педагогики (Л.В. Мардахаев, А.В. Мудрик, М.А. Галагузова и др.).

Теоретико-методологическую основу изучения поставленного вопроса составляют многочисленные исследования отечественных авторов. Вопросами психического развития детей младшего школьного возраста занимались Л.С. Выготский, Л.И. Божович, Д.Б. Эльконин, И.В. Дубровина, А.М. Прихожан, Н.И. Гуткина и др. Современные представления о природе и механизмах процесса адаптации рассматривали в своих работах А.В. Петровский, Ю.А. Александровский, а подход к болезни как к особой ситуации развития ребенка, которая изменяет смысл и стиль жизни и больного ребенка, и всей семьи, изучала В.В. Николаева. Многие авторы, в том числе Л.И. Божович, И.В. Дубровина, И.В. Борисова, З. Матейчик, В.Я. Титаренко, М. Земска, М.И. Лисина, отмечают, что важнейшим фактором социализации личности является семья, а отношения внутри семьи имеют немаловажное значение в формировании и развитии личности.

Теоретическая значимость исследования по данной теме состоит в дополнении представлений о сущности школьной адаптации и факторах этого процесса, вносит вклад в изучение и понимание социально-психологической адаптации детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа.

Наряду с этим научная новизна работы заключается в комплексном изучении особенностей социально-психологической адаптации первоклассников к условиям школьного обучения в учреждениях интернатного типа.

Теоретическая часть исследовательской работы по данной теме потребовала уточнения основных понятий.

Интернат (от лат. Internus – внутренний) – образовательное учреждение (школа), в котором учащиеся живут, обучаются, находясь на частичном или полном государственном обеспечении; общежитие для учащихся при образовательном учреждении; дом, где они обеспечиваются уходом [11].

Воспитанники учреждений интернатного типа объединены по принципу социально-психологического неблагополучия и как бы оторваны от реальной жизни. Такая социальная изоляция приводит к психической и эмоциональной депривации. Возникающее при этом ослабление эмоционально-личностных связей порождает у них проблемы с коммуникацией, социальный инфантилизм. Одной из проблем общественного воспитания является отсутствие естественных образцов полоролевого поведения.

Исходя из этого, школы-интернаты должны способствовать разностороннему развитию и полноценной социализации личности, корректировать и компенсировать недостатки развития, обеспечивая психологическую и правовую защищенность своих воспитанников и выпускников, а не только выполнять воспитательно-образовательные функции. В Конвенции ООН о правах ребенка указано, что каждый ребенок имеет право на уровень жизни, необходимый для физического, умственного, духовного, нравственного и социального развития [9].

Для детей, воспитывающихся вне семьи, формирование системы социальных ценностей приобретает особую важность. Отрыв ребенка от семьи и помещение его в учреждение интернатного типа являются сильными травмирующими факторами для него. При этом возможное пребывание в состоянии посттравматического стресса, который продолжается довольно долгий период времени, может явиться препятствием к успешной адаптации и полноценному развитию ребенка. Ряд вопросов, связанных с адаптацией воспитанников интернатных учреждений, до сих пор остается недостаточно разрешенным, что обуславливает актуальность исследования.

Младший школьный возраст привлекает к себе внимание многих ученых, поскольку мало изучен. Введение четырехлетней начальной школы и прием к обучению детей с 6 лет привели к тому, что нижняя возрастная граница начала обучения в школе переместилась, соответственно, психологические особенности младшего школьного возраста нельзя считать окончательными, то есть возникает необходимость в его дальнейшем исследовании.

Человек – это социальное существо, имеющее эмоции, умозаключения, стрессы, переживания, а также потребность принадлежать к социуму.

В процессе социализации происходит формирование определенных качеств, соответствующих навыков, знаний, умений и появляется возможность стать дееспособным участником социальных отношений. Процесс вхождения индивида в общество, получение социального опыта, усвоение им норм ценностей, которые необходимы для проживания в этом обществе, есть не что иное, как социально-психологическая социализация.

Основным механизмом социализации Т. Парсонс называет адаптацию. Термин «адаптация» происходит от латинского ad – к; aptus – пригодный, удобный, aptatio – прилаживание, поздне-лат. adaptatio – приспособление [4].

Таким образом, слово «адаптация» является синонимом слова «приспособление» и необходимость в нем возникает при изменении привычных для человека условий жизни.

Социальная адаптация – это процесс восприятия и приспособления в новом обществе.

Психологическая адаптация – это процесс переосмысления фундаментальных основ, выступает одним из ведущих и определяющих механизмов социализации личности, основным критерием которой является не степень приспособленчества, а уровень независимости, уверенности, самостоятельности, незакомплексованности. Исходя из этого, можно сказать, что социально-психологическая адаптация представляет собой сложную систему мероприятий, направленных на изменение статуса индивида, а также на овладение новыми общественными формами деятельности.

Школа является одним из основных институтов социализации личности. Поступление в школу практически для каждого ребенка является переломным моментом в жизни, существенно меняющим его уклад. Это настоящая стрессовая ситуация, ведущая к изменению стереотипа поведения. В этот период значительно возрастает нагрузка. Теперь ребенок должен каждый день ходить в школу, соблюдать режим дня, подчиняться разнообразным нормам и правилам школьной жизни, выполнять требования учителя, осваивать школьную программу, выполнять домашнее задание, добиваться хороших результатов в учебе и т.д. [5]. Социальная позиция ребенка меняется – из дошкольника он становится школьником.

Школьная адаптация – это приспособление ребенка к новым условиям жизни, совершенно иным для него по сравнению с условиями семьи и детского сада в дошкольном возрасте. Происходит смена ведущей деятельности. Вместо игры ребенок начинает овладевать учебной деятельностью. Следует отметить, что игровая деятельность является свободной, а учебная деятельность построена на произвольных усилиях ребенка и осуществляется помимо его воли. Значение этого периода вхождения в непривычную для детей жизненную ситуацию проявляется в том, что от благополучности его протекания зависит не только успешность овладения учебной деятельностью, но и комфортность пребывания в школе, здоровье ребенка, его отношение к школе и учению [6].

Период адаптации к школе очень сложен для первоклассников еще и потому, что связан со значительным напряжением всех систем и функций организма и требует мобилизации как физических, так и интеллектуальных сил, в связи с тем, что начало школьного обучения практически совпадает с периодом физиологического кризиса, приходящегося на 7 лет. В зависимости от индивидуальных особенностей ребенка, степени его подготовленности к обучению, сложности образовательной программы, а также от типа учебного заведения, школьная адаптация первоклассников может растянуться от нескольких недель до нескольких месяцев, а то и до года. От того насколько благоприятно пройдет адаптация ребенка на первом году обучения в школе, зависит его успеваемость в дальнейшие годы обучения.

Важным фактором психологической адаптации первоклассника выступает его социальное окружение. Успешность обучения ребенка в школе существенно зависит от отношения учителя к ученику, а также его позиция в классе среди сверстников. В период адаптации к школьному обучению необходимо развивать у первоклассников адекватную самооценку и уровень притязаний, уверенность в себе, мотивацию достижения успеха, способствовать повышению уровня заинтересованности родителей делами ребенка. На данном этапе обучения единственным источником внутренних сил ребенка является успех в учении, выражающийся в чувстве удовлетворения, переживании состояния радости, которые приводят к появлению энергии для преодоления трудностей, желанию учиться. Ситуации успеха для первоклассников очень важны, т.к. в основе ожидания успеха младших школьников лежит стремление заслужить одобрение окружающих.

Тем не менее у каждого ребенка становление учебной деятельности складывается по-разному. В определенный момент, когда усвоение школьной программы становится затруднительным, вероятно возникновение школьной дезадаптации. Это понятие стали использовать для описания различных трудностей и проблем, возникающих у детей школьной возрастной группы. Дезадаптация характерна для детей 6–8 лет, которые не могут наладить отношения с классным коллективом, трудно привыкают к школьной обстановке, у которых на этом фоне выявляется снижение темпов познавательной деятельности либо отмечаются

сложности в обучении. Для стимулирования адаптационных возможностей таким детям необходима помощь учителя, особое внимание и индивидуальный подход к воспитанию и обучению, а также поддержка и уважительное отношение одноклассников.

Благоприятность процесса адаптации во многом определяется как психологической готовностью ребенка к обучению, так и его физическим состоянием. Психологическая готовность рассматривается как комплексная характеристика ребенка, психологические качества которого являются компонентами психологической готовности к школе, а именно:

- эмоционально-волевая готовность к школе;
- мотивационная готовность к школе;
- умственная готовность к школе;
- готовность к общению с одноклассниками и учителем.

Однако, по словам Л.П. Баданиной, в формировании взаимоотношений и продуктивной деятельности между детьми, а также самого отношения к школе и педагогическому коллективу важную роль на этапе социальной адаптации к школе играет не только школьный педагогический коллектив, но и родители первоклашек [2].

Р.В. Овчарова также утверждает, что главная причина дезадаптации в младших классах связана с характером семейного воспитания. Если ребенок приходит в школу из семьи, где он не чувствовал переживания «мы», он и в новую социальную общность – школу – входит с трудом [12].

Таким образом, показателями социально-психологической адаптации младших школьников к условиям обучения можно считать сформированность адекватного поведения, установление доверительных взаимоотношений, как со сверстниками, так и с учителем, а также освоение навыков социально значимой деятельности. Также одним из важных адаптационных факторов является семья, семейное воспитание и поддержка родителей.

Г.М. Чуткина отмечает в числе наиболее благоприятных факторов, обуславливающих высокий уровень адаптации, адекватную самооценку своего положения в группе сверстников, правильные методы воспитания в семье, отсутствие в ней конфликтных ситуаций, благоприятный статус ребенка в группе, мотивационную готовность к обучению в школе, а также уровень образования родителей.

Изучив научную литературу по данной теме, гипотеза нашего исследования заключается в предположении, что социально-психологическая адаптация детей младшего школьного возраста, обучающихся в учреждениях интернатного типа, отличается большей длительностью и имеет ряд особенностей, обусловленных комплексом психологических качеств, свойственных таким детям:

- нарушение адекватной самооценки;
- снижение степени учебной мотивации;
- повышенный уровень тревожности.

Также одним из факторов, определяющих успешность социально-психологической адаптации детей к школе, по нашим предположениям, выступают родительско-детские отношения.

Следующим этапом нашего исследования станет изучение психологических качеств, свойственных детям, обучающимся в учреждениях интернатного типа, и особенностей их социально-психологической адаптации. В исследовании, исходя из наших предположений, выдвинутых в гипотезе, предполагается применить следующие психодиагностические методики:

- 1) для изучения адаптации детей к школе:
 - а) методика выявления уровня школьной тревожности:
 - проективный рисуночный тест «Школа зверей» [13].

Следует отметить, что эта методика позволяет проанализировать и самооценку ребенка, а также выявить особенности коммуникативных отношений;

- б) методика изучения степени учебной мотивации:

– анкета для оценки школьной мотивации учащихся начальных классов Н.Г. Лускановой [10];

в) методика определения уровня дезадаптации учеников 1 классов:

– опросник для учителей начальной школы, предложенный Л.М. Ковалевой и Н.Н. Тарасенко [8];

2) для диагностики отношения ребенка к своей семье:

– предполагается использовать наиболее популярную среди психологов методику для исследования межличностных отношений, которая позволяет диагностировать отношения в семье глазами ребенка;

– проективный тест «Рисунок семьи» (в модификации В. Хьюлса, Дж. Дилео – «нарисовать свою семью») [3].

3) в качестве дополнительных методов исследования предполагается наблюдение за первоклассниками в школьной обстановке и анкетирование их родителей.

В заключение можно отметить, что школьный психолог должен иметь комплексное представление о готовности ребенка младшего школьного возраста к обучению. Такой подход более эффективен при анализе учебной деятельности первоклассника, для отслеживания динамики процессов школьного обучения, а также для анализа изменений в ребенке, для лучшего ориентирования в ситуациях, вызывающих сложности адаптации ученика, и, что немаловажно, психолог должен своевременно определять виды помощи конкретному ребенку.

С детьми, у которых выявлен недостаточный уровень школьной адаптации, в том числе и социально-психологической, необходимо провести своевременную коррекционно-развивающую работу. Чаще всего именно таким первоклассникам требуется помощь и внимание, как со стороны психолога, так и педагога.

Первоклассники с выявленной частичной адаптацией нуждаются в оперативной психологической помощи. Психологу следует проанализировать ситуацию в каждом конкретном случае и дать рекомендации родителям и педагогам в виде консультации по теме преодоления психологического неблагополучия, выявленного в ходе анализа учебной деятельности первоклассника.

Библиографический список

1. Александрова О.Н., Боголюбова О.Н., Васильева Н.Л. и др.; под общей ред. М.А. Гулиной // Психология социальной работы. СПб.: Питер, 2002. 352 с.: ил. (Серия «Учебник нового века») С. 203.

2. Баданина Л.П. Адаптация первоклассника: комплексный подход // Образование в современной школе. 2003. № 6. С. 40.

3. Баранова О. Рисунок семьи // Школьный психолог. 2001. № 29. URL: <http://psy.1september.ru/article.php?ID=200102917>

4. Безруких М.М., Фабер Д.А. Психофизиология: словарь. М.: Per Se, 2006. 128 с. (Психол. лексикон: энцикл. словарь в 6 т. / под общ. ред. А.В. Петровского; ред.-сост. Л.А. Карпенко). URL: <http://www.insai.ru/slovar/2418>

5. Волков Б.С. Психология младшего школьника: учеб. пособие. М.: Педагогическое общество России. 2012. 128 с.

6. Долгова В.И., Аркаева Н.И., Капитанец Е.Г. Инновационные психолого-педагогические технологии в начальной школе: монография. М.: Перо, 2015. 200 с.

7. Дубровина И.В., Акимова М.К., Борисова Е.М. и др. Рабочая книга школьного психолога / под ред. И.В. Дубровиной. М.: Просвещение, 1991. 303 с.: ил. (Психол. наука – школе).

8. Ковалева Л.М., Тарасенко Н.Н. Методика определения уровня дезадаптации учеников 1 классов. URL: <http://www.eduportal44.ru/chuhloma/shoolchuh/doclib10/forms/al-items.aspx>

9. Конвенция о правах ребенка, принята резолюцией 44/25 Генеральной Ассамблеи ООН 20 ноября 1989 года. Вступила в силу для Российской Федерации 15 сентября 1990 г. – Ст. 27, п. 1. URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/childcon.shtml

10. Лусканова Н.Г. Оценка школьной мотивации учащихся начальных классов // Школьный психолог. 2001. № 9. URL: <http://psy.1september.ru/article.php?ID=200100907>
11. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика: учебник. М.: Гардарики, 2003. 269 с.
12. Овчарова Р.В. Практическая психология образования: учеб. пособие для студ. психол. фак. университетов. М.: Академия, 2003. 448 с.
13. Панченко С. Перспективная методика «Школа зверей» // Школьный психолог. 2000. № 12. URL: <http://psy.1september.ru/article.php?ID=200001209>

ВЗАИМОСВЯЗЬ СТИЛЯ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ И СОЦИОМЕТРИЧЕСКОГО СТАТУСА РЕБЕНКА СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ГРУППЕ СВЕРСТНИКОВ

К.П. Дядечкина, Е.Ю. Дубовик

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Актуальность данного исследования заключается в том, что в настоящее время все чаще наблюдаются случаи неблагоприятного социометрического статуса дошкольников. Причины подобного поведения могут быть разными, но, принимая во внимание то, что опыт общения закладывается в семье, закономерно предположить влияние стиля семейного воспитания на общение со сверстниками. Психическое развитие ребенка определяется его эмоциональным контактом и особенностями сотрудничества с родителями.

Использование родителями неконструктивных стилей воспитания приводит к формированию у ребенка эмоционального неблагополучия, внутренней напряженности.

В данном исследовании была поставлена цель – изучение взаимосвязи стиля семейного воспитания и социометрического статуса ребенка старшего дошкольного возраста в группе сверстников. Объект исследования – стиль семейного воспитания и социометрический статус. Предмет исследования – взаимосвязь стиля семейного воспитания и социометрического статуса ребенка старшего дошкольного возраста в группе сверстников. Мы предполагаем, что стиль семейного воспитания значительно влияет на социометрический статус ребенка в группе сверстников и его успешность. Одним из существенных факторов, обуславливающих появление неблагоприятного социометрического статуса у дошкольников, является использование родителями неконструктивных стилей семейного воспитания, проявляющихся в отсутствии эмоционального контакта с детьми или чрезмерной его интенсивности; в неприятии ребенка таким, какой он есть; в чрезмерной тревоге за ребенка и чрезмерной заботе о нем; неверие в его самостоятельность и в предъявлении к ребенку завышенных требований, без учета его реальных возможностей.

Были подобраны методики для диагностики социометрического статуса – «Секрет» («Подарок»), разработана Т.А. Репиной, модифицирована Т.В. Антоновой; «Капитан корабля». Для диагностики стиля семейного воспитания – опросник эмоциональных отношений в семье Е.И. Захаровой (методика ОДРЭВ) и «Анализ семейных взаимоотношений» (Э.Г. Эйдмиллер, В.В. Юстицкис).

Организована и проведена первичная диагностика социометрического статуса ребенка старшего дошкольного возраста. Результаты диагностики по методике «Секрет» показали, что для данной экспериментальной выборки характерны все типы социометрического статуса: социометрический статус «звезда» имеют 7 % детей экспериментальной выборки, статус «предпочитаемые» имеют 47 %, статус «незамечаемые» имеют 26 % детей, статус «отверженные» имеют 20 % детей. По результатам методики «Капитан корабля» социометрический статус «звезда» имеют 10 % детей, статус «предпочитаемые» имеют 44 % детей, статус «незамечаемые» имеют 26 % детей, статус «отверженные» имеют 20 % детей.

По результатам опросника эмоциональных отношений в семье (Е.И. Захаровой): 87 % родителей испытывают трудности в восприятии состояния ребенка: такие матери обладают

достаточно низкой способностью воспринимать состояние ребенка, т.е. рефлексировать его чувства, настроение, отношение к другим людям и ситуациям; 37 % родителей сложно понимают причины состояния ребенка: такие матери менее правильно оценивают состояние собственного ребенка; 10 % родителей имеют трудности, связанные с недостаточностью эмпатии: это матери, которым сложно сопереживать собственному ребенку; 30 % родителей имеют трудности, связанные с чувствами, возникающими у матери во взаимодействии с ребенком; 27 % родителей не могут без всяких условностей принять своего ребенка; 17 % родителей не в состоянии принять себя в качестве родителей, они испытывают неоднозначное отношение к себе как родителю – могут не до конца понимать собственные обязанности, не до конца быть готовы к их выполнению и пр.; 23 % родителей в общении с ребенком не могут организовать благоприятный эмоциональный фон – могут прикрикнуть, не умеют справляться продуктивными способами с непослушанием и т.д.; 30 % родителей не стремятся к телесному контакту с собственным ребенком; 17 % родителей не умеют оказывать эмоциональную поддержку своему ребенку; 7 % родителей не ориентируются на состояние ребенка при построении взаимодействия; 17 % родителей не умеют воздействовать на состояние ребенка.

По результатам методики «Анализ семейных отношений» Э.Г. Эйдемиллер: у 10 % родителей выявлен сдвиг в установке родителей по отношению к полу ребенка; у 10 % родителей – гипопротекция; у 6 % родителей – недостаточность требований-запретов; у 6 % родителей – недостаточность родительских чувств; у 3 % родителей – гиперпротекция; у 3 % родителей – расширение сферы родительских чувств; у 3 % родителей – недостаточность требований-обязанностей.

Таким образом, возникла необходимость в разработке программы по формированию конструктивного стиля семейного воспитания, где предлагалось выстроить работу с родителями в три этапа: диагностический, информационно-просветительский и коррекционно-развивающий, а также программа по изменению социометрического статуса ребенка старшего дошкольного возраста. На подготовительном этапе нами была организована работа по созданию предметно-развивающей игровой среды, способствующей развитию межличностных отношений детей. Также разработано тематическое планирование сюжетно-ролевых игр. На основном этапе осуществлялось проведение сюжетно-ролевых игр с детьми старшего дошкольного возраста. На заключительном этапе экспериментального исследования осуществлялась оценка эффективности проведенной формирующей работы с помощью повторной диагностики.

Библиографический список

1. Волобуева Н.А., Климова Т.В., Ширшова В.М. Адаптация детей к условиям дошкольного учреждения // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2012. № 5. С. 54–57.
2. Вяткина Л.Б. Особенности психического развития детей старшего дошкольного возраста, воспитывающихся в неполной / полной семье // Фундаментальные исследования. 2013. № 10–2. С. 442–445.
3. Краснов О.В. Характеристики познавательной сферы старшего дошкольника в полных и неполных семьях // Фундаментальные исследования. 2013. № 8–5. С. 1227–1229.
4. Мазурова Н.В. Взаимосвязь тревожности детей дошкольного возраста и стиля семейного воспитания // Вопросы современной педиатрии. 2013. № 3. Т. 12. С. 45–51.
5. Максимова Л.М. Психолого-педагогическая диагностика особенностей эмоционального развития детей раннего возраста // Педагогическое образование в России. 2012. № 12. С. 76–79.
6. Мосина С.В. Влияние раннего развития детей на процесс общения // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. 2013. № 1. С. 62–65.

7. Позднякова О.В. Соотношение стиля семейного воспитания и уровня социальной адаптации дошкольников 5–7 лет // Социально-экономические явления и процессы. 2011. № 7. С. 297–311.

8. Тараканова В.В. Стиль семейного воспитания и особенности // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2012. № 5. С. 75–82.

9. Швец И.Г. Родительско-детские отношения как фактор формирования тревожности у старших дошкольников: дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2001. С. 17.

10. Годовикова Д.Б., Гаврилова Е.И. Осознание детьми 5–7 лет качеств сверстников и их общение. Краснодар, 2008. 24 с.

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ КРЕАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕВОЧЕК И МАЛЬЧИКОВ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Л.С. Жеребцова, Е.Ю. Дубовик

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Наше время – это время перемен. Сейчас России нужны люди, способные принимать нестандартные, нетипичные решения, умеющие креативно мыслить. К сожалению, современная массовая школа еще сохраняет нетворческий подход к усвоению знаний. Однообразное, шаблонное повторение одних и тех же действий утрачивает интерес к обучению. Дети лишаются радости открытия и постепенно могут потерять способность к творчеству, креативности.

Ранее исследования многих авторов (Д.Б. Богоявленская Л.А. Венгер, В.Н. Дружинин, О.М. Дьяченко, А.В. Запорожец, Н.Н. Подъяков, А.М. Матюшкин) были направлены на изучение условий, способствующих раскрытию и реализации творческого потенциала ребенка, начиная с самого раннего возраста. По их мнению, дошкольный возраст представляет наибольший интерес в исследованиях развития креативного и творческого мышления [1; 2].

Таким образом, целью исследования стало изучение особенностей проявления креативного мышления девочек и мальчиков старшего дошкольного возраста. Объект исследования – креативное мышление детей старшего дошкольного возраста. Предмет исследования – особенности проявления креативного мышления девочек и мальчиков старшего дошкольного возраста. В основу исследования легло предположение о том, что существуют отличия в особенностях проявления креативного мышления (беглость, гибкость, оригинальность) мальчиков и девочек старшего дошкольного возраста.

В исследовании участвовали девочки и мальчики старшего дошкольного возраста 5–6 лет «Центра развития ребенка “Детский сад № 323”» г. Красноярска в количестве 20 человек. Для изучения креативного мышления старших дошкольников были подобраны следующие тесты: тест креативности Торренса (субтест 1, субтест 2), тест креативного мышления Вильямса [3; 4].

В ходе эмпирического исследования были получены следующие результаты:

– уровень креативного мышления выше у мальчиков старшего дошкольного возраста, чем у девочек. Это объясняется тем, что девочки менее способны генерировать нестандартные и оригинальные идеи, отличные от общепринятых схем, также менее способны тщательно прорабатывать возникшие идеи;

– ответы девочек на тестовые задания часто повторялись, нежели ответы мальчиков. Это свидетельствует о том, что беглость воспроизведения идей у девочек ниже, и то, что девочки более стандартны в своих ответах. У девочек способность центров коры правого и левого полушарий вступать в функциональные межполушарные контакты выше, чем у мальчиков. Поэтому для мальчиков характерна более высокая сосредоточенность на конкретной проблеме, и результаты мальчиков превышают результаты девочек.

На основании полученных данных были разработаны рекомендации для педагогов по развитию креативного мышления старших дошкольников, для детей был подобран комплекс игр, способствующий изменению показателей креативного мышления.

В качестве примера приведем игры, которые будут способствовать изменению показателей креативного мышления детей старшего дошкольного возраста.

Игра «Поиск предметов, обладающих сходными свойствами». Цель: формирование установки на то, что возможны совершенно разные способы объединения и расчленения некоторой группы предметов, учить мыслить творчески; развитие разработанности. Содержание игры: называется какой-либо предмет или явление, например: стрекоза, поезд, пылесос, душ и т.д. Время ограничено, на одно слово 5 минут. Задание: назвать как можно больше предметов, сходных с названным по каким-либо свойствам, то есть предметов, являющихся аналогами данного предмета. Называя тот или иной предмет, ребенок должен указать, по какому именно свойству он имеет сходство с названным предметом.

Игра «Поиск способов применения предмета». Цель игры: учить находить общие свойства предметов, сравнивать свойства предметов, находить черты сходства и различия; развивать способность концентрировать мышление на одном предмете; совершенствовать умение вводить предмет в самые разнообразные ситуации и взаимосвязи, открывать в обычном предмете новые неожиданные свойства и возможности. Содержание игры: называется какой-либо хорошо известный предмет, например: книга, газета, шапка и др. Инструкция: необходимо назвать как можно больше различных способов применения названного предмета (книгу можно использовать как подставку для кинопроектора, ею можно закрыть от посторонних глаз бумаги на столе и т.д.).

В качестве рекомендаций для педагогов по развитию креативного мышления старших дошкольников приведем несколько примеров:

- давайте возможность ребенку искать несколько вариантов решений проблем и разрешений ситуаций;
- приучайте ребенка мыслить и действовать самостоятельно;
- побуждайте ребенка находить проблемы и затем решать их;
- поощряйте в ребенке максимальную независимость от взрослых, не теряя при этом уважения к ним;
- предоставляйте ребенку жизненное пространство: с вниманием относитесь к его потребностям, снабжайте ребенка книгами, играми и другими нужными ему вещами для его любимых занятий и др.

Библиографический список

1. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. М.: Академия, 2002.
2. Поддьяков Н.Н., Особенности познавательного развития детей дошкольного возраста // Актуальные проблемы современной психологии. М., 1983.
3. Туник Е.Е. Диагностика творческого мышления: Креативные тесты. М.: Чистые пруды, 2006.
4. Туник Е.Е. Модифицированные креативные тесты Вильямса. СПб.: Речь, 2003. 96 с.

ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ АДАПТАЦИИ В СОЦИУМЕ ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ, НАХОДЯЩИХСЯ В ПРИЕМНЫХ СЕМЬЯХ

Е.А. Зацепина, М.В. Горнякова

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

В рамках исследования было выдвинуто предположение, о том, что основными зонами концентрации проблем психологической адаптации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, являются факторы эмоционального и личностного порядка у детей и их приемных родителей, влияющие на изменение их социально-ролевого положения. Предполагалось, что успешной психологической адаптации детей в приемной семье будет способствовать целенаправленная работа по оказанию помощи приемным семьям на основе реализации методических рекомендаций, разработанных с учетом обозначенных факторов:

- эмоционально-личностный;
- согласованное семейное функционирование детей и их приемных родителей;
- ролевое соответствие детей и приемных родителей друг другу.

Исследование психологической адаптации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в приемной семье, проводилось в течение 2015–2016 гг., в проведенном исследовании приняли участие 60 подростков в возрасте от 12 до 14 лет, оставшихся без попечения родителей, впоследствии включенных в состав приемной семьи, и участвовали 60 приемных семей (120 приемных родителей). Испытуемые были разделены на две группы – контрольную и экспериментальную, поровну.

Для исследования использовались следующие методы и методики:

1. Шкала семейной адаптации и сплоченности Д. Олсона (FACES III).
2. Методика PARI (адаптирована Т.В. Нещерет).
3. Опросник «Анализ семейных взаимоотношений» Э.Г. Эйдемиллер (Методика АСВ).
4. Методика «Детско-родительские отношения подростков» П. Трояновской (ДРОП).
5. Методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда (Опросник СПА).
6. Методика «Рисунок семьи» (Тест «Кинетический рисунок семьи») Р. Бернса и С. Кауфмана.
7. Методы обработки результатов (качественный и количественный анализ результатов исследования, метод наглядного представления результатов).

В ходе констатирующего этапа исследования было установлено, что исходные показатели адаптации и семейных взаимоотношений испытуемых контрольной и экспериментальной группы были схожими, снижены и зафиксированы как точка отсчета возможных потенциальных изменений, возникающих в результате реализации ряда разработанных методических рекомендаций для приемных родителей. Основные методические рекомендации касались стабилизации привычного режима дня и питания для ребенка, затрагивали важность контроля взрослых эмоционально-личностной стороны жизни детей, для профилактики эмоциональной усталости у ребенка, которая может проявиться в неконтролируемых формах поведения, которые могут нести вред и ребенку, и взрослым. Для развития согласованного семейного функционирования детей и их приемных родителей значимо создание ситуаций успеха, когда ребенок сможет достигнуть чего-либо позитивного для него самого, ребенок должен осознать, что условия жизни с конкретными взрослыми для него благоприятны.

Разработанные методические рекомендации реализовывались приемными родителями в течение почти года, родителям оказывалась консультативная и экспертная помощь в вопросах, вызывающих затруднения, в плане построения семейных взаимоотношений с под-

ростками, включенных в состав приемной семьи, и были направлены на адаптацию детей в новых для них условиях.

Проведенная повторная диагностика адаптации в социуме детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, находящихся в приемных семьях, показала, что в плане адаптации в семье у большинства испытуемых доминировали ее структурированный и гибкий уровни.

После реализации разработанных методических рекомендаций в экспериментальной группе у приемных родителей преобладало ощущение самопожертвования в роли матери, доминирование матери. Приемные родители стремятся к побуждению словесных проявлений, вербализаций, хотят развивать активность ребенка, направлены на партнерские отношения, стремятся к созданию безопасности, опасаются обидеть ребенка. Большинство приемных родителей склонны к гиперпротекции, предъявляют строгие санкции за нарушение требований ребенком, сочетают различные стили в воспитании детей, недостаточно требовательны к ребенку, потворствуют, склонны к эмпатии, демонстрируют принятие, ориентированы на сотрудничество и поощрение автономности, склонны к контролю, требовательны, авторитарны, стремятся оказывать поощрения и принимать решения, при этом склонны к мониторингу.

В ходе исследования было показано, что после проведенной работы с родителями у подростков, оставшихся без попечения родителей, находящихся в приемных семьях, изменились показатели их адаптации, стали более склонны к внутреннему контролю, они стали чувствовать себя более эмоционально комфортно, лучше принимать себя и других, более правдивы, адаптивны.

Таким образом, в результате апробации методических рекомендаций для родителей, разработанных на основе проведенного исследования, проблемы адаптации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в приемных семьях, было подтверждено основное положение о том, что ключевыми факторами, определяющими успешность психологической адаптации детей в приемной семье, выступают факторы эмоционального и личностного порядка у детей и их приемных родителей, влияющие на изменение их социально-ролевого положения. Практические результаты исследования наглядно показывают, что дети, оставшиеся без попечения родителей, находящиеся в приемных семьях, стали более адаптированными. Следовательно, учет данных факторов при работе с приемными семьями позволяет в значительной степени повысить эффективность оказываемой помощи и во многом способствует решению проблемы адаптации в социуме детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Библиографический список

1. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. СПб., 2011.
2. Байер Е.А. Приемная семья для детей-сирот // Социальная педагогика. 2009. № 1. С. 123–127.
3. Гребенникова Е.В., Фирсова О.В. Социально-психологическая адаптация детей-сирот в приемных семьях // Вестник ТГПУ. 2009. Выпуск 4 (82).
4. Дубровина И.В. Современные аспекты адаптации. Новосибирск: Наука, 2012. 127 с.
5. Клемантович И.П. Социализация подрастающего поколения: история, теория и практика // Воспитание школьников. 2014. № 4. С. 19–25.
6. Леонтьева М. С. Теоретические проблемы социализации и социальной адаптации детей-сирот // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. 2013. № 3–2.
7. Филиппова Л.Н. Социальное сиротство в современном российском обществе: Социально-философский анализ. Ростов н/Д, 2014.
8. Фурманов И.А. Психологические особенности детей, лишенных родительского попечительства. Минск, 2013. С. 48–49.
9. Шибутани Т. Социальная психология. Ростов н/Д: Феникс, 2014.

РАЗВИТИЕ ЭМПАТИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Е.А. Зубцова, О.В. Барканова

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Проблема эмпатии и ее проявлений актуальна в современном мире. Важная задача развития России – это появление иного типа взаимоотношений, которые были бы построены на гуманистической основе, понимании и уважении личности [2]. Огромное количество ученых посвятили свои труды изучению проблемы эмпатии, в частности, Э. Титченер, Т. Липпс, З. Фрейд, итальянские ученые Риццолатти и Галлезе, С. Барон-Козен и С. Уилрайт, В. Косоногов. Феномен эмпатии занимает очень важное место в понимании другого человека и приобретении личностью коммуникативной компетентности [3]. На наш взгляд, эмпатию необходимо развивать у детей младшего школьного возраста, так как он является сензитивным для становления взаимоотношений с другими людьми, формирования децентрации, моральных эмоций [1].

Наше экспериментальное исследование было организовано и проведено с целью развития эмпатии детей младшего школьного возраста, и, в частности выяснения возможностей сюжетно-ролевой и дидактической игр как коррекционно-развивающих методов, способствующих облегчению и усовершенствованию взаимодействия детей в социуме. Исследование проводилось на базе МБОУ СОШ № 152 г. Красноярск. Всего в исследовании принимало участие 60 младших школьников в возрасте 8–9 лет.

Для реализации цели исследования были использованы диагностические методики: «Диагностика уровня эмпатии» И.М. Юсупова и «Диагностика уровня эмпатических способностей» В.В. Бойко. По результатам констатирующей диагностики были получены следующие данные (табл. 1, рис. 1).

Таблица 1

Уровни развития эмпатии младших школьников, в %

Методики	Уровни развития эмпатии			
	очень низкий	низкий	средний	высокий
Методика В.В. Бойко	16,6	67	16,4	0
Методика И.М. Юсупова	22,1	41,3	20,2	16,4

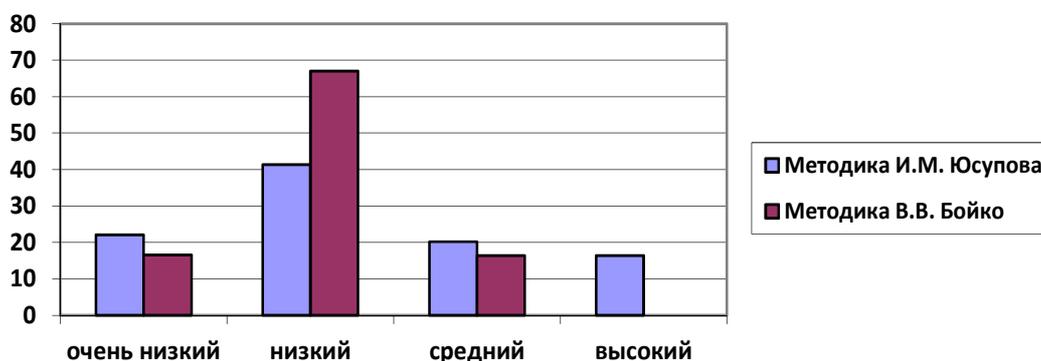


Рис. 1. Уровни развития эмпатии младших школьников, в %

Из табл. 1 и рис. 1 видно, что большинство детей из выборки имеют низкий и очень низкий уровень развития эмпатии по показателям проведенных методик. На наш взгляд, это связано с тем, что у ребят плохо развиты такие чувства, как сопереживание, сострадание, сочувствие. Во время констатирующего психодиагностического обследования школьники

демонстрировали признаки интолерантности и неприятия как друг к другу, так и к студентам – будущим педагогам-психологам, проводившим диагностику: на вопросы методик некоторые отвечали вслух с усмешкой, временами поддевали друг друга, отпускали злые шутки. К обследованию отнеслись холодно и приняли экспериментаторов не очень радушно. По результатам диагностики было выбрано 12 человек с низким и очень низким уровнем эмпатии, из которых затем было составлено две группы по шесть человек в каждой – контрольная и экспериментальная. С экспериментальной группой было проведено восемь коррекционно-развивающих занятий продолжительностью 25–30 минут.

Реализованная программа развития эмпатии младших школьников была составлена на материале разработок Л.П. Стрелковой, Н.А. Сорокиной, М.И. Чистяковой, Г. Барднер, И.П. Воропаева и состояла из комплекса сюжетно-ролевых и дидактических игр. Каждое занятие было проведено в рамках одной схемы: игра, упражнение, подведение итогов (рефлексия).

Первое занятие было направлено на знакомство, умение распознавать эмоции других людей, наблюдательность и позволило детям лучше узнать друг друга. Последующие занятия были направлены на развитие умений обмениваться чувствами, переживаниями, эмоционально и содержательно выражать свои мысли, использовать мимику и пантомимику в выражении эмоций, чувств, состояний и настроения. Также наши занятия способствовали снятию барьеров, снижению вербальной и невербальной агрессии, обмену переживаниями через игру; развитию умения оказать поддержку, оценивать ситуацию и поведение со стороны через игру-сказку. Ребятам очень понравилось занятие «классификация чувств», где нужно было раскладывать карточки-эмоции на категории («нравятся», «не нравятся»). Заключительное занятие было закрепляющим и было продолжительнее и насыщеннее, чем предыдущие занятия.

По окончании программы нами была проведена контрольная диагностика в контрольной и экспериментальной группе с помощью тех же методик (табл. 2).

Таблица 2

Результаты контрольной диагностики в контрольной и экспериментальной группе, в %

Методики	Уровни развития эмпатии			
	контрольная группа			
	очень низкий	низкий	средний	высокий
Методика В.В. Бойко	50	50	0	0
Методика И.М. Юсупова	50	50		
	экспериментальная группа			
Методика В.В. Бойко	0	16,7	50	33,3
Методика И.М. Юсупова	0	16,7	50	33,3

Из табл. 2 очевидно, что в контрольной группе все испытуемые имеют очень низкий и низкий уровни развития эмпатии. В экспериментальной группе детей с очень низким уровнем развития эмпатии не выявлено, 16,7% опрошенных имеют низкий уровень развития эмпатии, половина детей имеют средний уровень развития эмпатии, треть младших школьников из экспериментальной группы показали высокий уровень развития эмпатии.

Сравнение данных констатирующей и контрольной диагностики позволило сделать вывод об отсутствии динамики относительно развития эмпатии в контрольной группе. В экспериментальной группе наблюдается положительная динамика (табл. 3, рис. 2, 3).

**Результаты констатирующей и контрольной диагностики
в экспериментальной группе, в %**

Уровни эмпатии	Методика В.В. Бойко		Методика И.М. Юсупова	
	конст. эксп.	контр. эксп.	конст. эксп.	контр. эксп.
очень низкий	50 %	0 %	50 %	0 %
низкий	50 %	16,7 %	50 %	16,7 %
средний	0 %	50 %	0 %	50 %
высокий	0 %	33,3 %	0 %	33,3 %

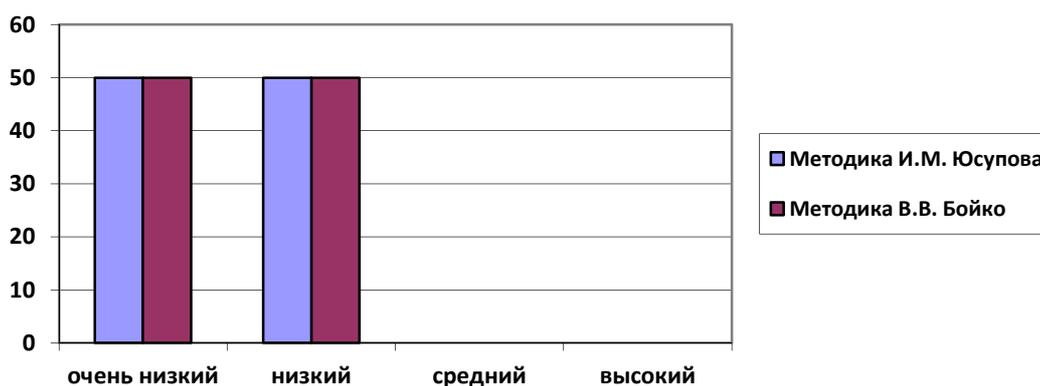


Рис. 2. Уровни развития эмпатии младших школьников в экспериментальной группе на констатирующем этапе, в %

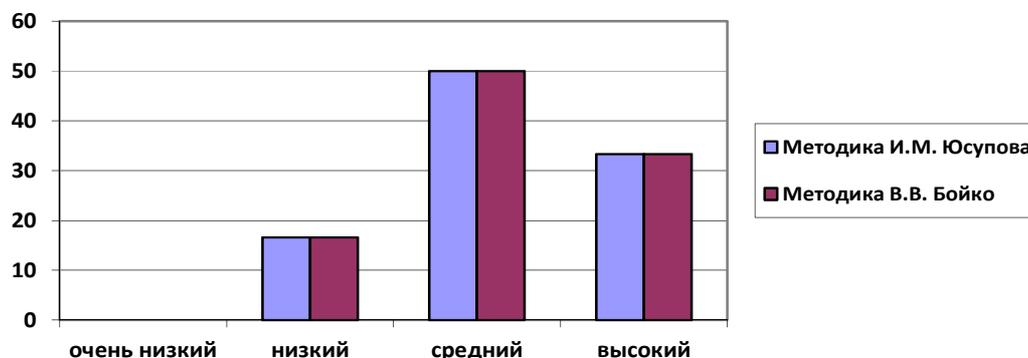


Рис. 3. Уровни развития эмпатии младших школьников в экспериментальной группе на контрольном этапе, в %

Таким образом, из табл. 3 и рис. 2, 3 очевидно, что в экспериментальной группе после реализации программы произошли следующие изменения: до начала реализации экспериментальной программы дети имели низкий уровень развития эмпатии. По завершении программы мы смогли наблюдать такие результаты, как общее повышение уровня развития эмпатии, изменения в отношении к вопросам диагностических методик, во взаимодействии между собой. Дети стали более дружелюбными, чаще оказывали поддержку, были готовы идти на сотрудничество, более открыто выражали свои эмоции и мысли.

Библиографический список

1. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии. 2001. С. 25–30.
2. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб., 1999. 128 с.
3. Сорокин П.А. Главные тенденции нашего времени. 1997. С. 41–53.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ПОДРОСТКОВ

А.П. Иванова, О.П. Журавлева

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Современные социокультурные процессы, происходящие в нашем обществе, оказывают значительное влияние на становление менталитета российских граждан, способствуют переосмыслению устоявшихся моральных и эстетических критериев поведения и ориентируют отечественное образование на гуманитаризацию ее содержания, актуализируя проблему духовно-нравственного становления личности на основе развития эстетического видения окружающего мира. Не случайно федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования в числе основных требований к результатам освоения обучающимися образовательных программ называет «развитие эстетического сознания через освоение художественного наследия народов России и мира, творческой деятельности эстетического характера».

В толковом словаре русского языка эстетическое воспитание трактуется как «целенаправленное, систематическое воздействие на личность с целью ее эстетического развития, то есть формирования творчески активной личности, способной воспринимать и оценивать прекрасное в природе, труде, общественных отношениях с позиции эстетического идеала, а также испытывать потребность в эстетической деятельности» [3, с. 203]. В педагогической литературе понятие «эстетическое воспитание» и его значимость в процессе формирования личности определены довольно полно. Так, по мнению И.М. Мамедовой, эстетическое воспитание играет значительную роль в формировании гармонично развитой личности и предполагает «воспитание способности восприятия и правильного понимания прекрасного в действительности и в искусстве, воспитание эстетических чувств, суждений, вкусов, а также способности и потребности участвовать в создании прекрасного в искусстве и в жизни» [1, с. 790]. По определению Ю.К. Бабанского, эстетическое воспитание – это «процесс совместной деятельности педагогов и воспитанников, направленный на формирование эстетической культуры школьников». Таким образом, под эстетическим воспитанием традиционно понимают целенаправленное формирование в человеке эстетического отношения к действительности, потребности вносить личный вклад в эстетизацию окружающей жизни. В процессе эстетического воспитания происходит не только приобщение человека к общепризнанным ценностям, но и перевод этих ценностей во внутреннее духовное содержание. В числе ведущих задач эстетического воспитания ученые выделяют: развитие эстетического восприятия, способности видеть, понимать и ценить прекрасное в окружающей природе, искусстве; воспитание эстетического вкуса, способности оценивать прекрасное; воспитание эстетического отношения к действительности, которое предполагает активные действия человека по охране и защите прекрасного [5, с. 263].

В реализации названных и других задач эстетического воспитания важная роль принадлежит, конечно, школьным учителям, функциональные возможности которых позволяют создавать условия для развития личности, обладающей способностью понимать прекрасное в окружающей жизни и творить по законам красоты. В школьной образовательной практике эстетическое воспитание, являясь неотъемлемой частью воспитательного процесса, осуществляется как в процессе преподавания общеобразовательных (литература, география, история, биология) и эстетических дисциплин (музыка, изобразительное искусство), так и в процессе внеурочной воспитательной работы. В школьной образовательной практике важно учитывать, что эстетическое воспитание, безусловно, имеет свою специфику относительно возраста учеников. Так, например, развитие эстетических чувств у школьников в подростковом возрасте имеет принципиально важную особенность. Согласно М.Д. Таборидзе, подростковый возраст характеризуется «переходом от конкретного мышления к абстрактному, который является вспомогательным условием в развитии оценочных

суждений. В процессе восприятия подросток ищет взаимосвязь формы и содержания. Суждения подростка требуют уже развитого эстетического мышления». Подростки начинают проявлять особый интерес к науке, произведениям искусства, изучению различных явлений эпохи. В структуре их личности «перестраиваются соотношения между эмоциональным (заимствование и присваивание эмоциональной оценки взрослых) и оптимальным (высоким эмоциональным литературным вкусом)» [4, с. 52].

Формы и методы эстетического воспитания подростков, используемых в школьной образовательной практике, могут быть самыми различными и делятся на те, которые используются во время проведения уроков, и те, что применяются во внеурочное время. В их числе можно отметить:

– экскурсии, походы, уроки на природе, экологические игры и различные развлечения путем общения с природой. По результатам проведенных мероприятий целесообразно предложить школьникам описать увиденное в сочинениях или в виде рисунков;

– посещение музеев, театров, организация литературных встреч и музыкальных вечеров, конкурсов и викторин и другие формы, позволяющие осуществлять эстетическое воспитание через искусство.

Также формами эстетического воспитания являются этнографические группы, ансамбли, кружки, клубы, студии по разным направлениям, кинолектории, классные часы, тематические вечера, встречи за круглым столом и т.д. [1, с. 791].

В числе методов эстетического воспитания подростков целесообразно использовать беседы на эстетическую тематику, анализ произведений искусства, упражнения в искусстве, диспуты о произведениях искусства, предметах и явлениях и т.д. Важную роль в эстетическом воспитании играют беседы на актуальные для подростков темы. Важно, чтобы беседы были целенаправленны и давали возможность школьникам не только высказать свое мнение, но и обсудить это со сверстниками. Например, беседа на темы: «Что такое красота?», «Радуга природы», «Эстетика моей жизни», «В чем красота человека?». Метод беседы целесообразно сочетать с другими методами: рассказом, наглядными методами (показ репродукций картин художников, иллюстраций), упражнениями и т.д. Особого внимания требует анализ художественных произведений искусства, который необходимо сочетать с систематическим развитием навыков художественного восприятия, изучением определенных фактов истории искусства и усвоением специальных терминов и понятий [2].

Таким образом, эстетическое воспитание школьников играет значительную роль в формировании базовой культуры школьников. Обогащая эмоциональную сферу личности подростков, их чувственный опыт, эстетическое воспитание оказывает позитивное влияние на осмысление окружающего мира, позволяя развивать чувство прекрасного, формировать эстетические вкусы и идеалы, умение ценить и творить прекрасное.

Библиографический список

1. Мамедова И.М. Эстетическое воспитание школьников // Молодой ученый. 2014. № 2. С. 790–792.
2. Недошивкина О.Ю. Методы, формы осуществления эстетического воспитания в начальной школе [Электронный ресурс]. URL: <http://nsportal.ru/blog/nachalnaya-shkola/all/2014/01/28/metody-formy-osushchestvleniya-esteticheskogo-vozpitaniya-v>
3. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М., 2001. С. 203.
4. Таборидзе М. Эстетическое воспитание школьников. М.: Педагогика, 1988. С. 52.
5. Шарохина Е.В., Петрова О.О., Долганова О.В. Педагогика: конспект лекций. М.: Экспо, 2008. С. 263.

АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ МИГРАНТОВ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К УСЛОВИЯМ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

К. Катамадзе, Е.Ю. Дубовик

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Актуальность данной темы связана с тем, что в связи с увеличением процесса миграции в России и в мире проблема обучения и воспитания детей мигрантов не теряет своей актуальности. В последние десятилетия к ее решению активно подключаются не только педагоги и социологи, но и психологи. С психолого-педагогической точки зрения адаптация и интеграция детей мигрантов означает необходимость учета в образовательном процессе индивидуальных особенностей учащихся, связанных с их культурной, социальной, этнической принадлежностью, организацию специализированного сопровождения, формирование толерантного сознания.

Таким образом, в данном исследовании была поставлена цель – изучить уровень адаптации детей старшего дошкольного возраста к условиям дошкольного образовательного учреждения и разработать программу психосоциальной работы с детьми мигрантов в процессе адаптации. Объект исследования – процесс адаптации. Предмет исследования – адаптация детей мигрантов старшего дошкольного возраста к условиям дошкольного образовательного учреждения. Нами была выдвинута гипотеза о том, что существуют некоторые особенности адаптации детей мигрантов старшего дошкольного возраста; разработанная программа будет способствовать успешной адаптации детей мигрантов старшего дошкольного возраста (при условии опоры на индивидуальный подход к личности ребенка, вовлечение семьи ребенка в процессе его адаптации). Для этого было организовано эмпирическое исследование:

1. Определены критерии адаптации детей мигрантов к условиям ДОУ, эмоциональное состояние (тревожность), самооценка, положение в группе (социометрический статус); подобраны методики для диагностики уровня адаптации к условиям ДОУ детей мигрантов старшего дошкольного возраста: Опрос педагогов детей мигрантов, методика исследования межличностных отношений дошкольников «Игра в секрет» Т.А. Репиной, методика диагностики тревожности, включающая наблюдение (методика Сирса), тест Люшера (тест, модифицированный Л. Собчик), методика «Лесенка» В.Г. Щур.

2. Организована и проведена первичная диагностика уровня адаптации к условиям ДОУ детей мигрантов старшего дошкольного возраста. Результаты диагностики показали, что большинство детей мигрантов обладают низким и средним уровнем адаптации к ДОУ, что детерминировало необходимость формирующей работы в этом направлении.

По результатам опроса педагогов детей мигрантов было выявлено, что большинство детей мигрантов (47 % от общей выборки) имеют средний уровень адаптации, 40 % детей имеют низкий уровень адаптации и 13 % дошкольников имеют высокий уровень адаптации к ДОУ.

Результаты методики исследования межличностных отношений дошкольников показали, что социометрическим статусом «звезда» обладает всего 7 % детей мигрантов, 7 % дошкольников обладают социометрическим статусом «предпочитаемые», 53 % дошкольников обладают социометрическим статусом «принятые», 33 % дошкольников обладают социометрическим статусом «непринятые».

Результаты диагностики тревожности (методика Сирса) показали, что более половины дошкольников (53 %) имеют высокий уровень тревожности, 27 % воспитанников – очень высокий и 20 % детей – низкий.

Результаты диагностики по методике тест Люшера (тест, модифицированный Л. Собчик) показали, что 33 % дошкольников имеют высокий уровень тревожности, 20 % детей –

уровень тревожности «ниже среднего», 33 % дошкольников – средний уровень тревожности, а низким уровнем тревожности обладают лишь 14 % детей.

По результатам методики «Лесенка» В.Г. Щур – 34 % детей имеют адекватную самооценку; адекватной с тенденцией к завышению – 7 % детей; адекватной с тенденцией к занижению – 26 % дошкольников; заниженной – 26 % детей и завышенной – 7 % дошкольников.

3. Разработанная программа психосоциальной работы по адаптации детей мигрантов предполагает четыре направления: работу с детскими группами ДООУ, где находятся дети мигрантов (игровой тренинг сплочения), работу с группой детей мигрантов в виде групповых занятий (занятия, направленные на снятие тревожности, снижение конфликтности, повышение уверенности в себе, самооценки и пр.), индивидуальные консультации семей с детьми мигрантов, направленные на актуализацию проблемы адаптации детей, на отработку навыков снятия тревожности, коммуникативного взаимодействия и разработку рекомендаций для родителей по психосоциальному сопровождению детей мигрантов.

Библиографический список

1. Абраменкова В.В. Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре. М.: МОДЭК, 2000. 416 с.

2. Андрианова Р. Комплексная поддержка детей мигрантов – ресурс профессионализации социально-педагогической деятельности / Социальная педагогика в России. 2013. № 2. С. 36–44.

4. Арутюнян Ю.В., Дробижева, Л.М., Сусоколов, А.А. Методологические принципы этносоциологического изучения миграции // Этносоциология. М., 1998.

5. Бабынина Т.Ф. Формирование личности ребенка старшего дошкольного возраста в процессе ознакомления с национальной культурой: дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2001. 229 с.

6. Бережнова Л.Н., Набок И.Л., Щеглов В.И. Этнопедагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2007. 240 с.

7. Ковалева Н.И. Социально-психологическое сопровождение процесса адаптации представителей разных культур в условиях образовательного учреждения // Культурно-историческая психология. 2010. № 1. С. 75–80.

8. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. М.: Московский психолого-социальный институт, 2000.

РАЗВИТИЕ ВРЕМЕННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В СТАРШЕМ ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Н.И. Квитунова, А.А. Дьячук

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Человек, стремящийся соответствовать требованиям современного общества, стремится, с одной стороны, выполнять любое дело с минимумом временных затрат, с другой – не допускать ошибок. Для решения поставленных задач необходимо уметь выделять приоритеты, планировать свою деятельность, соотносить множество дел, организовывать себя во времени. В подростковом возрасте появляется много различных предметов в школьной программе, осуществляется подготовка к итоговым экзаменам, предпрофильная подготовка, собственные интересы – все это требует от подростка грамотную организацию своего времени. Обучающийся должен уметь включиться во временную систему деятельности, предложенную педагогом, с одной стороны, и уметь самостоятельно распределять временной ресурс, с другой. Данные возможности связаны с развитием временной компетентности.

Одним из первых термин «временная компетентность» введен Э. Шостром в связи с разработкой теории самоактуализирующейся личности. Он характеризовал данный феномен как черту личности, проявляющуюся в готовности жить в настоящем, переживать его во всей полноте, при этом ощущать неразрывность прошлого, настоящего и будущего [1].

В отечественной науке термин «временная компетентность» начинает постепенно осваиваться первоначально в концепции личностной организации времени (К.А. Абульханова-Славская, В.И. Ковалев, А.К. Болотова, Т.Н. Березина), затем в рамках дифференциально-регуляторного подхода к произвольной регуляции (О.А. Конопкин, А.К. Осницкий, В.И. Моросанова). В этих подходах временная компетентность определяется как компонент профессиональной компетентности.

Проведя анализ исследовательских подходов и мнений в отношении сущности временной компетентности, нами было выведено интегративное представление. Временная компетентность – это способность распределять время в соответствии с поставленными задачами и ценностным отношением ко времени, переживание успешности организации деятельности во времени в соответствии с представлениями о прошлом, настоящем и будущем. Это также теоретическая и практическая готовность человека действовать максимально эффективно и продуктивно в различных условиях, включая ситуации неопределенности, многозначности, что обеспечивает ему высокий уровень адаптивности. Структура временной компетентности может быть представлена пятью компонентами: ценностно-смысловым, мотивационным, познавательным, рефлексивным, операционально-технологическим [2].

Многие проблемы подросткового возраста связаны с трудностями построения временной перспективы будущего, саморегуляции жизнедеятельности и личностной организации времени жизни, способностями самостоятельного овладения знаниями путем оптимальной самоорганизации во временном пространстве. На данном возрастном этапе важно помочь юношам и девушкам организовать, направить их активность так, чтобы помочь им самим определить свои жизненные планы, прояснить временную перспективу будущего и продвинуться в плане своего личностного развития, самоопределения, в обретении собственной идентичности.

Первоначально был проведен анализ уровня развития временной компетентности подростков. Для этого были использованы методики самоорганизации деятельности (ОСД), направленного на определение уровня мотивационного, ценностно-смыслового, познавательного, операционально-технологического компонента. Самоактуализационный тест (САТ) А. Маслоу (шкала «Ориентация во времени») помог определить уровень операционально-технологического, ценностно-смыслового компонентов. Опросник О.В. Кузьминой «Личные дезорганизаторы времени» позволил нам выявить, какие показатели трудностей мешают обучающимся эффективно работать при выполнении заданий. В исследовании приняли участие обучающиеся 9 классов в возрасте от 14 до 15 лет в количестве 40 человек.

В результате было получено, что по шкалам «Планомерность», «Целеустремленность», «Самоорганизация», «Фиксация на структурировании деятельности» большинство обучающихся (62,5 %) показали низкий уровень, т.е. подростки предпочитают жить спонтанно, не привязывать свою деятельность к жесткой структуре и целям. Будущее для них диффузно, им не свойственно четко планировать свою ежедневную активность и прилагать волевые усилия для завершения начатых дел. У 65 % обучающихся по шкале «Ориентация во времени» низкие баллы, что говорит о низком уровне развития временной компетентности. Анализ дезорганизаторов времени показал, что в большей степени выражены организационные (50 %), ценностно-смысловые (45 %), мотивационные дезорганизаторы (40 %), эмоциональная напряженность (60 %). Наличие данных дезорганизаторов может говорить о сложности определения значимости выполняемых действий, его смысловой привлекательности, а также о неумении распределять время, планировать действия.

Таким образом, мы установили, что уровень временной компетентности в подростковом возрасте характеризуется достаточно выраженным пониманием значимости временного аспекта в организации собственной активности при низком уровне развития средств и

приемов организации себя во времени. В связи с этим создание психолого-педагогических условий развития временной компетентности должно быть направлено на развитие мотивационного и операционально-технического компонентов.

Для развития компонентов целеполагания, планирования и самоорганизации как важных компонентов временной компетентности была разработана развивающая программа. В нее входят три этапа: постановка цели; определение плана достижения цели, в который входит определение ресурсов, средств для достижения цели и их распределения; рефлексивный этап, оценка достижения цели. Для каждого этапа занятия были разработаны занятия в форме социально-психологических методов обучения, подобраны упражнения и задания. Программа осуществлялась с теми же подростками в течение нескольких недель.

После проведения программы была проведена повторная диагностика. В результате анализа было выделено, что по шкалам самоорганизации деятельности показал, что количество обучающихся с низким уровнем развития по всем шести шкалам стало меньше. По шкале «Ориентация на настоящее» обучающихся с высоким показателем стало меньше на 5 %, обучающихся с низким уровнем выявлено на 2,5 % меньше и средний уровень повысился на 5 %, это значит, что подростки уже способны и начинают видеть и ценить свое психологическое прошлое и будущее, наряду с происходящим с ними в настоящий момент времени.

Как мы видим, большинство обучающихся (60 %) набрали средний балл по шкале, что соответствует среднему уровню сформированности временной компетентности. Это на 32,5 % больше, чем в результатах до проведения развивающей программы. Обучающихся с низкими показателями ориентации во времени стало меньше на 35 % и с показателями высокого уровня учащихся увеличилось на 2,5 %.

После проведения программы высокие показатели по всем дезорганизаторам изменились. Наблюдается тенденция на понижение количества обучающихся, которые не видят перспектив, четких целей и планов на будущее – количество исследуемых с ценностно-смысловым дезорганизатором уменьшилось на 10 %. Обучающихся с высоким уровнем организационных дезорганизаторов уменьшилось на 7,5 % – подростки уже умеют более или менее устанавливать очередность действий, не откладывают свои дела. Количество обучающихся с мотивационными дезорганизаторами уменьшилось на 5 %, что говорит о появлении желания добиваться результатов. Показатель по шкале «Эмоциональная напряженность» уменьшился на 20 %, это указывает на то, что обучающиеся уже могут найти время для осуществления их деятельности.

Полученные результаты свидетельствуют об эффективности практических занятий, проведенных с обучающимися. Дети старшего подросткового возраста после проведения развивающей программы начали видеть свои цели и конкретные шаги по ее достижению.

На основе полученных результатов в качестве основных направлений работы психолога в образовании, направленной на развитие временной компетентности, можно выделить просветительскую работу с подростками и педагогами на тему понимания значимости, ценности времени в жизни; организацию занятий таким образом, чтобы обучающиеся на примерах приобретали знания, умения, навыки организации времени, включение заданий, которые требуют последовательности в выполнении, помочь обучающимся определить свои жизненные планы (день открытых дверей с участием работников разных сфер деятельности, организация интерактивных площадок, мастер-классы – дать детям старшего подросткового возраста возможность попробовать себя в различных областях). Такой подход позволит сформировать временную компетентность через осознание ценности времени и выработки поведения.

Библиографический список

1. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: Питер, 2009. 352 с.
2. Кузьмина О.В. Формирование временной компетентности старшеклассников // Информационный ресурс Psychodic.ru. URL: <http://www.psychodic.ru/arc.php?page=4690> (дата обращения: 10.05.2016).

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОРПОРАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ДЕТСКОГО КОЛЛЕКТИВА

В.В. Кодитя, О.Н. Тютюкова

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Современная российская школа переживает процесс модернизации образования, в основе которого лежат новые образовательные цели и планируемые результаты. Так, значимым компонентом новой модели школьного образования является ее ориентация на практические навыки, на формирование у учащихся деловых качеств, умения строить конструктивные отношения с окружающим миром. В этой связи особую актуальность приобретает формирование коммуникативных навыков детей и подростков и корпоративной культуры детского коллектива.

Усвоение основ базовой культуры, включая корпоративную, должно закладываться в детском возрасте, только тогда они закрепляются и становятся глубоко личностными убеждениями. Благодаря корпоративной культуре детского коллектива школьники учатся принимать моральные требования общества и осуществлять самоорганизацию и саморегуляцию поведения сообразно с ними, что является возможностью формирования идентичности и черт социального характера [2].

В настоящее время во многих научных дисциплинах уделяется внимание проблеме формирования «корпоративной культуры». При рассмотрении корпоративной культуры в рамках менеджмента акцентируется внимание на ее роли в конкурентных особенностях организации, на взаимосвязи со структурой управления, с эффективностью деятельности компании. Таким образом, изучение корпоративной культуры многими учеными сводится к ее пониманию как культуры организации или учреждения. Вместе с тем отмечается высокая роль руководителя в процессе социализации сотрудников и важность целенаправленной работы по приобщению сотрудников к ценностям организации (обучение, создание системы внутренних коммуникаций, разработка корпоративного стиля и кодекса, организация корпоративных мероприятий и др.) [1, с. 113].

Основатель научного направления «Организационная психология» Э. Шейн под корпоративной культурой понимал «паттерн базовых коллективных представлений, которые обретает группа, разрешая те или иные проблемы адаптации к изменениям внешней и внутренней среды и внутренней интеграции, эффективность которого оказывается достаточной для того, чтобы считать его ценным и передавать его новым членам группы в качестве правильной системы восприятия и рассмотрения названных проблем» [3, с. 10].

В педагогических научных исследованиях детская корпоративная культура рассматривается как мощный стратегический инструмент развития личности ребенка и детского коллектива, представляющий совокупность «норм, представлений и убеждений в сфере общения и поведения, отражающая принятые и выработанные членами коллектива ценности и проявляющаяся в традициях, правилах, символах и других внешних артефактах» [4, с. 63]. При этом важная роль в формировании корпоративной культуры учащихся отводится педагогу.

Анализ научной литературы позволил выявить, что в науке выделяют различные классификации компонентов корпоративной культуры. В нашем исследовании мы опирались на такие ее компоненты, как: миссия организации (т.е. осознание и принятие целей и задач, стоящих перед коллективом), психологический климат, организационные ценности, отношение к принятой системе лидерства, наличие внешних атрибутов.

Многочисленные исследования явления «корпоративная культура» показали, что это не только культура корпораций, это понятие может применяться и к любой организации, объединяющей людей для совместного достижения целей. В качестве такой организации можно рассматривать детский коллектив школьного медиахолдинга.

Эксперимент по изучению корпоративной культуры детского коллектива проводился на базе медиахолдинга МБОУ СШ № 143 г. Красноярска. В исследовании приняли участие 18 учеников, коллектив является разновозрастным, включает учащихся 5–9 классов. Выбор данной группы обусловлен тем, что коллектив медиахолдинга являлся только что созданным, что позволяло проследить процесс зарождения и формирования его корпоративной культуры. Выводы, полученные в ходе опытно-экспериментальной работы, позволили выделить условия формирования корпоративной культуры детского коллектива.

Организационные условия. Создание медиахолдинга можно считать первым шагом на пути формирования корпоративной культуры. Сюда же относится определение и утверждение организационно-правовых основ коллектива, а именно разработка положения о школьном медиахолдинге, включающее цели и задачи медиахолдинга, права и обязанности его участников. Также были организованы мероприятия (специальная конференция для учеников школы, где был презентован медиахолдинг; объявления по школьному радио) по созданию групп учащихся по следующим направлениям: «пресс-центр», «теле- и радиоведущие», «операторы», «монтажеры», «редакторы».

Системно-деятельностные условия включают способы организации непрерывной работы коллектива и внутригруппового взаимодействия. Так, в медиахолдинге школы № 143 проводятся еженедельные двухчасовые собрания, на которых проводится целеполагание, демонстрируются полученные наработки, решаются насущные вопросы. Организована работа в группе «ВКонтакте», где ученики могут самостоятельно, в неформальной обстановке обсуждать рождающиеся идеи в течение недели, в перерывах между собраниями. Отдельно следует отметить систему погружений, представляющую собой школу журналистского мастерства и межличностной коммуникации. Во время осенних и весенних каникул проходили трехдневные погружения, в ходе которых проводились мастер-классы и тренинги в сферах журналистики и общения, экскурсии на телеканалы города. Данная система работы способствует поддержанию стойкого интереса ребенка к жизнедеятельности коллектива и его активному участию в ней.

Участие в конкурсах и фестивалях следует отметить как *мотивационное условие* формирования корпоративной культуры детского коллектива, т.к. это способствует зарождению у участников сообщества устойчивой идентификации себя с ним, повышает сплоченность и командный дух.

Психологические условия включают наличие формальных и неформальных правил и норм деятельности, обычаев и традиций, общих ценностей, символики, понимание всеми членами коллектива его миссии. Формальные правила (права и обязанности) закреплялись положением о школьном медиахолдинге. Для установки неформальных правил методом мозгового штурма был создан «кодекс корпоративной этики» членов медиахолдинга, включающий такие блоки, как: отношение друг к другу, отношение к поручениям, отношение к творчеству, отношение к отдыху, отношение к школьному имуществу. Также через мозговой штурм и голосование была определена форма членов медиахолдинга для представления на больших мероприятиях – белые рубашки, бабочки и подтяжки, юбки (брюки). Проведен мастер-класс по созданию логотипа, в ходе которого было создано несколько вариантов логотипа школьного медиахолдинга, лучший выбран путем голосования. В конце каждого погружения организовывались чаепития. Следует отметить, что дети сами предложили в качестве наказания за невыполнение обязанностей использовать отстранение от совместного чаепития. Также детьми предложено в качестве традиции ежегодное празднование дня рождения медиахолдинга.

Предложенные условия требуют того, что формирование корпоративной культуры детского коллектива осуществляется при наличии каждого из них. Педагог в процессе организации детского коллектива способствует личностному самоопределению ребенка, выявляя учащихся, имеющих определенные задатки и помогая его вхождению в сообщество. Таким образом, можно сказать, что корпоративная культура формируется не стихийно, – для

этого требуется специально организованное целенаправленное психолого-педагогическое сопровождение обучающихся.

Библиографический список

1. Спивак В.А. Организационное поведение и управление персоналом. СПб.: Питер, 2000. (Серия «Учебники для вузов»)
2. Тютюкова О.Н. Проблема соотношения социального и индивидуального характеров / Психология образования: социокультурный ресурс Национальной образовательной инициативы «Наша новая школа»: материалы VI Всероссийской научно-практической конференции. М.: Общероссийская общественная организация «Федерация психологов образования России», 2010.
3. Шейн Э.Х. Организационная культура и лидерство. СПб.: Питер, 2002.
4. Ясницкая В.Р. Социальное воспитание в классе. Теория и методика / под ред. А.В. Мудрика. М.: Academia, 2004.

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ ДЕТСКОГО САДА С РОДИТЕЛЯМИ ПО ПОДГОТОВКЕ ДЕТЕЙ 5–6 ЛЕТ К ШКОЛЕ

Ю.В. Козловская, И.В. Василькевич

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

На сегодняшний день вопрос о подготовке ребенка старшего дошкольного возраста к школе является одним из актуальных и обсуждается довольно часто. Подготовка ребенка к школе – важная и достаточно серьезная работа, как детского сада, так и родителей. В семье ребенок получает первые знания, первые умения, учится и развивается, глядя на своих родных и близких. Именно в семье начинается формирование личности ребенка, расширяется кругозор, развиваются познавательные процессы (внимание, память, мышление, речь).

Знания о том, как правильно организовать образовательный процесс в условиях семьи, крайне важны. Именно от того, насколько родители будут проинформированы в области построения развивающей деятельности, зависит успешность адаптационного процесса ребенка к первому классу.

Многие родители считают, что если ребенок умеет читать, писать, то его смело можно отдавать в школу, но это совсем не так. По мнению Н.И. Гуткиной, «психологическая готовность – это необходимый и достаточный уровень психического развития ребенка для овладения школьной программой в условиях обучения в группе сверстников» [3], поэтому очень важно, чтобы родители правильно определяли готовность ребенка к школе. Очень часто можно столкнуться с проблемой того, что родители не умеют правильно организовывать учебный процесс. Это может быть связано с тем, что не все обладают знаниями организации подобной деятельности. Многие семьи просто не знают, как нужно работать с детьми, какие мероприятия проводить, какие задания следует подбирать, чтобы они соответствовали не только возрастным нормам, но и интеллектуальному развитию. Чтобы не казались для ребенка тяжелыми или наоборот, достаточно легкими. Важно помнить, что любая деятельность должна нести определенную пользу, ребенок должен мыслить, должна быть активной познавательная деятельность [3].

Одним из направлений, которое может снизить риск возникновения школьной дезадаптации, является организация работы дошкольного образовательного учреждения с родителями по подготовке детей к школе.

Под организацией работы с родителями мы предполагаем систему мероприятий, которая поможет семье правильно выбирать задания, упражнения для познавательной деятельности [1].

Ребенок, поступая в первый класс, должен уметь выстраивать контакты со сверстниками и взрослыми. Дети, которые умеют с легкостью вступать во взаимодействие с другими ребятами, легче переживают адаптационный процесс. Во время прохождения практики особое внимание привлекло то, что многие дети не умеют выстраивать диалог, не владеют умениями и навыками, которыми должен владеть первоклассник. Возможно, в этом есть и вина родителей. Причины могут быть разные: одни семьи не хотят воспитывать ребенка, другие – не умеют это делать, третьи – не понимают, зачем это нужно.

Для того чтобы изучить отношение родителей к вопросу о готовности ребенка к школе, нами было проведено анкетирование родителей, результаты которого показали, что родители осознают важность подготовки детей к школе, но не все владеют техниками и приемами организации подобной деятельности, в связи с этим мы предлагаем программу работы с родителями, чтобы помочь правильно выбирать мероприятия для организации деятельности по подготовке детей старшего дошкольного возраста к школе.

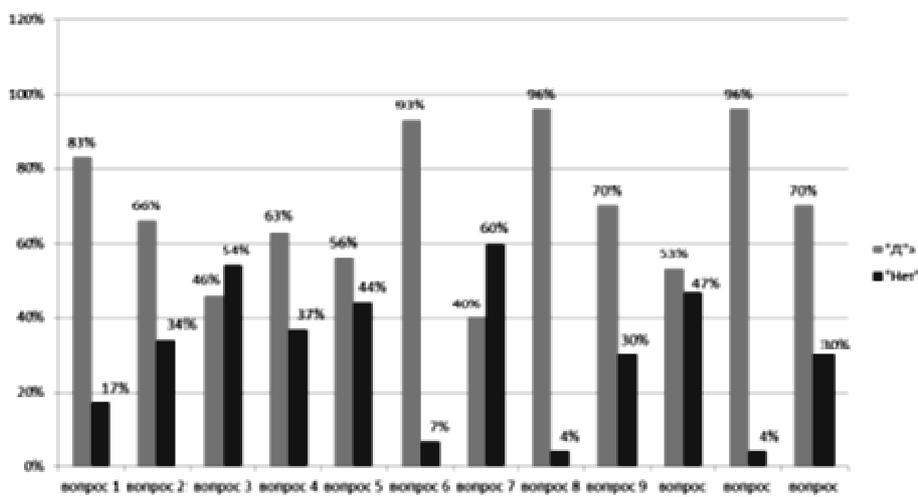


Рис. 1. Результаты констатирующего эксперимента (анкета «Скоро в школу», составитель О.В. Грузина)

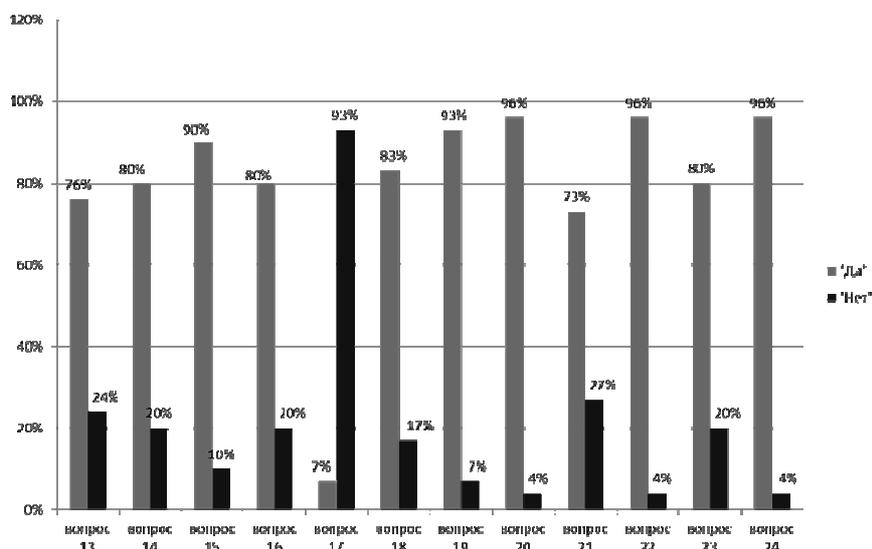


Рис. 2. Результаты констатирующего эксперимента (анкета «Скоро в школу», составитель О.В. Грузина)

Программа включает разные формы работы с родителями: традиционные (родительские собрания, консультации педагога-психолога) и нетрадиционные (семинар-практикум, открытое занятие, совместная подготовка к празднику).

В своей программе мы используем именно эти формы работы, так как они являются постоянными и зарекомендовали себя как положительные и необходимые. Родители знают, что родительское собрание необходимо посещать, потому что там освещаются все самые важные и значимые вопросы, касающиеся в первую очередь их детей. Родители выступают как слушатели, в основном главную роль играют воспитатели. Они получают необходимую информацию, с помощью традиционных форм возможно повышение родительской компетентности. Данные формы способствуют развитию когнитивного компонента.

Что касается нетрадиционных форм, то здесь родители уже являются не слушателями, а активными участниками в деятельности детского сада. С помощью данных форм семьи знакомятся с приемами, методами работы. Нетрадиционные формы работы направлены на установление неформальных отношений между семьей и ДОО. На основании полученной информации самостоятельно могут организовывать учебный процесс дома. Такие формы работы помогут воспитателям сблизиться с родителями, а родителям – овладеть методами организации деятельности, которая поможет ребенку постепенно подготавливаться к поступлению в школу.

Разработанная программа работы с родителями по подготовке детей старшего дошкольного возраста к школе включает в себя следующие формы:

1. *Родительское собрание «Что такое готовность к школе?»*. Цель: предоставить информацию о том, что такое готовность к школе, в чем она проявляется, чему необходимо уделять внимание при подготовке ребенка к школе, а также познакомить с основными видами и компонентами психологической готовности.

2. *Групповое консультирование «Что должен знать и уметь ребенок при поступлении в школу»*. Цель: педагогическое просвещение родителей по вопросам развития познавательных процессов детей старшего дошкольного возраста.

3. *Индивидуальное консультирование педагога-психолога по результатам диагностики развития познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста на начало года*. Цель: познакомить родителей с результатами диагностики.

4. *Открытое занятие с детьми «В гости к царице наук»*. Цель: развить познавательную деятельность, сформировать интерес к учению, знаниям, развить навыки сотрудничества. Знакомство родителей с особенностями организации учебной деятельности с детьми в условиях дома.

5. *Совместная подготовка с детьми к празднику «Новый год»*. Цель: вовлечь родителей в деятельность детского сада, сплотить не только детей и родителей, но и родителей с педагогами.

6. *Групповая работа педагога-психолога «Развиваем физическое здоровье»*. Цель: проинформировать родителей о том, что такое физическое здоровье, а также активизировать умения родителей осуществлять физическое развитие.

7. *Семинар-практикум «Влияние семейного воспитания на развитие ребенка и его подготовку к школе»*. Цель: развить ценностные представления о семье как о главном институте в жизни ребенка, рассказать, как семья и семейное воспитание влияет на развитие дошкольника.

8. *Совместная подготовка с детьми к празднику «8 Марта»*. Цель: вовлечь родителей в деятельность детского сада, сплотить не только детей и родителей, но и родителей с педагогами.

9. *Родительское собрание «Режим будущего первоклассника»*. Цель: рассказать родителям о том, как важно соблюдать режим и распорядок дня.

10. *Индивидуальная консультация по результатам диагностики развития познавательных процессов детей старшего дошкольного возраста на конец учебного года*. Цель: познакомить родителей с результатами диагностики на конец учебного года. Ответить на вопросы родителей.

11. *Заключительное родительское собрание «Адаптация ребенка к школе»*. Цель: актуализировать знания и представления родителей о том, что такое адаптация, рассказать о факторах, которые способствуют успешной адаптации ребенка к школьному обучению.

Стоит отметить, что родители, планируя учебный процесс в условиях семьи, должны понимать, что это не просто деятельность, которая направлена на то, чтобы занять ребенка, это в первую очередь деятельность, которая готовит его к новой ступени, к новому уровню в жизни. Поэтому родители должны повышать свою компетентность в данной области.

На сегодняшний день встает проблема, которая касается того, что большинство родителей не серьезно относятся к подготовке ребенка к школе. Причин может быть много, самая распространенная – это нехватка времени на поиски упражнений и заданий, которые можно использовать дома. Предлагаемая программа поможет родителям правильно организовывать учебный процесс с собственными детьми, а также повысит уровень родительской компетентности в данной области. Программа эксперимента знакомит родителей с результатами диагностики развития детей, с работой детского сада по подготовке детей к школе и помогает овладеть материалами и приемами работы по подготовке детей старшего дошкольного возраста к школе.

Библиографический список

1. Волков Б.С., Волкова Н.В. Как подготовить ребенка к школе. Ситуации. Упражнения. Диагностика: учебное пособие / под ред. Б.С. Волкова. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Ось-89, 2004. 192 с.
2. Груздева О.В., Вербианова О.М. Психология развития (возрастная): учебно-метод. пособие / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск. 2011. 184 с.
3. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. 4-е изд., перераб. и доп. СПб.: Питер, 2004. 208 с. (Серия «Учебное пособие»)

ВЗАИМОСВЯЗЬ САМООРГАНИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ОСОБЕННОСТЕЙ СУБЪЕКТИВНОГО ВОСПРИЯТИЯ ВРЕМЕНИ ПЕДАГОГОВ РАЗНОЙ ФОРМЫ ЗАНЯТОСТИ

К.Н. Косолапова, А.А. Дьячук

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

На современном этапе развития общества дефицит и низкий уровень развития навыков организации времени личностью наиболее остро сказывается в области профессиональной деятельности, где требуется максимальная эффективность совершенных действий, их своевременность, выполнение должностных обязанностей и заданий в определенные сроки. Педагоги являются той категорией профессионалов, которые самостоятельно организуют свое время в рамках профессиональной деятельности, и то, насколько успешно это получается, характеризует их компетентность как личности и как профессионала [1].

Педагогическая деятельность в сфере образования представлена в виде двух основных направлений: в рамках государственной образовательной системы и частной педагогической практики. Осуществление педагогической деятельности в организации и как индивидуального предпринимателя предполагает и различную организацию времени профессиональной деятельности. В связи с этим мы полагаем, что у педагогов разной формы занятости (государственных образовательных учреждений и занимающихся частной педагогической деятельностью) существуют характерные особенности в самоорганизации собственной деятельности, которые связаны с различными аспектами восприятия психологического времени.

Для решения поставленной задачи были привлечены педагоги, работающие в государственных образовательных учреждениях ($n = 20$), и педагоги-репетиторы ($n = 20$) в возрасте

от 35 до 50 лет, имеющие общий стаж педагогической деятельности от 10 лет. В качестве инструмента исследования использовалась «Методика семантического дифференциала времени» (Л.И. Вассермана, О.Н. Кузнецова, В.А. Ташлыкова) и «Опросник самоорганизации деятельности» (Е.Ю. Мандриковой).

Методика семантического дифференциала времени исследует восприятие психологического времени по пяти факторам: активность времени (отражает преимущественно динамические характеристики психологического времени); эмоциональная окраска времени (отражает аффективные характеристики психологического времени); величина времени (отражает сложные характеристики психологического времени, которые определяются такими эпитетами, как «длительное – мгновенное», «большое – маленькое» и т.п.); структура времени (отражает характеристики психологического времени, которые определяются такими эпитетами, как «понятное – непонятное», «неделимое – делимое» и т.п.); осязаемость времени (отражает сложные характеристики психологического времени, которые определяются такими эпитетами, как «близкое – далекое», «реальное – кажущееся») [2].

Опросник самоорганизации деятельности содержит 6 шкал, измеряющих различные аспекты организации профессиональной деятельности: «планомерность» (измеряет степень вовлеченности субъекта в тактическое ежедневное планирование по определенным принципам), «целеустремленность» (измеряет способность субъекта сконцентрироваться на цели), «настойчивость» (измеряет склонность субъекта к приложению волевых усилий для завершения начатого дела и упорядочения активности), «фиксация» (измеряет склонность субъекта к фиксации на заранее запланированной структуре организации событий во времени, его привязанность к четкому расписанию, ригидность в отношении планирования), «самоорганизация» (измеряет склонность субъекта к использованию внешних средств организации деятельности), «ориентация на настоящее» (измеряет временную ориентацию на настоящее) [3].

Рассмотрим наличие статистически значимых взаимосвязей между факторами восприятия психологического времени и шкалами самоорганизации деятельности у педагогов государственных образовательных учреждений и педагогов-репетиторов, полученные с помощью критерия Спирмена.

В ходе статистического анализа данных в выборке педагогов государственных образовательных учреждений выявлена взаимосвязь между фактором «эмоциональная окраска времени» и шкалой «ориентация на настоящее» ($r_s = -0,623$, $p = 0,01$). Таким образом, у педагогов государственных учреждений при низких показателях эмоциональной окраски времени (что свидетельствует о негативном эмоциональном фоне) отмечаются более высокие показатели ориентации на настоящее. Это может свидетельствовать о том, что педагоги часто не удовлетворены текущим ходом дел, возможно, по причине того, что происходящее в какой-то мере не отвечает их запланированным ожиданиям.

В табл. 1 представлены результаты статистического анализа взаимосвязи факторов восприятия времени и шкал самоорганизации деятельности в выборке педагогов-репетиторов.

Таблица 1

Корреляционный анализ восприятия времени и самоорганизации деятельности в выборке педагогов-репетиторов

Факторы времени	Актив-ность вре-мени	Эмоцио-нальная окраска времени	Величина времени	Структура времени	Ощущае-мость времени
Шкалы самоорганизации					
Планомерность	0,056	-0,279	0,262	0,154	0,069
Целеустремленность	0,620**	-0,081	0,436	-0,029	0,100
Настойчивость	0,418	-0,174	0,252	-0,065	0,439
Фиксация	0,502*	0,082	0,521*	-0,120	0,170

Самоорганизация	-0,433	-0,044	-0,313	-0,057	-0,515*
Ориентация на настоящее	-0,150	0,093	-0,503*	-0,057	-0,187

Примечание: *связь значима на уровне $p < 0,05$, ** связь значима на уровне $p < 0,01$

В выборке педагогов-репетиторов было выявлено несколько статистически значимых взаимосвязей. Так, обнаружено, что имеется взаимосвязь фактора активности времени со шкалой «целеустремленность» ($r_s = 0,62$ при $p = 0,01$). При относительно высоких показателях активности отмечаются высокие значения по шкале целеустремленности. Также выявлена взаимосвязь активности времени и шкалы «фиксация» ($r_s = 0,502$, $p = 0,05$). Связь средняя, прямая, что свидетельствует о том, что чем выше оценивается активность времени, тем больше репетиторов отмечают более высокие значения по шкале фиксации. Таким образом, средний уровень активности времени определяет некоторую привязанность к четкому расписанию событий и действий педагогов-репетиторов в планировании своей деятельности. Также шкала фиксации у репетиторов связана с фактором «величина времени» ($r_s = 0,521$, $p = 0,05$). Так, чем выше оценивается величина времени, тем выше показатель фиксации: в условиях достаточного объема времени репетиторы стараются придерживаться запланированной структуры организации событий во времени. Кроме этого, фактор величины времени в данной выборке связан со шкалой ориентации на настоящее ($r_s = -0,503$, $p = 0,05$). Связь средняя, обратная. Это говорит о том, что с возрастанием дефицита времени педагоги-репетиторы склонны в большей степени ориентироваться на происходящее в настоящий момент. Помимо этого, обнаружена статистически значимая взаимосвязь фактора «ощущаемость времени» и шкалы «самоорганизация» в выборке педагогов-репетиторов ($r_s = -0,515$, $p = 0,05$). При снижении показателя ощущаемости времени у репетиторов наблюдается повышение показателя самоорганизации деятельности. Таким образом, как только педагоги-репетиторы ощущают потерю тесной психологической связи с происходящим, они более концентрируются на самоорганизации собственной деятельности и прибегают к использованию в планировании деятельности различных вспомогательных средств.

Таким образом, по результатам проведенного анализа полученных данных можно сделать вывод, что у педагогов различной формы занятости имеются определенные взаимосвязи между особенностями восприятия психологического времени и аспектами самоорганизации деятельности. Так, у педагогов государственных учреждений отмечено, что при высоких показателях ориентации на настоящем моменте в ходе организации своей деятельности отмечаются низкие показатели эмоциональной окраски времени. Педагоги-репетиторы склонны в большей степени придерживаться запланированной структуры своей деятельности в случаях, когда ощущают определенную активность времени и не испытывают дефицита времени. Временная ориентация на настоящем моменте в большей степени проявляется у педагогов-репетиторов, ощущающих достаточный запас времени. Также репетиторы в большей степени ощущают психологическое время, когда используют в своем планировании различные внешние средства организации собственной деятельности.

Библиографический список

1. Бережнова О.В., Пилюгина Е.И. Компетентность профессионала как психолого-акмеологическая проблема // Психология в России и за рубежом: материалы междунар. науч. конф.: Санкт-Петербург, октябрь 2011 г. СПб.: Реноме, 2011. С. 60–63.
2. Вассерман Л.И., Кузнецов О.Н., Ташлыков В.А. и др. Семантический дифференциал времени как метод психологической диагностики личности при депрессивных расстройствах: пособие для психологов и врачей. СПб.: НИПНИ им. Бехтерева. 2005. 43 с.
3. Мандрикова Е.Ю. Разработка опросника самоорганизации деятельности (ОСД) // Психологическая диагностика. 2010. № 2. С. 87–111.

ТОЛЕРАНТНОЕ ОТНОШЕНИЕ УЧЕНИКОВ 7–8 КЛАССОВ К УЧИТЕЛЮ

Е.А. Костылева, Т.Ю. Тодышева

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Сегодня все большее распространение в подростковой среде получают недоброжелательность, озлобленность, агрессивность. Причин этому много.

Взаимная нетерпимость и культурный эгоизм через средства массовой информации, социальное окружение детей, семью все чаще проникают и в школу. Поэтому на первый план выдвигаются ценности и принципы, идея терпимости к чужим и чуждым позициям, ценностям, культурам, идея диалога и взаимопонимания, поиска взаимоприемлемых компромиссов и т.п.

Наиболее остро эта проблема стоит в возрасте 13–14 лет, когда у учащихся наблюдается заметное снижение личного авторитета учителей и общего доверия к ним и происходит качественное изменение позиции школьников в целом по отношению к взрослым. Учитель более не рассматривается учениками как носитель непререкаемого авторитета, данного его социальным положением [3].

Толерантность являет собой новую основу педагогического общения учителя и ученика, сущность которого сводится к таким принципам воспитания, которые создают оптимальные условия для формирования у учащихся культуры достоинства, самовыражения личности, исключают фактор боязни неправильного ответа.

Толерантность выражается в создании условий, необходимых для осуществления прав человека. В сфере воспитания и развития толерантность означает открытость, реальную заинтересованность в культурных различиях, признание многообразия, развитие способности распознавать несправедливость и предпринимать шаги по ее преодолению, а также способность конструктивно разрешать разногласия [1].

Путь к толерантности – это серьезный, эмоциональный, интеллектуальный труд и психическое напряжение, ибо оно возможно на основе изменения самого себя, своих стереотипов, своего сознания [2].

Наиболее актуален процесс формирования толерантных представлений именно в подростковом возрасте. В этом возрасте начинает формироваться чувство культурной идентичности человека, а, соответственно, повышается интерес к вопросам культурной принадлежности.

Цель исследования – выявление уровня толерантного отношения учеников 7–8 классов к учителю. В экспериментальном исследовании были использованы методики: «Исследование уровня эмпатийных тенденций» Юсупова; экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова, О.Е. Хухлаев, Л.А. Шайгерова) и анкета «Учитель глазами ученика». В исследовании приняли участие 7 класс (25 чел.) и 8 класс (16 чел.) МБОУ СОШ № 152 г. Красноярска.

Для определения уровня эмпатии нами была использована методика «Исследование уровня эмпатийных тенденций» Юсупова, т.е. умения поставить себя на место другого человека и способности к произвольной эмоциональной отзывчивости на переживания других людей. Эмпатия способствует сбалансированности межличностных отношений. Она делает поведение человека социально обусловленным. Развитая у человека эмпатия – ключевой фактор успеха в тех видах деятельности, которые требуют вживания в мир партнера по общению, и, прежде всего при обучении и воспитании. Исходя из результатов мы выявили, что в 7 и 8 классах преобладает нормальный уровень эмпатийности учащихся (80 %) и (68,7 %), небольшой процент низкого показателя (12 %) и (25 %) и наименьший процент (8 %) и (6,25 %) высокого уровня эмпатийности. Это говорит о том, что учащиеся в межличностных отношениях судят о других более склонны по их поступкам, чем доверяют своим личным впечатлениям. В общении внимательны, стараются понять больше, чем сказано

словами, но при излишнем влиянии чувств собеседника теряют терпение. Предпочитают деликатно не высказывать свою точку зрения, не будучи уверенным, что она будет принята. У них нет раскованности чувств, и это мешает их полноценному восприятию людей, испытывают затруднения в установлении контактов с людьми, неуютно чувствуют себя в большой компании. Эмоциональные проявления в поступках окружающих подчас кажутся им непонятными и лишены смысла. Отдают предпочтение уединенным занятиям конкретным делом, а не работе с людьми.

Для исследования уровня толерантности у учащихся нами была выбрана методика «Индекс толерантности» Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова, О.Е. Хухлаев, Л.А. Шайгерова. По результатам можно констатировать, что в 7 и 8 классах преобладающий уровень толерантного отношения является средний уровень (96 %) и (81,25 %), а также преобладает небольшой процент низкого уровня толерантного отношения (4 %) и (6,25 %). Из этого следует вывод, что учащиеся могут сочетать как толерантные, так и интолерантные черты. В одних социальных ситуациях они ведут себя толерантно, в других могут проявлять интолерантность.

Для исследования отношений учащихся к учителю нами была выбрана методика – анкета «Учитель глазами ученика». Данная методика выявляет компоненты: гностический, который выявляет уровень компетентности учителя как специалиста с точки зрения ученика, эмоциональный – определяет степень симпатии ученика к учителю, а поведенческий – показывает, как складывается реальное взаимодействие учителя и ученика. По результатам данной методики мы выявили, что в 7 классе преобладает гностический компонент – ситуативный (60 %), т.е. дети отмечают, что учитель умеет точно предсказать успехи своих учеников, является справедливым человеком, умело готовит ребят к контрольным, тщательно планируя работу с ними, а в 8 классе гностический компонент – поверхностный (56,25 %) дети считают, что учитель в некоторых ситуациях некомпетентен и по отношению к ним не справедлив; эмоциональный компонент в 7 классе – увлеченность (44 %), а в 8 классе – заинтересованность (50 %) – это означает что, учащиеся вполне довольны учителем, знают, что учитель всегда может дать разумный совет, работать с учителем – одно удовольствие; поведенческий компонент в 7 классе – адекватный аспект с проекцией на будущее (60 %), а в 8 классе – адекватный аспект (56,25 %). Таким образом, дети настроены на взаимодействие с учителем, потому что он всегда выслушивает мнение учеников, они не сомневаются в правильности и необходимости методов и средств, которые применяет учитель, так как учитель хорошо знает слабые и сильные стороны своих обучающихся.

Исходя из вышесказанного, в данных классах преобладает средний уровень толерантного отношения. А это значит, что толерантное отношение учащегося к учителю представляет собой результат действия его системы установок на учителя как на субъекта деятельности, к которому ученик доброжелателен, испытывает не страх, а доверие, в общении с которым готов воспринимать его точку зрения и стремится избегать приписывания ему различных негативных характеристик.

Таким образом, развитию толерантного отношения ученика к учителю способствует реализация специальных воспитательных программ, направленных на формирование у школьников собственного образа Я как субъекта общения с учителем, развитие отзывчивости, дружелюбия, самокритичности, коммуникабельности, деликатности, формирование умений и навыков саморегуляции в ситуации взаимодействия с учителем. Применение коллективных и индивидуальных тренингов, направленных на формирование установок толерантного сознания, является эффективной формой формирования толерантности, как учащихся, так и учителей. Учителя осознают необходимость в выстраивании толерантных отношений с учениками и готовы работать в этом направлении.

Библиографический список

1. Воробьева О.Я. Педагогические технологии воспитания толерантности учащихся. М., 2011.

2. Ильин Е.П. Психология общения и межличностных отношений. СПб.: Питер, 2010. 576 с.

3. Мухина Ю.Р. Психолого-педагогические условия формирования толерантности подростков // Проблемы этнокультурного взаимодействия Урала-Поволжья: история и современность: материалы и тезисы докладов Межрегиональной научно-практической конференции 27–29 октября 2006 г. Самара: СГПУ, 2006.

4. Столяренко Е.В. Толерантность в общей системе формирования ценностного отношения к человеку у современной молодежи // Педагогическое образование и наука. 2011.

ЧУВСТВА ЭМПАТИИ И МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ ДЕТЕЙ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

А.В. Кускова, В.В. Воронин

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Деятельностный характер нового федерального стандарта начального общего образования предполагает в качестве результата обучения сформированность ряда личностных и коммуникативных качеств личности ребенка. Это, в свою очередь, делает актуальным использование личностно ориентированной модели образования, которая обязательно учитывает социально-перцептивные особенности обучающегося, в частности его эмпатийные характеристики [2].

Младший школьный возраст является важным этапом в развитии личности ребенка. Нравственные чувства данного возраста развиваются внутри учебной деятельности. Те чувства, которые появились у дошкольников, в младшем школьном возрасте продолжают совершенствоваться в повседневных взаимоотношениях с учителем и одноклассниками по законам четко формулируемых правил. Осваивая новые знания, слушая сказки и истории, которые читает учитель, созерцая явления природы, рассматривая иллюстрации к книжкам и ориентируясь на эмоциональное отношение учителя к тому, что разбирается на уроке, ребенок усваивает не только информацию, но и ее оценку взрослым [1].

Формирование навыков общения, взаимодействия со сверстниками, положение ученика в группе – это главная задача в воспитании и обучении младшего школьника. В процессе взаимодействия младшие школьники начинают проявлять «эмпатические чувства» с помощью прочувствования на себе эмоций своего сверстника. Приобретение навыков взаимодействия с группой сверстников, умение заводить новых друзей является одной из важных задач развития на данном возрастном этапе [2].

Цель исследования – выявление особенностей межличностного эмпатического взаимодействия детей младшего школьного возраста. В экспериментальном исследовании были использованы такие методики, как: методика диагностики межличностных отношений Т. Лири, модифицированный вариант «опросника межличностных отношений» В. Шутца (ОМО), методика «диагностики уровня эмпатии И.М. Юсупова», методика «диагностика уровня эмпатии» В.В. Бойко. В исследовании приняли участие 49 учащихся 4 классов в возрасте 10–11 лет на базе МБОУ СОШ № 152 г. Красноярска. Достоверность полученных результатов обеспечивалась использованием в исследовании метода математической статистики, нами был применен математический метод обработки результатов – коэффициент корреляции Спирмена, позволяющий определить фактическую степень между двумя количественными признаками.

Для выявления особенностей межличностного эмпатического взаимодействия нами была использована методика диагностики межличностных отношений Т. Лири. Исходя из результатов, мы выявили преобладающие типы межличностных отношений в классе, такими являются альтруистический тип (9,85 балла), авторитарный тип межличностных отношений (9,48 балла), дружелюбный тип межличностных отношений (9,14 балла). Таким об-

разом, мы предполагаем, что большинство детей младшего школьного возраста ответственны к поручениям других людей, добры, активны в деятельности, способны прийти на помощь своему товарищу.

В общении со сверстниками принимают главную роль, но не всегда являются лидерами, способны уступать другим детям, но часто бывают упорны и настойчивы в каком-либо совместном мероприятии.

Для исследования межличностного поведения в группе детей младшего школьного возраста нами была использована методика межличностных отношений В. Шутца (ОМО). По результатам методики можно констатировать, что наиболее значимой оказалась шкала Ie и Iw (включенность), по ней получились в среднем высокие баллы (11,38 балла), также к числу значимых шкал относится шкала Ae и Aw (аффект), набравшая (8,91 балла), наименее значимой оказалась шкала Ce и Cw (контроль) (7,93 балла). Таким образом, можно сказать, что младшие школьники чувствуют себя комфортно при общении с одноклассниками, сверстниками, но не всегда способны брать на себя ответственность. Легко заводят новые контакты с малознакомыми людьми. В большинстве случаев хотят, чтобы другие проявляли к ним интерес, не готовы подчиняться своим товарищам.

Для исследования уровня эмпатии у детей младшего школьного возраста нами была использована методика диагностики уровня эмпатии, разработанная И.М. Юсуповым. По результатам данной методики мы выявили уровни эмпатийности детей в классе, оказалось, что 42,8 % испытуемых имеет средний уровень эмпатии, присущей большинству людей, низкий уровень эмпатии – 28,5 %, высокий уровень эмпатии – 24,4 %. Таким образом, исходя из представленных результатов, можно сделать вывод о том, что младшие школьники эмпатийны по отношению к своим сверстникам. Но иногда склонны испытывать затруднения, сочувствовать своим товарищам, предпочитают работать в команде, чувствительны к проблемам окружающих людей.

Для определения уровня эмпатических способностей детей младшего школьного возраста нами была использована методика диагностики уровня эмпатических способностей В.В. Бойко. Для детей младшего школьного возраста наиболее значимы оказались следующие шкалы: установки, способствующие эмпатии (3,32 балла), эмоциональный канал эмпатии (3,28 балла), интуитивный канал эмпатии (3,08 балла), проникающая способность в эмпатии (2,93 балла), идентификация в эмпатии (2,48 балла), наименьшее значение занимает рациональный канал эмпатии (2,73 балла), который характеризует направленность внимания, восприятия и мышления человека на понимание сущности любого другого человека, на его состояние, проблемы и поведение, иными словами, это спонтанный интерес к другому человеку. Младшие школьники в отношениях с одноклассниками судят по их поступкам, нежели словам. В общении с окружающими внимательны, но в некоторых сложных ситуациях склонны терять терпение.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о том, что дети младшего школьного возраста склонны быть лидерами среди других детей, имеют потребность быть принятыми своими сверстниками, в обществе незнакомых людей чувствуют себя комфортно, эмпатия, проявляющая к детям или сверстникам, особого значения для них не имеет, так как у них только начинает складываться структура детских отношений, начинают формироваться основы школьной дружбы, поэтому чувства эмпатии к сверстникам носит избирательный характер.

Была выявлена достоверная взаимосвязь между показателями эмпатии и межличностными отношениями детей младшего школьного возраста, показатель коэффициента корреляции Спирмена = 0,295. По итогам проведенного нами корреляционного анализа можно сказать, что существует взаимосвязь между эмпатией и межличностным взаимодействием у детей младшего школьного возраста.

В качестве оптимизации межличностного эмпатического взаимодействия нами были разработаны методические рекомендации, включающие в себя мероприятия, классные часы,

тренинги, направленные на развитие и выстраивание положительных взаимоотношений с окружающими людьми.

Библиографический список

1. Амельков А.А. Психологическая диагностика межличностного взаимодействия. Мозырь: Содействие, 2006. С. 108.
2. Буданцова А.А. Эмпатическая культура личности школьника: сущность, структура, пути формирования // Сибирский педагогический журнал. 2008. № 13. С. 110–122.
3. Гаврилова Т.П. Экспериментальное изучение эмпатии у детей младшего и среднего школьного возраста // Вопросы психологии. 1974. № 5. С. 107–114.
4. Дмитриева С.Н., Борисова С.С. Изучение эмпатической культуры школьника в образовательной среде // в сб.: Актуальные проблемы развития личности в онтогенезе: материалы IV Всероссийской научно-практической конференции. Чебоксары, 2015. С. 139–140.
5. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учебник для студентов вузов: 4-е изд., стереотип. М.: Академия, 1999. 456 с.

КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ГИПЕРАКТИВНОСТЬЮ И ДЕФИЦИТОМ ВНИМАНИЯ

Н.М. Лаврик, В.И. Усаков

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Многие педагоги в детских садах сталкиваются с проблемой: невнимательный, беспокойный ребенок увлекает всю группу в активную беспорядочную игру. Пребывая в постоянном движении, такой ребенок обязательно нарушает все запреты, пытается куда-нибудь забраться, набивает синяки, и тут же об этом забывает, отвлекается на новый объект. Он может выйти из группы и даже с территории детского сада. Поэтому, как правило, большинство несчастных случаев происходит именно с такими детьми. У многих из них снижен болевой порог и почти отсутствует чувство самосохранения. Сидят они с огромным напряжением: вертятся, качаются, крутят что-то в руках. Педагогу на занятиях приходится тратить массу времени, чтобы удержать внимание ребенка хотя бы несколько минут.

Таким образом, нарушения внимания проявляются в трудностях его удержания (ребенок несобран, не может самостоятельно довести выполнение задания до конца), в снижении избирательности внимания (не способен надолго сосредоточиться на определенной деятельности), выраженной отвлекаемости с частыми переключениями с одного занятия на другое.

У них также постоянно возникают проблемы во взаимоотношениях с окружающими, в том числе со сверстниками, педагогами, родителями. Невнимательность во время игр и других занятий в сочетании с отвлекаемостью, импульсивностью и часто возникающим желанием заняться чем-то другим приводит к тому, что гиперактивные дети оказываются не слишком хорошими партнерами. В результате он не может слишком долго играть, успешно общаться и устанавливать дружеские отношения со сверстниками. В коллективе он служит источником постоянного беспокойства. Все это приводит к конфликтам, и ребенок становится нежеланным и отвергнутым.

Кто они, эти трудные дети? Понимает ли все сложности воспитатель? И как прийти на помощь ребенку и воспитателю?

Феномен детской активности и невнимательности известен более двух веков, однако до сих пор существует ряд серьезных проблем в диагностике этого поведенческого расстройства. Впервые развернутые клинические описания этих дисфункций в литературе появились в 30–40-е г. прошлого столетия. В этот период было сформулировано понятие «минимальное мозговое повреждение», которым стали обозначать непрогрессирующие, про-

шедшие неполностью состояния, возникающие в результате ранних локальных поражений центральной нервной системы при патологии беременности и родов, черепно-мозговых травм или нейроинфекций. Термин «минимальное» отражает относительную малую степень поражения центральной нервной системы в отличие от таких состояний, как детский церебральный паралич или умственная отсталость. В начале 1980-х гг. в американской классификации психиатрических болезней был принят более четкий термин для обозначения подобных состояний: синдром дефицита внимания (ADD-attention deficit disorder). После изменений и внесения уточнений в DSM-IV (Diagnostic and Statistical Manual of mental disorders) этот синдром определяется как синдром дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ). В соответствии с DSM-IV выделяются 18 симптомов СДВГ, которые разделяются на три группы: девять симптомов невнимательности, шесть – гиперактивности и три симптома импульсивности [3].

Ставить диагноз синдрома дефицита внимания должен врач. Однако воспитатели, педагоги также должны быть знакомы с диагностическими критериями этого синдрома с тем, чтобы своевременно направить ребенка и его родителей на консультацию к специалистам. Для подтверждения диагноза синдрома дефицита внимания с гиперактивностью специалист тщательно анализирует соответствие симптомов, имеющих у ребенка, диагностическим критериям.

Необходимость координировать работу разных специалистов: педагога, психолога, невролога, – выдвигает задачу командной работы. Уникальный опыт в детском саду (Центр образования № 109, Москва) показывает пример функционирования и развития службы сопровождения в образовательной организации. Работая на междисциплинарном поле, сознательно организуя диалог психологов, медиков, дефектологов, педагогов в рамках психолого-медико-педагогического консилиума, осуществляется индивидуальная поддержка и сопровождение ребенка с серьезными проблемами в развитии, в том числе с СДВГ [6].

В Красноярске проблема решается на базе центра МБОУ ЦПМСС № 5 «Сознание». Работа с образовательными учреждениями района является одной из главных составляющих деятельности Центра. Центр постоянно разрабатывает новое содержание и формы эффективного взаимодействия с образовательными учреждениями, где адресатом деятельности специалистов является не отдельная категория детей, а образовательное пространство, в котором они находятся. Перечень просветительских мероприятий составляется с учетом потребностей конкретного МБДОУ. В плане просветительских групповых занятий для педагогов тема «Как подружиться с гиперактивным: психофизиологический подход в коррекции гиперактивных детей». На базе Центра продолжают работу районные методические объединения педагогов-психологов, учителей-логопедов и социальных педагогов.

Образовательная практика показывает, что существуют значительные затруднения педагогических работников дошкольного образовательного учреждения в педагогическом сопровождении детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью. Существует сложность в выборе единого для окружающих ребенка поведения и воспитания. Как правило, на плечи педагога взваливается многосоставляющая проблема, решение которой требует помощи специалистов из других областей. В обычном детском саду трудно представить себе такую идеальную картину, когда взаимодействуют специалисты из разных областей, психолог, дефектолог, логопед, и создается индивидуальный план педагогических действий по отношению к каждому ребенку. С учетом ограниченных финансовых и кадровых ресурсов дети не могут получить даже помощь логопеда в некоторых детских садах. Воспитатель остается один на один с трудным ребенком, с упреками «Вы не справляетесь».

В связи с ускоренными курсами подготовки работников дошкольного образования, знания педагогов обычно фрагментарны и в большей степени направлены на овладение методиками воспитания. Педагоги и родители зачастую и понятия не имеют об этом синдроме и потому часто наказывают таких детей. Системная консультативная помощь психолога и социального педагога в работе с гиперактивными детьми и их родителями необходима и самим педагогам. Особого внимания требует обсуждение проблемы с родителями. Как

правило, с родителями говорят о плохом поведении ребенка и просят принять меры. Такой не допустимый подход говорит лишь о неосведомленности самого педагога и его слабой ориентации в педагогической литературе. Но именно родители должны первыми откликнуться и принять меры, чтобы снизить врожденную возбудимость ребенка (опросники Ахенбаха, Коннерс, Раттера [6]). Понятно и доступно об этом пишет кандидат педагогических наук Е. Волкова-Гаспарова: «Самое главное на этом этапе – донести до родителей простую мысль: необычность поведения их детей – не результат дурного характера или упрямства, которое можно сломить, а, вполне вероятно, специфическая особенность психики, обусловленная определенными нарушениями деятельности нервной системы ребенка, возможными травмами, о которых взрослые не знают и не помнят» [1].

Способность оказать адресную помощь ребенку своими педагогическими приемами всегда должна носить комплексный характер и объединять различные подходы. На первом этапе системная консультативная помощь психолога и социального педагога в работе с гиперактивными детьми и их родителями необходима и самим педагогам. Прежде всего, психолог и социальный педагог должны предоставить воспитателю подробные сведения о природе гиперактивности, характере поведения детей с гиперактивностью в образовательном учреждении. Они должны знать, что работа с такими детьми строится на индивидуальной основе, что ориентирует педагога на развитие соответствующей компетентности, профессионализма [4]. Таким образом, проблема развития ребенка с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью остается актуальной. Необходим серьезный междисциплинарный подход к решению этой проблемы на стыке психологии, педагогики и медицины.

Библиографический список

1. Волкова-Гаспарова Е. Особенности работы педагогов, психологов ДООУ с трудными детьми и их родителями // Дошкольное воспитание. 1999. № 2. С. 68–71.
2. Заваденко Н.Н. Как понять ребенка: дети с гиперактивностью и дефицитом внимания. М.: Школа-Пресс, 2001.
3. Милевский С., Чаплевский Э. Специфика работы логопеда с детьми, имеющими синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) // Дефектология. 2009. № 2. С. 19–26.
4. Панкова Е.С. О ренализации медико-педагогического подхода в подготовке учителей начальных классов // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2009. № 1.
5. Филлипова Т. Болезнь или норма? Выявление признаков СДВГ методом анкетирования // Школьный психолог. 2014. № 2. С. 24–26.
6. Ямбург Е.А., Забрамная С.Д. Управление службой сопровождения детей в условиях образовательной организации. М.: Бослен, 2013

ОРГАНИЗАЦИЯ СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

С.А. Лапухина, И.Г. Каблукова

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

На современном этапе становление новой системы образования требует существенных изменений в педагогической теории и практике образовательных организаций, совершенствования педагогических технологий. Сегодня любая дошкольная организация в соответствии с принципом вариативности вправе выбрать свою модель образования и конструировать образовательный процесс на основе адекватных идей и технологий. В связи с этим наибольшее значение приобретает поиск новых подходов в обучении и воспитании, интегрирующих теоретические и эмпирические исследования всестороннего развития личности

дошкольников в образовательном процессе. На смену традиционному образованию приходит продуктивное обучение, которое направлено на развитие творческих способностей, формирование у дошкольников интереса и потребности к активной созидательной деятельности [3, с. 10].

Важным условием повышения эффективности работы с детьми дошкольного возраста являются не расширение образовательных задач, а разработка новых педагогических технологий, связанных в первую очередь со спецификой общения ребенка со взрослыми и сверстниками с рациональной организацией жизни ребенка в детском саду, направленной на развитие самостоятельной деятельности ребенка и развитие личности. Осуществлению этой задачи в полной мере способствует проектная деятельность как одна из современных технологий образовательного процесса.

В научно-педагогической литературе много написано о сущности и современном прочтении метода проектов, активно разрабатываются теоретические основы проектирования отдельных образовательных систем и технологий (В.С. Безруков, В.П. Беспалько, В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, М.М. Поташник, И.С. Якиманская и др.). Метод проектов упоминается в контексте гуманизации образования, проблемного и развивающего образования, педагогикой сотрудничества, личностно ориентированного и деятельностного подходов, интеграции знаний, социального воспитания, совместного творческого созидания и др. Проект понимается как специально организованный педагогом и самостоятельно выполняемый детьми комплекс действий, завершающихся созданием творческого продукта.

Проект в детском саду – это спланированное образовательное событие. В центре этой деятельности находится интересная детям тема. Тема исследуется и изучается совместно всеми участниками проектной деятельности, при этом фиксируются возникающие вопросы и проблемы, решение которых обсуждается сообща. Независимо от вида и типа проекта он реализуется в несколько этапов: нахождение темы проекта и осознание ее всеми участниками; планирование проектных действий и их реализация; завершение и анализ проекта, демонстрации результатов [5, с. 8].

В дошкольном учреждении проектная деятельность может быть разной по объему заданий, продолжительности, характеру координации и контактов, форме проведения, но она всегда ориентирована на самостоятельную активно-познавательную практическую деятельность ребенка в процессе решения личностно значимых проблем. Уникальность и ценность такого подхода заключается в том, что проектная деятельность в детском саду мотивирует ребенка самого искать ответа на вопрос, получая в процессе поиска новые знания, опыт деятельности и общения.

Дети дошкольного возраста могут эффективно осуществлять проектную деятельность, поскольку их психологические особенности дают к этому все предпосылки: стремление к исследованию, познанию на основе ощущений; стремление к самостоятельной деятельности, независимо от взрослых; интерес к той информации, которую можно применять практически; стремление к разнообразию видов деятельности.

Однако ряд особенностей психологического и психофизического развития детей данного возраста создают необходимость некоторой корректировки процесса проектной деятельности, а именно: малый объем накопленных знаний и опыта; несмотря на стремление к самостоятельности, постоянная потребность к взаимодействию со взрослыми; неспособность к длительному сосредоточению на одном виде деятельности; ограниченная возможность работы (самостоятельной) с источниками информации.

В связи с вышесказанным проектная деятельность должна осуществляться на доступном для детского восприятия уровне, а сам проект должен быть посильным, интересным и доступным.

В каждом возрасте существует своя специфика задач проектной деятельности, так, в младшем дошкольном возрасте – это вхождение детей в проблемную игровую ситуацию (ведущая роль педагога); активизация желания искать пути разрешения проблемной ситуации (вместе с педагогом); формирование начальных предпосылок поисковой деятельности

(практические опыты). В старшем дошкольном возрасте – это формирование предпосылок поисковой деятельности, интеллектуальной инициативы; развитие умения определять возможные методы решения проблемы с помощью взрослого, а затем и самостоятельно; формирование умения применять данные методы, способствующие решению поставленной задачи, с использованием различных вариантов; развитие желания пользоваться специальной терминологией, ведение конструктивной беседы в процессе совместной исследовательской деятельности.

Взрослые выступают в роли позитивных лидеров, лишь умело предоставляют соответствующие направления деятельности. В группу «взрослых лидеров» входят не только собственно работники детских дошкольных организаций, но и родители. Познавательный процесс развития личности ребенка в этом случае происходит непрерывно, как бы сам собой и становится привычным образом жизни ребенка [6, с. 55].

Таким образом, особенность проектной деятельности детей дошкольного возраста состоит в том, что ребенок не может самостоятельно найти противоречия в окружающем, сформулировать проблему, определить цель (замысел). В связи с этим в детском саду проектная деятельность носит характер сотрудничества детей, педагогов и родителей. Взрослым необходимо помочь ребенку обнаруживать проблему или спровоцировать ее возникновение, стимулировать интерес к ней и создать условия для совместного ее решения, т.е. проектная деятельность детей нуждается в сопровождении педагогами на всех ее этапах.

Раскроем опыт сопровождения педагогами проектной деятельности детей старшего дошкольного возраста на примере реализации проекта «Динозавры».

Педагог инициировал обсуждение вопросов «Почему сейчас не живут динозавры?», «Почему динозавры были такие огромные?» во время детского совета. Для этого была использована модель трех вопросов, суть которой заключалась в том, что педагог задает детям три вопроса: «Что знаем?», «Что хотим узнать?», «Как можем узнать?». Ответы детей записывались или оформлялись в виде значков на большом листе бумаги, рядом с вопросом обязательно указывалось имя ребенка. Исходя из вопросов «Что хотим узнать?», была спланирована деятельность детей в разных зонах на первых этапах реализации проекта.

Для того чтобы стимулировать дальнейший интерес к теме, педагогом также проводились своеобразные интегрированные занятия. На одном из таких занятий дети становились палеонтологами и занимались раскопками древнего ящера. Для этого в группу был внесен большой ящик с песком и землей, в котором был закопан скелет динозавра, сделанный из так называемой «горячей сварки». Скелет был полностью разобран, и все детали лежали в разных местах ящика. Вооружившись маленькими совочками и кисточками, дети откапывали одну деталь за другой и с помощью кисточки очищали от песка и грязи. Когда все детали были выкопаны и разложены на столе, детям предстояло (как ученым-палеонтологам) понять, как сложить все детали и по книге попробовать разобраться, что за ящера они выкопали. Когда же и эта работа была сделана, предстояло соединить все детали между собой. Вот тут у детей возникла следующая проблема, как это сделать, если детали не склеивались пластилином и другим клеевым материалом. Возник вопрос, как же на самом деле палеонтологи соединяют детали найденных динозавров между собой. С этими вопросами дети обратились к родителям и уже буквально на следующий день, во время детского совета было выяснено, как можно скрепить найденного динозавра. В группе дети использовали горячий клей (с помощью клеевого пистолета).

Каждое утро воспитатель проводил детский совет, на котором дети делились своими новыми находками по теме проекта. Они готовили мини-доклады о том динозавре, который им больше всего нравится, рассказывали о его особенностях и представляли другие материалы по теме проекта.

Во время совета детям предоставлялась возможность выбора деятельности на текущий день. Воспитатель предлагал ребятам решить, с кем они будут (хотели бы) сегодня работать (играть). В процессе обсуждения рождались идеи у одних детей, которые поддерживались и / или видоизменялись другими ребятами. При этом дети старались учитывать (при помощи

педагога) не только свои интересы, но и желания, предпочтения других детей – хотят ли они включаться в предложенную деятельность или имеют свои планы. Таким образом, дети учились налаживать социальные контакты: предлагать свою деятельность, объяснять ее преимущества, распределять роли в совместной деятельности, не обижаться на отказ.

В течение дня педагогом проводились игры-занятия на развитие взаимопомощи, способности принимать планы и замыслы другого и радоваться совместному успеху. Для этого были использованы игры «Закончи рисунок», «Мастер и подмастерья», «Совместный рисунок», «Угадай-ка». К примеру, в игре «Совместный рисунок» детям предлагалось не просто нарисовать волшебный лес, а страну «Динатопию», а в игре «Угадай-ка» дети придумывали и складывали картины, связанные с темой динозавров, таким образом, тема проекта пронизывала всю образовательную и игровую деятельность детей.

Для того чтобы у детей была возможность рассказать о своих новых знаниях или поделиться сделанной поделкой, детский совет проводился не только по утрам, но и вечером – итоговый совет. На итоговый совет дети приносили все то, что в течение дня они успели сделать – рисунки, карточки с выполненными заданиями, вылепленные поделки, схемы выполненных опытов и наблюдений. На итоговом совете дети имели право участвовать или не участвовать, говорить о работе, осуществленной в подгруппе или в партнерстве, представлять опыт своей работы. Также дети делились тем, что им хотелось бы сделать и что получилось.

Следующим этапом работы стал выбор проектов, которые дети могут представить во время презентации. Для этого с детьми во время детского совета обсуждался вопрос, что мы можем сделать с тем, что узнали? Педагогом заранее были продуманы и предложены детям различные варианты проектов, например: сделать макет «Эра динозавров» из уже слепленных поделок, создать книгу «Как жили динозавры», книгу «Какие были динозавры» из уже готовых рисунков ребят (здесь необходима помощь родителей для оформления обложек книг и описания характеристик вида динозавра), создать газету, провести викторину. Из всех предложенных вариантов дети выбрали создание книг, изготовление макета и предложили провести праздник.

Для проведения презентации был выбран музыкальный зал, где представлялись работы в электронном варианте, оформлялись места для размещения экспозиций, книг и макетов. Увлечшись темой, дети продолжали заниматься ею и после завершения проекта.

Таким образом, сопровождение проектной деятельности детей осуществлялось педагогом на всех этапах реализации проекта. На протяжении всего проекта педагог поддерживал желание детей заниматься поиском новой информации, создавая различные проблемные ситуации: нашли слепок необычного следа, какому динозавру может принадлежать; можем ли сами сделать слепки динозавра (использовалось соленое тесто и небольшие фигурки динозавров); проводились опыты «почему динозавр большой» (с помощью маленькой и большой емкости с горячей водой) и т.п. На протяжении всего проекта педагог наблюдал за детьми, улавливая их возникающие интересы, внимательно относился к каждому высказыванию детей. В ходе реализации проекта происходило становление личной позиции ребенка по отдельным вопросам, способам деятельности и предпочтениях во взаимодействии. Каждый ребенок имел возможность для проявления инициативы, поиска различных путей решения поставленной проблемы. Атмосфера доверия, сопровождающая проектную деятельность детей, позволяла им чувствовать себя безопасно, свободно мыслить и выражать свое мнение.

Библиографический список

1. Веракса Н.Е., Веракса А.Н. Проектная деятельность дошкольников: пособие для педагогов дошкольных учреждений. М.: Мозаика-Синтез, 2008. 112 с.
2. Евдокимова Е.С. Технология проектирования в ДОУ. М.: Сфера, 2006. 64 с.
3. Карунова Л.А. Использование элементов современных педагогических технологий в деятельности ДОУ. Самара, 2009. 240 с.

4. Оберемок С.М. Метод проектов в дошкольном образовании: учебно-методическое пособие. Новосибирск: НИПКИПРО, 2009. 64 с.
5. Райхерт-Гаршхаммер Е. Проектная деятельность в дошкольной организации: учебно-практическое пособие для педагогов дошкольного образования / под ред. Л.В. Свирской. М.: Национальное образование, 2016. 112 с.
6. Сырова И.А., Чеховских О.Г. Проектная и исследовательская деятельность в дошкольном образовательном учреждении: от идеи к реализации: сборник методических материалов. Самара: Изд-во СФМГПУ, 2009. 72 с.

ВЗАИМОСВЯЗЬ РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ И СПЕЦИФИКИ АДАПТАЦИИ К ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

А.А. Макарова, Г.Г. Вылегжанина

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

На сегодняшний день одной из актуальных проблем детской психологии является изучение особенностей психологической адаптации ребенка к условиям детского сада, особенно вопрос о том, как повысить уровень психологической адаптации своего ребенка к условиям детского сада.

Проблемой адаптации в отечественной психологии занимались такие ученые, как: А.Н. Леонтьев (1979), Л.С. Выготский (1983), А.В. Петровский (1987), С.Л. Рубинштейн (1998), В.Ф. Березин (1998), А.А. Налчаджян (2002); проблема адаптации ребенка дошкольного возраста раскрыта в исследованиях Н.М. Аксариной (1977), Л.Н. Павловой (1986), В.А. Алямовской (1999), К.Л. Печоры (2001), Г.В. Пантюхиной (2002), Л.В. Белкиной (2004), Д.Н. Исаева (2004), Н.П. Бадьиной (2007) в зарубежной – А. Адлер, Э. Берн, У. Джеймс, Г. Селье, Л. Филипс [5].

Приход в детский сад – важный этап в жизни детей. С ним связано изменение социальной ситуации развития ребенка: из семьи ребенок попадает в группу сверстников, где его развитие осуществляется под руководством воспитателя. Но на практике можно заметить, что далеко не все дети готовы к данному событию [2].

Воспитательная позиция родителей является основой для формирования стиля воспитания ребенка в семье. Стилиевые особенности детско-родительских отношений оказывают огромное воздействие на процесс адаптации дошкольника к детскому саду [3]. Доверительные отношения с родителями, убежденность в справедливости их оценки способствуют благоприятному прохождению периода адаптации и снижению уровня тревожности [4].

В этой связи *целью* нашего исследования стало изучение взаимосвязи родительского отношения и специфики адаптации к дошкольной образовательной организации детей младшего дошкольного возраста.

В качестве *объекта* исследования мы выделили родительское отношение к детям, адаптации к дошкольной образовательной организации детей младшего дошкольного возраста.

Предметом исследования стало: взаимосвязь родительского отношения и специфики адаптации к дошкольной образовательной организации детей младшего дошкольного возраста.

В качестве *гипотезы* исследования стали предположения о том, что неэффективные типы родительского отношения негативно влияют на специфику адаптации детей младшего дошкольного возраста к дошкольной образовательной организации.

Исследование проводилось на базе МБДОУ № 25 г. Красноярска в период с 20.09.2015 по 4.04.2016 г. В исследовании принимало участие 30 родителей, 30 детей младшего дошкольного возраста.

В рамках нашей работы для исследования взаимосвязи родительского отношения и специфики адаптации к дошкольной образовательной организации детей младшего дошкольного возраста были подобраны следующие методики: методика диагностики родительского отношения (А.Я. Варга, В.В. Столин) и лист адаптации (К.Л. Печора, Г.В. Пантюхина; Н.В. Соколовская, 2008) [1].

Анализ результатов по диагностике родительского отношения позволил выявить процентное соотношение испытуемых по всем шкалам. Данные сведения отображены на рис. 1.

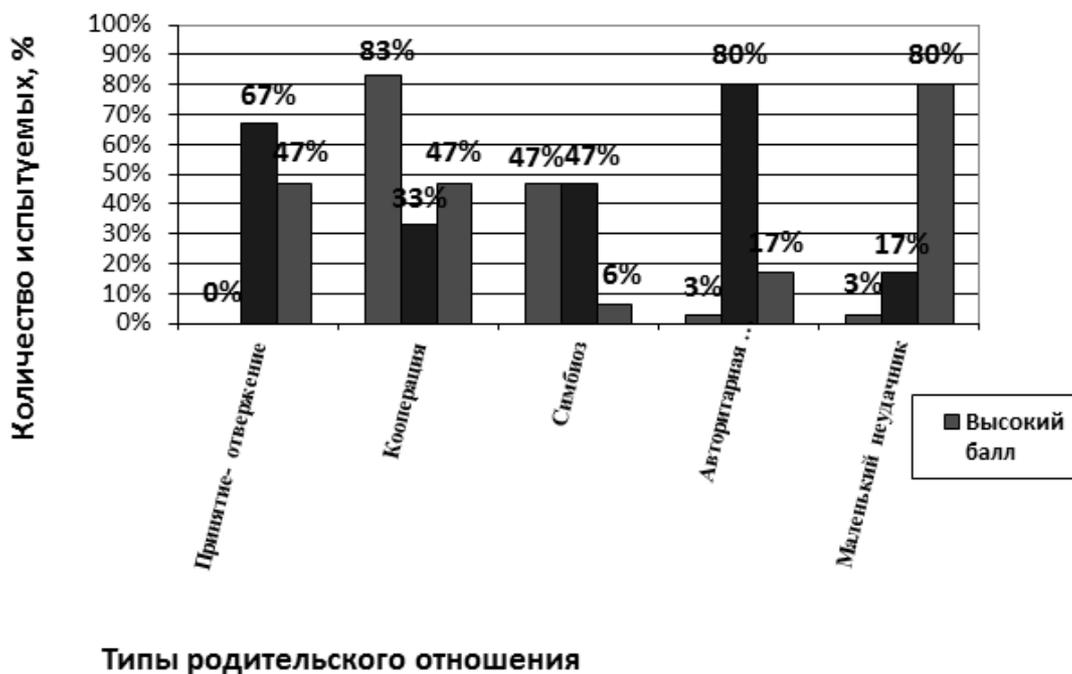


Рис. 1. Особенности родительского отношения к детям младшего дошкольного возраста (методика диагностики родительского отношения А.Я. Варга, В.В. Столина)

Полученные данные свидетельствуют о том, что шкала «Принятие–отвержение» имеет средний балл (83 %). Шкала «кооперация» высокий балл (67 %). В «симбиозе» преобладают, как высокий балл (47 %), так и средний (47 %). Шкала «авторитарная гиперсоциализация» имеет средний балл (80 %). Шкала «маленький неудачник» имеет низкий балл (80 %).

По методике «Лист адаптации (К.Л. Печора, Г.В. Пантюхина, Н.В. Соколовская)» [1]. Наиболее благоприятными для детей младшего дошкольного возраста являются легкий и средний уровень адаптации, они менее безболезненны для ребенка (ребенок с таким уровнем адаптации быстрее привыкает к ДОО). Данные сведения отображены на рис. 2.

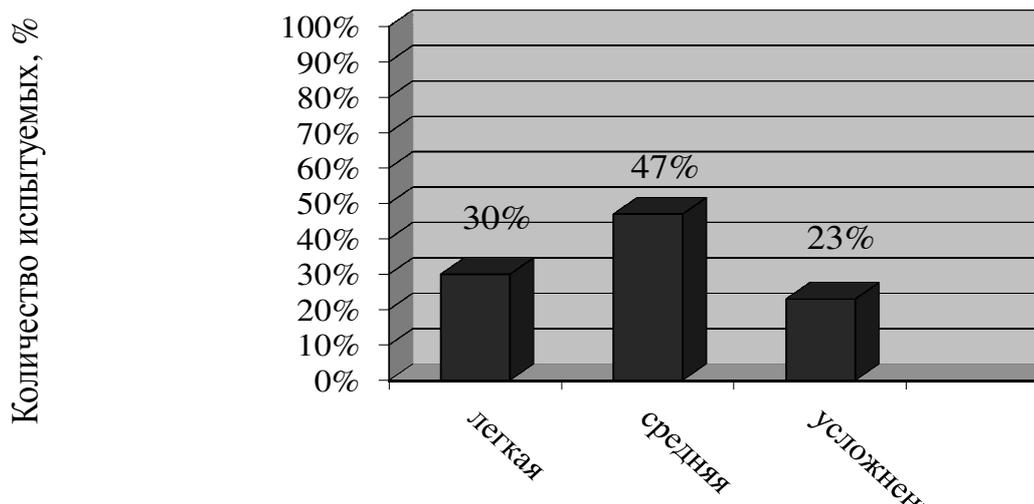


Рис. 2. Распределение выборочной совокупности детей младшего дошкольного возраста по определению уровня адаптации (методика «Лист адаптации», Г.В. Пантюхиной, К.Л. Печоры, Н.В. Соколовской)

Уровень адаптации детей младшего дошкольного возраста выявлялся путем суммирования баллов по таким показателям, как: аппетит, сон, социальные контакты, эмоциональные отношения и как долго длилась адаптация детей. После анализа всех показателей можно сделать выводы, что легкая адаптация наблюдалась у 30 % детей, средний уровень адаптации – 47 % детей, усложненный уровень адаптации – 23 % детей.

Взаимосвязь особенностей родительского отношения и уровня адаптации детей младшего дошкольного возраста к ДОО представлена в табл. 1.

Таблица 1

Особенности родительского отношения и уровня адаптации детей младшего дошкольного возраста к ДОО

Дети младшего дошкольного возраста	Уровень адаптации (в %)	Типы детско-родительских отношений (в %)				
		Принятие–отвержение	Кооперация	Симбиоз	Авторитарная гиперсоциализация	Маленький неудачник
3–4 года	Легкая адаптация – 30	3	26	0	0	0
	Средний уровень адаптации – 47	0	22	16	0	0
	Усложненный уровень адаптации – 23	0	7	20	3	3

Так, кооперация (26 %) является эффективным типом родительского отношения, дети, имеющие в семье такой тип отношения, наиболее благополучно адаптируются к ДОО. Родители заинтересованы в делах детей, всегда их поддерживают, верят в то, что они добьются чего-то в жизни.

Самым неэффективным типом родительского отношения является симбиоз (20 %), дети с таким типом отношений имеют усложненную адаптацию к ДОО, так как родители стремятся удовлетворять все потребности детей и дети не готовы что-то сами решать, а

привыкают, что за них все решают родители, и, приходя в ДОО, когда родителей рядом не оказывается, им зачастую очень трудно наладить контакт со сверстниками и взрослыми.

Таким образом, мы видим, что процесс адаптации детей к ДОО во многом зависит от типа родительского отношения, насколько родители готовы помочь ребенку, поддержать его.

Библиографический список

1. Лаврова Г.Н. Методы диагностики и коррекции детей дошкольного и младшего школьного возраста: учеб. пособие [Электронный ресурс]. URL: <http://window.edu.ru/resource/009/73009/files/psyrav09.pdf>

2. Основы психологии семьи и семейного консультирования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под общ. ред. Н.Н. Посысова. М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. 328 с.

3. Репина Т.А., Стеркина, Р.Б. Общение детей в детском саду и семье. М.: Просвещение, 1990. 160 с.

4. 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. 92 с.

5. Тихонович Т.Ю. Адаптация часто болеющих детей к дошкольному образовательному учреждению. Красноярск, 2014. 252 с.

ПРОБЛЕМЫ ПОСТИНТЕРНАТНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ИЗ КАТЕГОРИИ ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ, В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н.В. Меновщикова, Т.Ю. Тодышева

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Одним из самых важных и одновременно сложных процессов в жизни детей-сирот, проживающих в учреждениях интернатного типа, является момент перехода из государственного учреждения, заменяющего дом и семью, в профессиональное образовательное учреждение, открывающее возможности самостоятельной жизни. На сегодняшний день существует государственный заказ на создание специальных условий по комплексному сопровождению детей из категории детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в системе взаимодействия ведущих участников их жизни. С целью выявления компонентов данного взаимодействия, выстраивания эффективной системы сопровождения необходим комплексный анализ проблем, с которыми сталкиваются выходцы из учреждений интернатного типа при поступлении в профессиональное образовательное учреждение и в период их обучения.

В процессе проживания в государственном учреждении ребенок находится под полной опекой, специалисты, работающие с ним, организуют его проживание и развитие в стенах учреждения через заботу, помощь, обеспечение всем необходимым. Иначе говоря, все жизненное пространство детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, организовано специалистами. В момент поступления в образовательное учреждение ребенок сталкивается с жизненно важной задачей: выстраивание собственного жизненного пространства через ресурсы, обеспечиваемые государством. В отличие от ребенка, который растет и воспитывается в семье, у ребенка-сироты не сформирована модель, позволяющая решать множество вопросов – экономических, социальных, бытовых, профессиональных. Состоянием стресса сопровождается процесс адаптации к новым условиям жизни, чувство

некой свободы и в то же время неумение распоряжаться ей в силу отсутствия прошлого опыта.

Несмотря на то что проводится диагностическая и профориентационная работа сотрудниками интернатных учреждений, часто абитуриенты лишены права выбора. Выпускники вынуждены поступать в те учреждения среднего профессионального образования, в которых есть места и общежития. Мотивация обучения конкретной профессии или специальности может совершенно отсутствовать. Сложности с мотивацией не позволяют раскрыть потенциал личности при выстраивании эффективного пути профессиональной реализации в будущем.

На протяжении всего периода обучения студент сталкивается с необходимостью решения тех задач, в которых семейным детям помогают родители. Социальная и трудовая адаптация детей-сирот вызывает большие сложности в связи с тем, что не сформированы навыки, необходимые для повседневной жизни: самообслуживание, оплата коммунальных услуг, ремонт жилья, решение конфликтов с соседями, рациональное использование финансовых средств.

В случаях, когда у студента отсутствует интерес к получаемой профессии или специальности, часто наблюдается халатное отношение к процессу обучения. Студенты понимают их защищенность социальными гарантиями и ведут себя вызывающе по отношению к заданиям и педагогам образовательного учреждения.

Как показывает анализ практики по работе с категорией детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, большинство из них имеют кровных родственников, связь с которыми утеряна. Отсутствие такой связи можно объяснить тем, что в учреждениях интернатного типа не принято уделять большого внимания данному аспекту. В период проживания в государственном учреждении сложно установить длительную связь со значимым взрослым, а если такая связь возникает, то прерывается она в момент поступления в образовательное учреждение. Ребенку приходится искать новые эмоционально значимые связи, но и они не могут быть постоянными, так как сотрудники учреждений, которые становятся значимыми, сменяются новыми лицами в момент выхода из учреждения. Данная проблема подкрепляет у ребенка-сироты сформированное ранее недоверие к окружающим, заставляет замыкаться, надеяться только на себя, а порой приводит к девиантному поведению. Отсюда вытекает следующая проблема, которая вызывает сложности у специалистов, работающих с данной категорией. У преподавателей, не имеющих специальной квалификации, позволяющей грамотно разбираться в психологии подростка, возникают сложности в установлении контакта со студентами, у которых ярко выражено некорректное поведение. Часто педагоги не могут найти выход из конфликтных ситуаций с такими детьми. Особенно сложно выстраивать рабочий процесс со студентами с ограниченными возможностями здоровья из категории детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, большинство диагнозов у которых связано с психическими нарушениями.

Большое количество обучающихся из категории детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, усложняет процент интеграции в образовательном учреждении, происходит некое деление на «своих» и «чужих». В конфликтных ситуациях это приводит к проявлению агрессивного поведения по отношению к детям, проживающим и воспитывающимся в семье.

На сегодняшний день, в момент выпуска обучающегося из категории детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, не все обеспечены жильем, которое предоставляется государством, поэтому в период поиска работы и трудоустройства выпускник оказывается без жилищной площади, что вызывает неопределенность, а также ряд сложностей при организации собственного жизнеустройства.

Вышеуказанные проблемы, с которыми ежедневно сталкиваются обучающиеся из категории детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, а также специалисты, работающие с данной категорией, подтверждают необходимость разработки единой системы, в которой будут взаимодействовать все участники процесса воспитания, обучения и

жизнеустройства детей, о которых позаботиться на сегодняшний день способно лишь государство.

Наиболее важными институтами воспитания и образования ребенка-сироты являются прежде всего учреждения интернатного типа, образовательные учреждения, органы опеки и попечительства. Важно выстроить единую систему, которая бы максимально эффективно охватывала и все институты социализации личности, в том числе медицинские учреждения, систему правоохранительных органов, социальные учреждения.

Лишь с помощью индивидуального подхода, с опорой на единую систему организованного взаимодействия возможно решение наиболее актуальных на сегодняшний день проблем детей.

Библиографический список

1. Организация и технологии постинтернатного сопровождения детей-сирот: метод. пособие / А.П. Лаврович, Е.Н. Алтынцева, И.Т. Баранова, Н.А. Залыгина, В.А. Маглыш, О.В. Чурсина. Минск: В.И.З.А. Групп, 2010. 308 с.

2. Взаимодействие субъектов постинтернатного сопровождения детей-сирот: метод. пособие / М.И. Рожков, Л.В. Байбородова, Т.Н. Сапожникова. Калининград: Изд-во РГУ им. И. Канта, 2010. 108 с.

ОСОБЕННОСТИ КОНФЛИКТОВ ГАРАНТИЙНОЙ СЛУЖБЫ

И.В. Нецветай, Т.Ю. Тодышева

Сибирский государственный технологический университет

Работа с людьми это всегда тяжелый психологический труд, а работа по сервису это еще и дополнительная негативная нагрузка, идущая от клиентов. Она, безусловно, сказывается на психике и поведении техников гарантийного обслуживания.

В статье рассматриваются особенности сервисной и гарантийной службы, конфликты на производстве.

Сервисные организации существуют для того, чтобы предоставлять услуги своим покупателям. И от того насколько хорошо компания справляется с жалобами потребителей и решает все возникающие проблемы, в огромной степени зависит, сможет ли она создать постоянную клиентуру или, наоборот, ее бывшие клиенты один за другим уйдут к конкурентам.

Забота компании о потребителях требует также ее заботы о своих сотрудниках. Менеджеры должны помнить, что рассмотрение жалоб потребителей на плохое обслуживание создают стрессовые ситуации для сотрудников фирмы. Особенно часто это происходит, если с работниками обращаются оскорбительно при возникновении проблем, которые не входят в их компетенцию. Ситуация сильно усложняется, если в компании практикуются негибкие, бюрократические процедуры решения конфликтных ситуаций вместо того, чтобы предоставить сотрудникам полномочия решать проблемы самостоятельно, в зависимости от конкретной ситуации. Компаниям, работающим в сфере услуг, необходимо разрабатывать «внутренние процессы», чтобы помочь сотрудникам справиться с негативными эмоциями, которые возникают у них при общении с раздраженным и неудовлетворенным потребителем [1, с. 105].

Конфликты на производстве – явление частое и неслучайное. Они представляют собой проявление противоборства, столкновение мнений, оценок, принципов, характеров. Вместе с этим конфликт – это реакция на неблагоприятную, травмирующую ситуацию, на препятствия, стоящие на пути рабочего процесса. Конфликты на производстве нельзя считать явлением только отрицательным: они могут выступать как дезорганизующей, так и мобили-

зующей силой. В столкновениях преодолевается застой, консерватизм, происходит развитие личности и всего коллектива.

В то же время затяжные и острые конфликты способствуют появлению нервно-психической симптоматики, ухудшают состояние здоровья, снижают продуктивность деятельности [2, с. 176].

Вопросами изучения конфликтов, в том числе трудовых, занимались многие исследователи, среди них: Е.В. Александрова, Н.В. Андреевкова, А.Я. Анцупов, Н.В. Гришина, А.С. Гусева, Н.С. Данакин, В.В. Козлов, С.В. Патрушев, А.В. Соловьев, В.И. Сперанский, Э.А. Уткин, А.Н. Чумиков, А.И. Шипилов, В.Н. Якимец и другие, в работах которых освещены отдельные теоретико-методологические аспекты управления конфликтным взаимодействием [3, с. 4].

В качестве базы для исследования был взят коллектив отдела гарантийного обслуживания и ремонта. Всего в исследованиях принимало участие 25 человек, все мужчины, возраст от 24 до 54 лет. Была поставлена задача узнать особенности конфликтов на данном предприятии.

После проведения эмпирического исследования мы выяснили, что среди всех форм агрессии явно выделяется «чувство вины» (5,08 баллов), что видно на рис. 1. Коллективу присуще отношение и действия по отношению к себе и окружающим, проистекающие из возможного убеждения самого обследуемого в том, что он является плохим человеком, поступает плохо: вредно, злобно и бессовестно. Но при этом индекс враждебности очень низкий (рис. 3), а индекс агрессивности (рис. 2) представлен в норме и ниже нормы. Индекс агрессивности у 88 % респондентов в норме, это говорит о достаточной энергии для преодоления препятствий.

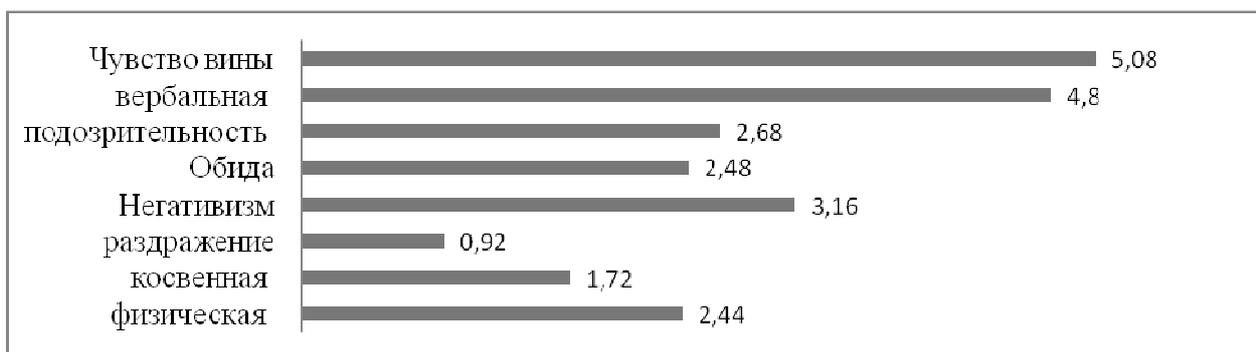


Рис. 1. Формы агрессии по Басса-Дарки

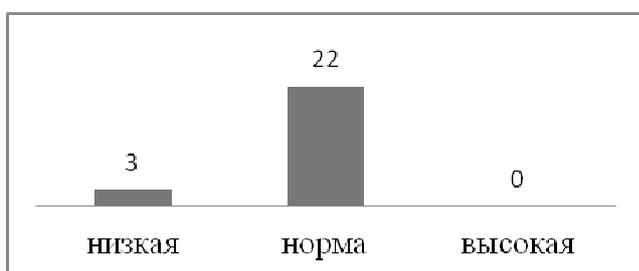


Рис. 2. Индекс агрессивности

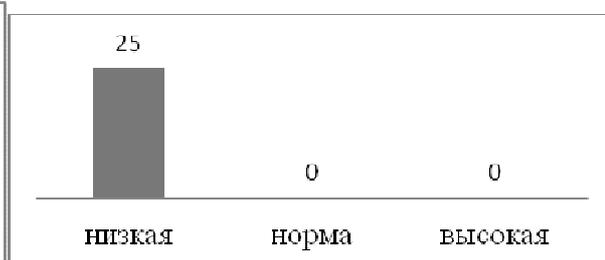


Рис. 3. Индекс враждебности

Участники опроса показали, что выбирают способ поведения в конфликте как «уклонение» 32 % (рис. 4) и «избегание» 68 % (рис. 5).

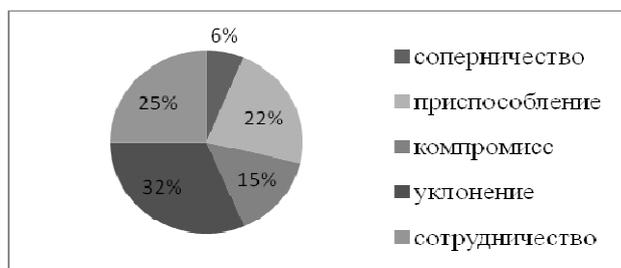


Рис. 4. Формы поведения в конфликтных ситуациях К. Томаса

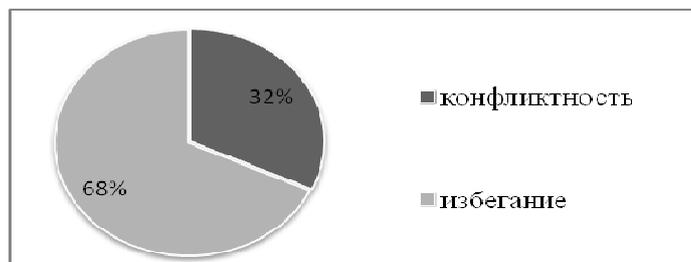


Рис. 5. Уровень конфликтности по Ладанову

Исследование свойств личности работников гарантийной службы позволило выделить два цифровых индекса – доминирование и дружелюбие, позволяющих выявить уровень и направление межличностных притязаний, зоны конфликтов. Если исследовать рис. 6, видно заметное отклонение в сторону по 4 линии. Это означает, что респонденты конформные, мягкие, ожидают помощи и советов, доверчивые, склонные к восхищению окружающими, вежливые.

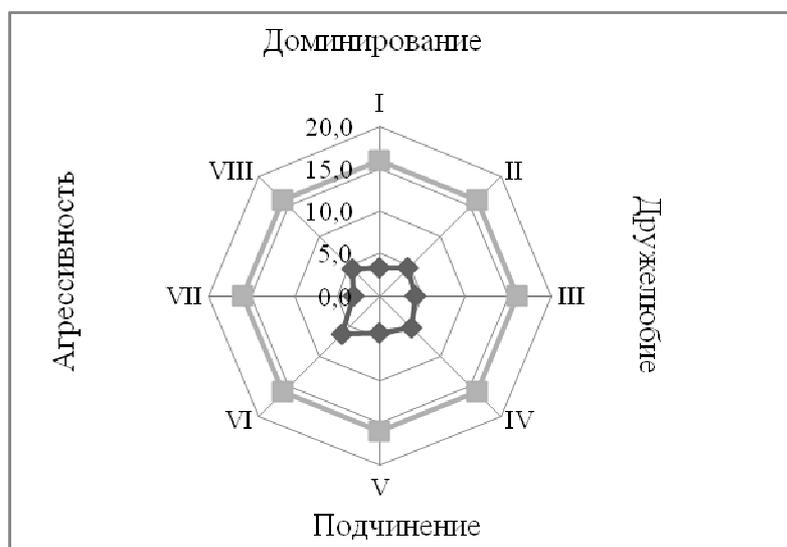


Рис. 6. Личностный профиль по Т. Лури

Проанализировав эти результаты, мы можем сделать вывод, что техники гарантийного обслуживания в целом не склонны к конфликтам и стараются избегать их. Но также в итоге их работы с клиентами, где часто им говорят неприятные вещи, у них сложилось повышенное чувство вины.

Итак, мы выяснили, что работники, выполняющие гарантийный ремонт окон, не агрессивные и не скандальные. Человек, который каждый день идет на конфликт с заказчиком, создает проблемы не только себе, но и фирме. И если техник будет работать несдержанный, идущий на конфликт, то это приведет к конфликту с заказчиком, что в итоге может привести к суду и плохой репутации, отчего в любом случае фирма понесет убытки. Поэтому

му люди, работая техниками гарантийного обслуживания, постепенно фильтруются и остаются именно такие, какие сейчас и работают в фирме. Так выходит, что не люди выбирают работу, а работа выбирает людей.

Но этот подход ведет и к другой проблеме – профессиональному выгоранию. Человек перестает получать удовольствие от того, что он делает, что ведет к механическому «выполнению приказа». После рабочего дня он полностью истощен, нет интереса заниматься другим делом и постоянно находится в подавленном настроении. Все это может сказаться и на его работе – человек начнет ошибаться чаще, может получить производственную травму или сильно заболеть и уйти на больничный, что тоже не самый лучший исход для фирмы.

Чтобы избежать выгорания, следует отправлять работников в отпуск, не перегружать их работой и создать необходимые условия труда.

Библиографический список

1. Асадуллин Э.З. Организация сервисной деятельности: учеб. пособие: в 2 ч. Казань: АНООВОЦРФ Российский университет кооперации, 2014. Ч. 1. 133 с.
2. Лысенко Ю.Н. Конфликты в системе управления производственной организацией // Вестник РГГУ. 2012. № 12. С. 176–182.
3. Пахомова Ю.А. Управление трудовыми конфликтами в организациях потребительской кооперации: дис. ... канд. эконом. наук: 08.00.05. Курск, 2011. 226 с.

ПРИМЕНЕНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ ИСТОРИИ

Ю.А. Николичева, О.Н. Тютюкова

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

*Игра – путь детей к познанию мира,
в котором они живут и который призваны изменить.*

А.М. Горький

Игра занимает значительную часть жизни детей. Многие ученые, психологи и педагоги разных поколений отмечали у ребенка страсть к игре, которую необходимо удовлетворять, потому вся его жизнь – это игра. Использование этой потребности влияет на формирование познавательного интереса у учащихся в образовательном процессе.

В процессе обучения игра используется достаточно давно. Игра для школьника понятна, так как это часть его жизненного опыта. Обучение в игре «происходит незаметно для ребенка, так как все его внимание направлено на игру, а не на усвоение знаний, как это бывает при обучении на уроках в школе» [3, с. 176]. Игра используется как средство воздействия на детский коллектив, она исключает ненужную зубрежку, развивает познавательный интерес, усваивает знания через практику.

В настоящее время педагоги и ученые сходятся во мнениях, что традиционные формы обучения истории устарели, чтобы завладеть вниманием современных учащихся, надо их, прежде всего, удивить, заинтересовать. Поэтому школьные учителя активно занимаются поисками методики, позволяющей значительно повысить эффективность обучения истории. И немалая роль в этом отводится игровым технологиям, применяющимся, как правило, на нетрадиционных уроках.

Урок-игра на уроке истории – это особая атмосфера, создаваемая учителем и учениками, он должен быть пронизан духом созидания и сотворчества. Чтобы получить такой результат, хороши все средства, кроме, пожалуй, одного: заранее полностью отрепетированного и дублированного урока. Во время такого урока учитель не берет на себя все обязанности, не доверяя ученикам, а именно они являются главными действующими лицами «исторической игры», которая проводится, прежде всего, для них.

Многие учителя истории умело применяют в своей работе игровые технологии. Как правило, игра должна вызывать положительные эмоции, быть средством всестороннего развития ребенка, его способностей, пополнять знания, наполнять жизнь учащихся интересным содержанием. Познание мира, исторических фактов, событий, явлений, исторических личностей в дидактических, познавательных, исследовательских, ролевых играх облекается в иные формы, не похожие на обычное обучение. Здесь и фантазия, самостоятельный поиск ответов, новый взгляд на известные уже факты и явления, пополнение и расширение знаний, установление связей, сходства или различия между отдельными событиями. Но самое важное – во время учебных игр происходит многократное повторение предметного материала в его различных сочетаниях и формах по желанию самих учащихся.

Кроме того, игра создает атмосферу здорового соревнования, заставляющего школьника не просто механически припоминать известное, а мобилизовать все свои знания, думать, подбирать подходящее, отбрасывать неверное, сопоставлять, оценивать, анализировать, делать выводы. В ходе игры, как правило, все учащиеся незаметно для себя активизируются, увлекаются, начинают размышлять. Игровые ситуации помогают развивать у учащихся воображение, умение наблюдать, подмечать, делать выводы, не только проявить способности и склонности, но и совершенствовать их. Толковая игра в руках хорошего организатора превращается в действенное орудие обучения и воспитания, требует значительного умственного напряжения от ее участников, приносит им в то же время большое удовлетворение.

Не забывая о необходимости усвоения учащимися знаний и умений в игре, приоритетным направлением игровой деятельности следует выбрать развитие мыслительных навыков на материале через игру. Серия разнообразных игр, созданных на материалах учебников, позволяет многократно, в разных сочетаниях повторять не только то, что пройдено, но и то, что выходит за пределы учебных книг.

В процессе игрового обучения происходит живое отображение черт исторической реальности, по особому строится взаимодействие участников образовательного процесса, обучение истории становится для учеников эмоционально более привлекательным, обращение к историческому материалу становится не обязанностью, а перерастает в увлечение. В процессе игры отношение между учителем и учениками строится через налаживание культурно-смысловых связей, позволяющих обрести личностный смысл исторического знания, понять свою сопричастность к богатому и разнообразному миру истории.

Форма исторических игр весьма разнообразна. Выбор формы зависит от многих обстоятельств: возрастных особенностей учащихся, уровня их подготовки, информированности, каких-то психологических особенностей, контакта учителя с учениками и т.д.

Исходя из описанных условий и факторов применения игровой технологии на уроках истории, можно выделить виды игры:

Дидактические: расширение кругозора, познавательная деятельность, применение ЗУН в практической деятельности, формирование определенных умений, навыков, необходимых в практической деятельности; развитие общеучебных умений и навыков; развитие трудовых навыков.

Воспитывающие: воспитание самостоятельности, формирование определенных подходов, позиций, нравственных, эстетических и мировоззренческих установок; воспитание сотрудничества, коллективизма, общительности, коммуникативности.

Развивающие: развитие внимания, памяти, речи, мышления, умений сравнивать, сопоставлять, находить аналогии, воображения, фантазии, творческих способностей, эмпатии, рефлексии, умений находить оптимальные решения, развитие мотивации учебной деятельности.

Социализирующие: приобщение к нормам и ценностям общества; адаптация к условиям среды; стрессовый контроль, саморегуляция; обучение общению.

Так, например, в шестом классе при изучении истории Средних веков, можно провести познавательную историческую игру «Люди и события Средневековья» на повторитель-

но-обобщающем уроке. Игра состоит из нескольких туров. Учащиеся выполняют задания, появляющиеся на экране. Цели и задачи данной игры предполагают в нетрадиционной форме проверить знания учеников по истории; заинтересовать школьников изучением дополнительной литературы; способствовать сплочению ученического коллектива.

Также для учащихся шестого класса была организована ролевая игра «Несколько дней из жизни Ивана Грозного».

Цель игры: проследить этапы формирования характера Ивана VI; попытаться раскрыть противоречия его внутреннего мира; понять мотивы его действий во внутренней и внешней политике. За несколько уроков до проведения игры учащимся дается опережающее задание – изучить литературу по теме «Эпоха Ивана Грозного», распределяются роли. Требования к игре: участники должны максимально точно придерживаться фактов истории; воспроизводить в хронологическом порядке моменты из жизни Ивана VI. В конце игры подводится итог, учащиеся делают выводы по теме урока. При этом учитель должен стать не только организатором игры, но и ее участником, так как простая отсылка ребят к игре (пусть даже очень хорошая!) не вызовет у них особого энтузиазма. Учитель должен положить начало творческой работе учащихся, умело ввести ребят в игру. По мере того как исторические игры становятся более или менее постоянным занятием, учитель постепенно как бы отходит на задний план. Но вначале он и судья во время возникающих споров и разногласий, и обязательно активный рядовой участник.

Исторические игры предполагают определенную заранее цель, план и общие для всех участников правила.

Таким образом, применение разных игровых технологий на уроках истории способствуют развитию у учащихся исторического мышления, формирования понимания исторического прошлого, воспитание современного исторического сознания, развитию умения разграничивать процесс познания прошлого и процесс нравственной оценки деяний и поступков людей.

Игра помогает ребятам понять законы общественного развития. «Проживание» судьбы человечества как своей собственной, при соотнесении с ней своего поведения, духовно-ценностного содержания, должно являться главным смыслом в постижении истории.

В процессе обучения через игру отношения «учитель – ученик» строятся через освоение содержания ролей, принимаемых участниками образовательного процесса в зависимости от области исторического познания и уровня исторического мышления.

В ходе педагогической интернатуры на базе МБОУ СШ № 150 г. Красноярска на уроках истории были апробированы приемы и методы игровых технологий. Этот опыт позволяет сделать выводы о том, что у учащихся заметно повышается успеваемость по предмету, ответы становятся более глубокими, продуманными, в рассуждениях высказывается личная точка зрения. Кроме того, применение игровых приемов благоприятно влияет на микроклимат в классном коллективе – появляется взаимопонимание, внимательное отношение к мнению одноклассников; часто ребята обсуждают проблемы исторической науки не только на уроках, но и в свободное от занятий время. Историческая игра – это не только игра в прошлое, но и оценка настоящего и надежда на будущее.

Библиографический список

1. Борзова Л.П. Игры на уроке истории: методическое пособие для учителя. М.: Владос-Пресс, 2003. 160 с.
2. Венгер Л.А. Игра как вид деятельности // Вопросы психологии. 1978. № 3. С. 163–165.
3. Дьячкова О.А. Игры школьников. М.: Учпедгиз, 1955. С. 176.
4. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. М., 1995.
5. Эльконин Д.Б. Психология игры. М., 1978.

СИСТЕМА СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Е.С. Новикова, И.Г. Каблукова

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

На сегодняшний день во все нормативно-правовые документы, обеспечивающие деятельность системы образования России (ФЗ «Об образовании», федеральные государственные образовательные стандарты всех уровней образования), введен раздел «Инклюзивное образование», раскрывающий создание особых условий в образовательных организациях для обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья. Практика показывает, что педагоги и администрация образовательных организаций, реализующие идеи инклюзивного образования, особенно остро нуждаются в помощи по отработке механизма взаимодействия между всеми участниками образовательного процесса, где главной фигурой является ребенок. Вышесказанное диктует необходимость создания в образовательных организациях эффективной системы сопровождения детей с ОВЗ и их семей.

Для дошкольного образования такое направление работы является достаточно новым, т.к. большинство научных и методических публикаций, раскрывающих сущностные характеристики сопровождения, посвящено школьному периоду жизни ребенка. Проблемы сопровождения ребенка в дошкольных образовательных организациях изучены и раскрыты менее полно.

Л.М. Шипицына определяет сопровождение как систему профессиональной деятельности команды специалистов, направленной на создание социально-психологических условий для успешного воспитания и развития каждого ребенка независимо от уровня его способностей жизненного опыта, в конкретной социальной среде [4]. Методологическими основами системы психолого-педагогического сопровождения, по мнению С.Г. Косарецкого, выступают [3]:

- лично ориентированный подход (К. Роджерс, И.С. Якиманская, Н.Ю. Синягина), определяющий приоритетность потребностей, целей и ценностей развития личности ребенка в образовательном процессе, максимальный учет индивидуальных особенностей детей, ориентация на потребности и интересы конкретного ребенка, логику его развития, а не на заданные извне задачи;

- антропологическая парадигма в психологии и педагогике (В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев, Б.С. Братусь), предполагающая целостный подход к человеку, рассмотрение целостной ситуации развития ребенка в контексте его связей и отношений с другими;

- концепция психического и психологического здоровья детей (И.В. Дубровина), рассматривающая проблемы развития личности в условиях конкретного образовательного пространства, влияющие на состояние ее психологического здоровья; отдающая приоритет психопрофилактике возникновения проблем, в том числе через мониторинг и коррекцию параметров образовательного пространства;

- парадигма развивающего образования (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов), утверждающая необходимость проектирования такой системы образования, которая обеспечивает развитие фундаментальных человеческих способностей и личностных качеств;

- теория педагогической поддержки (О.С. Газман, Н.Н. Михайлова), утверждающая необходимость сопровождения процесса индивидуализации личности, развитие ее «самости», создания условий для самоопределения, самоактуализации и самореализации через субъект-субъектные отношения, сотрудничество, сотворчество взрослого и ребенка, в которых доминирует равный, взаимовыгодный обмен личностными смыслами и опытом [1];

- проектный подход в организации сопровождения (Е.В. Бурмистрова, М.Р. Битянова, А.И. Красило), ориентирующий на создание (проектирование) в образовательной среде условий для кооперации всех субъектов образовательного процесса в проблемной ситуации.

Основными характеристиками системы психолого-педагогического сопровождения являются: законодательно закреплённый приоритет интересов ребенка при соблюдении гарантированных прав родителей (законных представителей); мультидисциплинарность (комплексность), т.е. осуществление сопровождения с участием разных специалистов (воспитателей, логопедов, психологов, социальных педагогов и др.); ограничение во времени с учетом перспектив дальнейшего обучения в школе; независимость и автономность каждого специалиста при соблюдении принципа последовательности и преемственности в работе с ребенком [2].

Сопровождение как система представляет собой совокупность структурных компонентов, органически связанных между собой. Основными компонентами психолого-педагогического сопровождения как системы являются: целевой, содержательный, технологический, организационный и результативный.

Целевой компонент включает в себя цель и задачи психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ. В качестве основной цели психолого-педагогического сопровождения в детском саду нам видится создание в рамках объективно данной ребенку социально-педагогической среды условия для его воспитания и развития. К основным задачам психолого-педагогического сопровождения следует отнести:

1) выявление особых образовательных потребностей детей с ОВЗ, обусловленных спецификой их физического и (или) психического развития;

2) целенаправленное формирование положительной мотивации участия в образовательном процессе ДОО у детей с ОВЗ, воспитание у них оптимизма, видения жизненной перспективы, создание ситуации успеха;

3) разработка комплексной программы помощи по преодолению реальных проблем развития, воспитания и образования ребенка с ОВЗ;

4) формирование адекватного отношения взрослых (родителей, педагогов и т.п.) к ребенку с ОВЗ, информирование их о реальном состоянии ребенка и его возможностях, формирование соразмерных ожиданий взрослых относительно положительных изменений ребенка;

5) подготовка педагогического коллектива ДОО к реализации психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ;

6) расширение опыта взаимодействия детей с «непохожими» сверстниками и обучение детей возможным способам взаимодействия с детьми с ОВЗ;

7) организация эффективного взаимодействия с родителями воспитанников с ОВЗ, установление с ними доброжелательных и доверительных отношений на основе сотрудничества, взаимной поддержки и разделения ответственности в процессе воспитания и развития ребенка в условиях детского сада;

8) обеспечение наполняемости развивающей предметно-пространственной среды ДОО компонентами, обусловленными спецификой физического и (или) психического развития детей с ОВЗ и способствующими их развитию.

Содержательный компонент представлен направлениями работы специалистов сопровождения и их взаимодействием, которые обеспечивают в своей совокупности целенаправленное создание необходимых условий для успешной реализации всего процесса сопровождения. К таким видам деятельности относятся психолого-педагогическая диагностика, развивающая, коррекционная, абилитационная, информационно-просветительская работа, психологическое консультирование, реализуемые в комплексной работе с детьми, их семьями, педагогами ДОО.

Технологический компонент отражает формы, методы и средства, применение которых обеспечивает достижение цели и реализацию содержания психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ. Формы психолого-педагогического сопровождения в ДОО включают в себя: консультации, семинары, практические занятия, лекции и т.д. Под методами психолого-педагогического сопровождения в ДОО понимаются способы субъект-субъектного взаимодействия сопровождаемого и сопровождающего: наблюдение, опрос, консультирование, методы стимулирования и т.д. Средства педагогического сопровождения –

опросники, методики; учебные пособия, стимульный материал, научно-методическая и художественная литература и др.

Организационный компонент содержит характеристику различных направлений помощи и типов действия сопровождающих и происходит в несколько этапов: информационно-аналитический, поисково-проектировочный, деятельностно-рефлексивный.

На информационно-аналитическом этапе имеет место получение информации о сложившейся ситуации жизни ребенка и о потенциальных возможностях выхода из этой ситуации. Данный этап может представлять собой длительный процесс, включающий изучение объективных и субъективных симптомов сложившейся ситуации, наблюдения, обсуждение возможных последствий. Сопровождающему необходимо увидеть целостную картину жизни ребенка во всей ее полноте, причинно-следственных связях, фактах и обстоятельствах. В целом данный этап должен способствовать тому, чтобы ребенок и его семья увидели проблему, осознали ее как свою, поняли, что их проблему остро переживают окружающие.

На поисково-проектировочном этапе имеет место принятие ребенком на себя ответственности за разрешение проблемы и выбор наиболее адекватного способа. Данный этап представляет собой обсуждение со всеми заинтересованными лицами возможных вариантов решения проблемы (обсуждаются позитивные и негативные стороны разных решений, строятся прогнозы эффективности, выбираются различные методы), создание условий для осознания информации самим ребенком (включая возможность адаптации информации). В целом данный этап должен способствовать тому, чтобы сформировать потребность и готовность ребенка в принятии и реализации решений по преодолению возникших проблем.

На деятельностно-рефлексивном этапе имеет место реализация комплекса мер по решению проблем ребенка с постоянной рефлексией происходящих изменений. В ходе реализации данного этапа устанавливаются социальные контакты ребенка и снимаются социальные противоречия. Педагогу необходимо помочь ребенку почувствовать «вкус успеха» в выполнении договоренности, т.е. организовать необходимые условия, которые обеспечили бы ребенку успех. Переживание радости достигнутого позволяет ребенку осознать свои возможности и поверить в себя. Обсуждая с ребенком продвижение к разрешению проблемы, выделяют ключевые моменты, подтверждающие правильность или ошибочность спроектированных действий. Особое внимание следует проявлять к чувствам и эмоциям ребенка. При необходимости оказывать помощь в выражении им собственных чувств. Все это способствует развитию самостоятельности детей в разрешении трудных ситуаций. По мнению Л.М. Шипицыной, педагог должен постепенно изменить степень собственной активности в разрешении ситуации, уступая место активности ребенка [4, с. 21–22].

Результативный компонент представляет собой некоторые промежуточные итоги развития и воспитания ребенка с ОВЗ, достигнутые в процессе психолого-педагогического сопровождения в детском саду. Результатами сопровождения детей с ОВЗ в детском саду могут выступать:

- позитивные изменения в ребенке, достигнутые благодаря созданию специальных условий (средовых, кадровых, информационных, материальных и др.); готовность детей к дальнейшему получению образования;

- участие родителей в образовательном процессе ДОО – с одной стороны, и осознанное разделение ответственности между педагогами и родителями – с другой;

- способность педагогического коллектива к взаимодействию с детьми с ОВЗ в режиме психолого-педагогического сопровождения, которая включает в себя совокупность знаний и представлений об особенностях таких детей, владение способами и приемами работы с ними, а также сформированность личностных качеств, обеспечивающих устойчивую мотивацию к данной деятельности [5];

- проявление сверстниками дружелюбия и инициативности в общении с детьми с ОВЗ.

Анализируя вышеизложенное, следует сделать вывод, что правильно организованная и эффективно функционирующая система сопровождения детей с ограниченными возмож-

ностями здоровья в условиях дошкольной образовательной организации обеспечивает развитие всех субъектов образовательного процесса.

Библиографический список

1. Газман О.С. Педагогическая поддержка ребенка в образовании // Директор школы. 2007. № 3. С. 51–58.
2. Казакова Е. Искусство помогать: Что скрывается за термином «Сопровождение развития детей» // Лидеры образования. 2004. № 9–10. С. 95–97.
3. Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики: методическое пособие / под общ. ред. М.М. Семаго, С.В. Алехиной. М.: МГППУ, 2012. 156 с.
4. Шипицына Л.М., Хилько А.А., Галлямова Ю.С., Демьянчук Р.В., Яковлева Н.Н. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста / под науч. ред. проф. Л.М. Шипицыной. СПб., 2008. 240 с.
5. Шумиловская Ю.В. Подготовка будущих учителей технологии к работе в условиях инклюзивного образования // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета (Научный журнал КубГАУ). Краснодар: КубГАУ, 2011. № 3. С. 75–81.

ОСОБЕННОСТИ СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У СПЕЦИАЛИСТОВ, РАБОТАЮЩИХ С ДЕТЬМИ С ОВЗ

Н.А. Окулова, Т.Ю. Тодышева

Сибирский государственный технологический университет

В настоящее время государством все больше внимания уделяется вопросам обучения детей с ограниченными возможностями физического или психического здоровья. Увеличение государственного заказа на услуги для семей, воспитывающих детей с ОВЗ, приводит к увеличению рабочей нагрузки на специалистов учреждений психолого-медико-социального сопровождения населения. Поэтому проблема сохранения психологического здоровья специалистов, работающих с особой категорией детей, укрепления их профессиональной выносливости к развитию синдрома эмоционального выгорания является актуальной сейчас.

Предмет исследования – синдром эмоционального выгорания у сотрудников центра психолого-медико-социального сопровождения г. Красноярска, работающих с детьми со сложной структурой дефекта (детский аутизм, расстройство аутистического спектра, синдром Дауна, умственная отсталость и др.).

Цель исследования – изучение связи эмпатии и синдрома эмоционального выгорания.

Мы полагаем, что выраженность синдрома эмоционального выгорания связана с уровнем эмпатии.

В последние несколько лет синдром эмоционального выгорания у специалистов, работающих с детьми со сложной структурой дефекта, исследовали такие ученые, как Г.С. Корытова, Т.В. Редина, Н.И. Влах, М.В. Яковлева, Е.Ю. Костин, Т.И. Пашукова, Е.А. Троицкая и другие.

Мы согласны с мнением В.В. Бойко, что эмоциональное выгорание – это выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на избранные психотравмирующие воздействия. Эмоциональное выгорание представляет собой приобретенный стереотип профессионального поведения, который позволяет педагогу экономно использовать свои ресурсы, однако негативно влияет на выполнение профессиональной деятельности [1].

После того как феномен выгорания стал общепризнанным, перед исследователями встал вопрос о факторах, влияющих на его формирование и развитие. Выделяют три основ-

ных фактора: личностный, ролевой и организационный. Нас в первую очередь интересует влияние личностного фактора. В.В. Бойко указывает на такие личностные факторы, как склонность к эмоциональной ригидности, интенсивная интериоризация (восприятие и переживание) обстоятельств профессиональной деятельности, слабая мотивация эмоциональной отдачи в профессиональной деятельности, наличие нравственных дефектов и дезориентация личности. Также нам хотелось бы выделить один важный организационный фактор, обуславливающий эмоциональное выгорание, – наличие психологически трудного контингента, с которым имеет дело профессионал в сфере общения (например, работа с детьми с тяжелыми психическими отклонениями, страдающими различными заболеваниями).

Мы согласны с мнением, что эмпатия является одним из важных качеств педагогов, психологов. К. Роджерс пишет: «эмпатия является необходимым качеством, или способностью к установлению «помогающих» отношений при общении с клиентом. Эмпатия как способность индивида проникать в состояние другого человека с помощью воображения и интуиции способствует сбалансированности межличностных отношений» [4]. Т.В. Редина считает, что эмпатия более всего необходима педагогам, работающим с детьми со сложной структурой дефекта, которые не могут выразить свое желание или нежелание словом из-за болезни. Педагогу приходится на интуитивном уровне догадываться о желании ребенка. Низкий уровень эмпатии приводит к тому, что педагог не понимает детей, не находит с ним контакт, что заставляет чувствовать свою некомпетентность [3].

Поскольку специфика эмпатии в ее эмоциональной природе, а эмоции представляют собой непосредственное отношение человека к чему-либо, то содержанием эмпатии можно считать, по мнению Е.А. Троицкой и Т.И. Пашуковой, отраженное отношение переживающего к чему-либо, выраженное у наблюдателя в чувствах, идентичных чувствам этого переживающего человека [2].

В проведенном нами исследовании были использованы следующие методики: «Эмоциональное выгорание» (В.В. Бойко), «Диагностика профессионального выгорания» (К. Маслач, С. Джексон), Методика изучения акцентуаций личности (К. Леонгарда, Г. Шмишека), «Диагностика эмпатических способностей» (В.В. Бойко), анкета (разработана нами).

Выборка состояла из 30 сотрудников центра психолого-медико-социального сопровождения г. Красноярск, женщин в возрасте от 25 лет до 51 года.

Таблица 1

Результаты диагностики эмоционального выгорания по методике В.В. Бойко

Фаза	Не сформировалась	Формирующаяся	Сформировалась
Напряжение	63,4 %	6,66 %	30 %
Резистенция	23,4 %	40 %	36,6 %
Истощение	66,7 %	10 %	23,3 %

Симптоматика синдрома в разной степени выраженности выявлена у 86,6 % респондентов.

Таблица 2

Результаты диагностики синдрома профессионального выгорания по методике К. Маслач и С. Джексон

Компоненты выгорания	Очень высокий уровень	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Эмоциональное истощение	13,4 %	23,3 %	33,3 %	30 %
Деперсонализация	23 %	27 %	17 %	26,6 %
Редукция	33 %	27 %	27 %	13 %

Результаты диагностики уровня эмпатии по методике В.В. Бойко

Очень низкий уровень	Заниженный уровень	Средний уровень	Высокий уровень
40 %	37 %	23 %	0 %

Анализ полученных данных показал, что у большей части выборки наблюдается следующая тенденция: у респондентов с высокой выраженностью синдрома эмоционального выгорания очень низкий или заниженный уровень эмпатии; у респондентов со средней степенью выраженности синдрома выгорания уровень эмпатии средний или приближен к среднему уровню.

Однако корреляционный анализ не выявил статистически значимой связи между уровнем эмпатии и уровнем эмоционального выгорания по методикам В.В. Бойко и К. Маслач, но мы наблюдаем некоторую обратную связь – чем более выражено эмоциональное выгорание, тем ниже уровень эмпатии. То есть можно предположить, что сниженный уровень эмпатии является одним из проявлений и в то же время результатом психологической защиты в процессе эмоционального выгорания профессионала. Считаем, что данная проблема требует дальнейших исследований.

Библиографический список

1. Бойко В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. СПб., 1999.
2. Пашукова Т.И., Троицкая Е.А. Механизмы и функции эмпатии // Вестник МГЛУ. 2010. № 7(586). С. 197–209.
3. Редина Т.В. Эмоциональное выгорание педагогов специальных коррекционных образовательных учреждений // Знание. Понимание. Умение. 2010. № 1. С. 222–227.
4. Роджерс К. Эмпатия // Психология мотивации и эмоций / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, М.В. Фаликман. М.: ЧеРо, 2002. С. 428–430.
5. Троицкая Е.А. Концепция эмпатии в зарубежной психологии конца XX – начала XXI века // Вестник МГЛУ. 2011. № 7 (613). С. 52–64.

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОСВЯЗЕЙ РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ И ТРЕВОЖНОСТИ МАЛЬЧИКОВ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Н.В. Петрина, В.А. Ковалевский

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Семья для ребенка является главным фактором личностного развития. Родительское отношение может как положительно, так и отрицательно влиять на личностное развитие ребенка. Родительское отношение может способствовать развитию тревожности, а более характерно это для часто болеющих детей [2]. Например, если у ребенка с матерью сложились симбиотические отношения, то тревожность матери легко передастся ребенку. Из-за того, что 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 [5].

Следует отметить, что в дошкольном возрасте мальчики тревожней, чем девочки. Их 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.

В ДОО зачастую коррекцию тревожных состояний проводят только с ребенком на индивидуальных занятиях. Мы предположили, что коррекционная программа в форме детско-родительских тренинговых занятий с использованием игровых упражнений и элементов арт-терапии может снизить уровень тревожности и оптимизировать детско-родительские отношения, так как повысится педагогическая и психологическая грамотность родителей, у детей будут сняты мышечные и психологические зажимы, родитель и ребенок в ходе тренингов смогут выстроить гармоничные отношения.

Программа реализовывалась на базе частного дошкольного образовательного учреждения г. Красноярск. Концептуальной основой программы является идея сотрудничества взрослого с ребенком, оптимизация детско-родительских отношений, а также идеи А. Адлера, И.М. Марковской, Р. Дрейкуса и др. Предполагаемая программа рассчитана на 8 занятий по 25–30 мин, 2 раза в неделю.

Основные принципы коррекционно-развивающей программы

Принцип первый – единство коррекции и развития. Коррекционная работа проводится на основе психолого-педагогического анализа внутренних и внешних условий развития ребенка.

Принцип второй – принцип возрастного и индивидуального подхода к ребенку. Применяется индивидуальный подход к каждому ребенку в соответствии с возрастным развитием.

Принцип третий – единство диагностики и коррекции развития. Задачи коррекционной работы могут быть поняты и поставлены только на основе полной диагностики и оценки ближайшего вероятностного прогноза развития, который определяется исходя из зоны ближайшего развития ребенка. Коррекция и развитие взаимообусловлены.

Принцип четвертый – деятельностный принцип осуществления коррекции. Это признание того, что активная деятельность ребенка – есть движущая сила его развития. Принцип предполагает проведение психолого-педагогической коррекционной работы через организацию различных видов деятельности самого ребенка в сотрудничестве со взрослым.

Пятый принцип – безусловное принятие ребенка (со стороны психолога и родителя).

Шестой принцип – принцип демократизма. Предполагает общение взрослого и ребенка в условиях соблюдения равноправия и безусловного принятия.

До и после проведения коррекционной программы, направленной на оптимизацию детско-родительских отношений, проводилось исследование уровня тревожности мальчиков и типа родительского отношения к ним. В исследовании мы использовали методики:

1. Опросник родительского отношения (А.Я. Варга, В.В. Столин) позволяет изучить и выявить тип родительского отношения к ребенку (Е.В. Котова, 2003).

2. Проективный тест «Определение уровня тревожности» (Р. Темпла, М. Дорки, В. Амена) позволяет в игровой форме выявить уровень тревожности ребенка (Л.М. Костина, 2003).

Результаты до проведения коррекционной программы отражены в рис. 1 и 2.

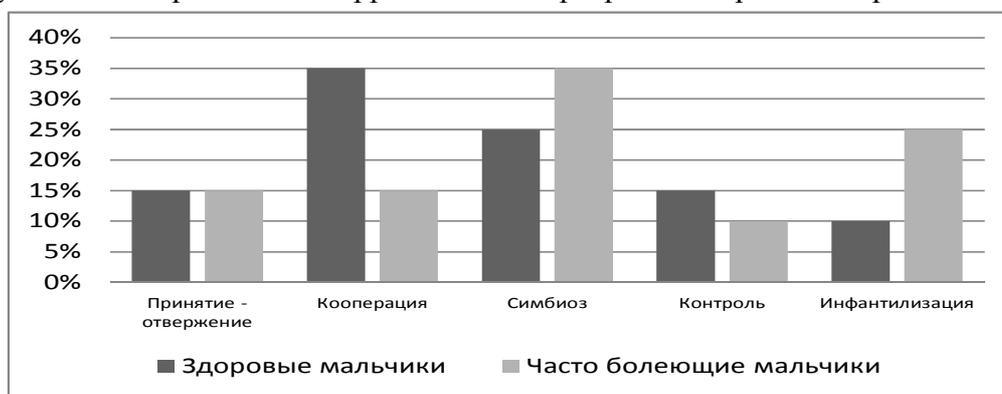


Рис. 1. Тип родительского отношения в семьях с часто болеющим и здоровым ребенком

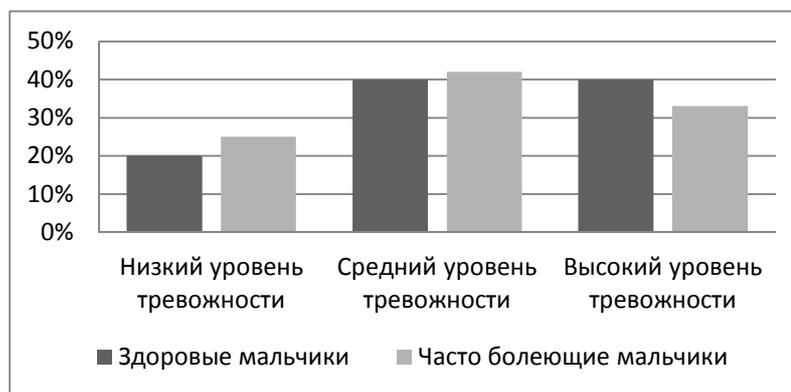


Рис. 2. Уровень тревожности часто болеющих и здоровых мальчиков старшего дошкольного возраста

По результатам нашего исследования можно сказать, что в группе здоровых мальчиков старшего дошкольного возраста при типах родительского отношения *принятие – отвержение*, *инфантилизация* прослеживается высокий уровень тревожности; при *симбиозе* – средний уровень тревожности; при *кооперации* – средний и низкий уровни тревожности.

В группе часто болеющих мальчиков старшего дошкольного возраста при типе родительского отношения *контроль* наблюдается высокий уровень тревожности; при *инфантилизации* и *симбиозе* – высокий и средний уровни тревожности; при *принятии–отвержении* – средний и низкий уровень тревожности; при *кооперации* – низкий уровень тревожности.

После реализации коррекционной программы мы провели повторное исследование. Для оценки эффективности коррекционной программы нами были использованы те же методики, что и в констатирующем эксперименте. Полученные результаты отражены в рис. 3.

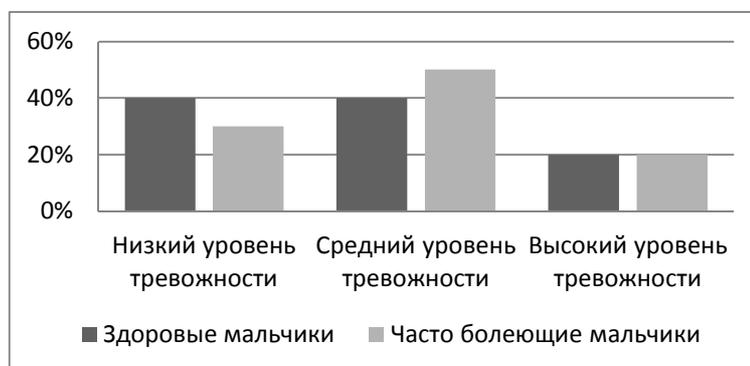


Рис. 3. Уровень тревожности здоровых и часто болеющих мальчиков старшего дошкольного возраста

Так, здоровых мальчиков с высоким уровнем тревожности стало на 20 % меньше. Здоровые мальчики с низким и средним уровнями тревожности составляют по 40 % соответственно.

Число часто болеющих мальчиков с высоким уровнем тревожности понизилось на 13 %. Число часто болеющих мальчиков со средним и низким уровнем тревожности повысилось на 8 и 5 % соответственно.

В семьях со здоровыми мальчиками старшего дошкольного возраста остались предпочтительными типы родительского отношения *кооперация* (45 %) и *симбиоз* (30 %). Тип родительского отношения *инфантилизация* не выявлен ни у одной семьи здоровых мальчиков.

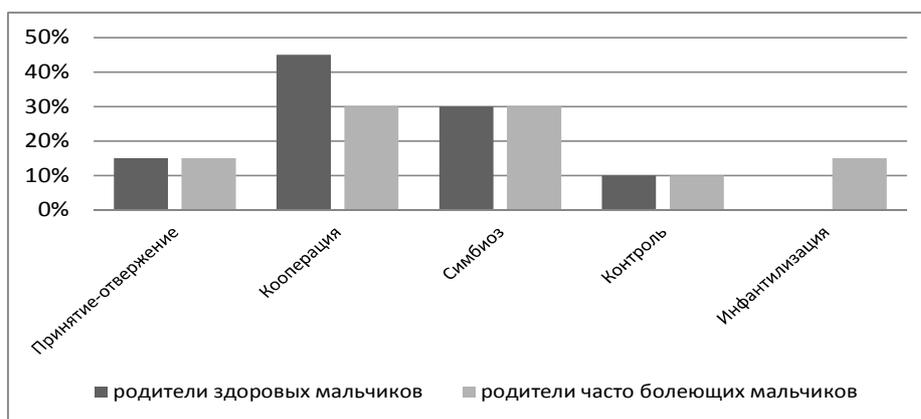


Рис. 4. Тип родительского отношения в семьях с часто болеющим и здоровым ребенком

Количество семей с часто болеющими детьми, в которых тип родительского отношения *инфантилизация* снизилось на 10 % и составляет 15 %, а в которых тип родительского отношения *симбиоз*, начало составлять 30 %. Семей с типом родительского отношения *кооперация*, где есть часто болеющий ребенок, стало на 15 % больше, их количество составляет 30 % (рис. 4). Количество семей с такими типами родительского отношения, как *принятие–отвержение* и *контроль*, осталось таким же (15 и 10 % соответственно).

Таким образом, тип родительского отношения имеет прямое влияние на тревожность мальчиков старшего дошкольного возраста, в частности часто болеющих, что доказывает наш эксперимент, а также с помощью коррекционной программы можно оптимизировать или изменить тип родительского отношения в сторону эффективного и снизить тревожность мальчиков старшего дошкольного возраста.

Библиографический список

1. 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. 304 с.
2. Костина Л.М. Игровая терапия с тревожными детьми. СПб.: Речь, 2005. 160 с.
3. Котова Е.В. Исследование особенностей детско-родительских отношений: учеб. пособие по курсу «Психология семьи и семейное консультирование». Красноярск: РИО КГПУ, 2003. 176 с.
4. Марковская И.М. Психология детско-родительских отношений: монография / Мино образования и науки Рос. Федерации, Федер. агентство по образованию, Юж.-Урал. гос. ун-т, фак. психологии. Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2007. 91 с.
5. Родительское отношение к ребенку: определение, типы, влияние на психическое развитие [Электронный ресурс]. URL: <http://psylist.net/family/00056.htm> (дата обращения 7.02.16).

САМООЦЕНКА ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОТРУДНИКОВ ОТДЕЛА ПОЛИЦИИ

А.К. Печенкина, Т.Ю. Тодышева
Сибирский государственный технологический университет

Проблема самооценки исполнительной деятельности – один из аспектов общей проблемы самооценки личности в целом.

Самооценка личности, являясь компонентом самосознания, включает в себя оценку нравственных качеств, моральных и физических характеристик, поступков и способностей.

Самооценивание представляет центральное образование личности, а также демонстрирует социальную адаптацию индивида, выступая регулятором его поведения и деятельности [1, с. 45].

Проблема самооценки сотрудников МВД в настоящее время имеет важное социальное и научно-практическое значение. Нормальный уровень самооценки является фактором успешной исполнительской деятельности, полноценной профессиональной реализацией личности, фактором создания нормального морально-психологического здоровья. Напротив, низкий уровень самооценки сотрудников МВД приводит к ряду негативных явлений: снижению производительности исполнительской деятельности, отрицательным моральным и психическим состояниям человека, напряженности человеческих отношений внутри коллектива [6, с. 38–39].

Исследований, посвященных проблемам сотрудников внутренних дел, гораздо меньше, чем исследований, посвященных категории людей, работающих в обычных сферах труда. Несмотря на то, что проблема специфики деятельности в правоохранительной системе и особенностях личности персонала внутренних дел рассматривалась в работах многих психологов (Т.П. Гольцева, А.В. Дулов, Д.Е. Егоров, П.Ю. Наумов, К.Р. Техасов и другие), она остается недостаточно изученной [1, с. 104].

Сотрудники правоохранительной системы относятся к категории профессий, связанных с условиями деятельности, приближенными к экстремальным. Профессиональная деятельность в системе исполнения наказаний предъявляет достаточно серьезные требования не только к профессиональным знаниям и умениям, которые приобретаются в учебных заведениях и закрепляются в процессе реальной работы с преступниками, но и к личностным качествам сотрудников, осуществляющих сложную работу [2, с. 58].

Основным фактором успешной исполнительской деятельности в профессиональных условиях органов сотрудников МВД является соответствие нормальной самооценки собственной исполнительской деятельности, удовлетворенности деятельностью и нормальной самооценки личности работника. Преобладание реальной компетентности над требуемой приводит к снижению мотивации, разочарованию, а уже это приводит к низкой самооценке и низкой исполнительской деятельности, так как для специалиста важно, чтобы был востребован весь имеющийся у него профессиональный опыт. Во-первых, это повышает исполнительскую трудность и нормальный уровень психологического здоровья; во-вторых, дает возможность для самоактуализации и самореализации; в-третьих, увеличивает шансы на более высокую оплату труда; в-четвертых, способствует повышению собственных моральных и физических сил. Преобладание низкого уровня самооценки над нормальным уровнем приводит к понижению удовлетворенности рабочим местом, низкому самооцениванию исполнительской деятельности и снижению эффективности этой деятельности в целом.

Нами было проведено эмпирическое исследование самооценки исполнительской деятельности сотрудников отдела полиции № 4 МУ МВД России «Красноярское» г. Красноярск, при участии 40 человек в возрасте от 20 до 45 лет, из которых 15 женщин и 25 мужчин следственного и уголовного отделов. Были применены: тест «Самооценка личности» Дембо-Рубинштейн; тест «Диагностика уровня социальной фрустрированности Л.И. Вассермана; тест «Мотивация профессиональной деятельности» К. Замфира; тест «Самооценка личности» Г.Н. Казанцевой.

Анализ результатов по методике Дембо-Рубинштейна выявил, что деятельность, связанная с опасностью для жизни и здоровья и с постоянным выездом на места происшествия, оказывают сильное истощающее воздействие на личность, психологическое здоровье в целом, а также на развитие адекватного уровня самооценки личности. Особую значимость представляет проблема разработки профилактических мероприятий, направленных на сохранение у лиц, работающих в особых условиях, психического и соматического здоровья, трудоспособности. Сотрудники следственного отдела: 52 % – высокая самооценка, 40 % – средняя, 8 % – низкая. Сотрудники уголовного розыска: 40 % – высокая самооценка, 28 % – средняя, 40 % – низкая.

Анализ результатов по методике Л.И. Вассермана выявил, что оптимальный уровень удовлетворенности рабочим местом, должностью и своей деятельностью в целом больше развивается у сотрудников следственного отдела, чем у сотрудников уголовного розыска, так как сотрудники второго отдела чувствуют постоянную напряженность и неуверенность в действиях и в высокой продолжительности собственной жизни, это связано с систематическими экстремальными ситуациями. Сотрудники следственного отдела: 76 % – высокий уровень удовлетворенности, 20 % – средний, 4 % – низкий. Сотрудники уголовного розыска: 17 % – высокий уровень удовлетворенности, 40 % – средний, 44 % – низкий.

Анализ результатов по методике К. Замфира выявил уровень мотивации сотрудников следственного отдела и уголовного розыска. Высокая мотивация к уважению коллег, продвижению по службе, увеличению заработной платы была выявлена у сотрудников уголовного розыска. Сотрудники следственного отдела удовлетворены настоящим положением в каждой из данных сфер и не имеют высокой мотивации это изменить. Сотрудники следственного отдела: 37 % – высокая мотивация, 48 % – средняя, 18 % – низкая. Сотрудники уголовного розыска: 60 % – высокая мотивация, 24 % – средняя, 18 % – низкая.

Анализ по методике Г.Н. Казанцевой выявил адекватный уровень самооценки у сотрудников следственного отдела. У сотрудников уголовного розыска преобладает низкий уровень самооценки. Мы предполагаем, что причина в данных обстоятельствах все та же: постоянное напряжение и преобладание регулярных экстремальных для жизни ситуаций дает определенный и весьма значительный удар по самооценке, удовлетворенности и эффективности исполнительской деятельности в целом. Сотрудники следственного отдела: 68 % – высокая самооценка, 20 % – средняя, 12 % – низкая. Сотрудники уголовного розыска: 30 % – высокая самооценка, 15 % – средняя, 55 % – низкая.

Для отдела полиции № 4 МУ МВД «Красноярское» важна своевременная диагностика условий труда персонала, внутренних и внешних факторов, влияющих на исполнительную деятельность, и профилактика напряженности и неуверенности в собственных силах, которая может стать причиной развития пограничных и патологических состояний.

Также нами были выявлены основные проблемы, мешающие успешному развитию нормальной самооценки исполнительской деятельности сотрудников отдела полиции № 4 МУ МВД «Красноярское». Во-первых, это слишком строгое и нетерпимое отношение со стороны начальников к процессу исполнительской деятельности следственного отдела и уголовного розыска. Многие составляющие ее элементы закреплены лишь нормативно, а в действительности не реализуются. Такое отношение не способствует полной уверенности сотрудников в собственных силах и действиях, а в конечном итоге в меньшей мере влечет за собой становление нормальной самооценки исполнительской деятельности сотрудника МВД.

Во-вторых, успешному развитию нормальной самооценки исполнительской деятельности в определенной степени мешает отсутствие эффективных и слаженных коллективов сотрудников, которые способны и имеют желание осуществлять помощь и поддержку в экстремальных ситуациях.

Мы полагаем, что в качестве мер профилактики оптимального уровня самооценки личности и исполнительской деятельности в целом могут выступать: рациональная организация процесса труда; оптимальный режим труда и отдыха; формирование психологической устойчивости к негативному влиянию среды; систематическая индивидуально-воспитательная работа; физическая подготовка; психологическая разгрузка и др.

Библиографический список

1. Гольцева Т.П. Индивидуально-психологические особенности личности сотрудника полиции // Среднее профессиональное образование. 2011. № 12. С. 56–57.
2. Горбунова М.И. О формировании профессионально важных качеств специалистов опасных профессий // Пожары и чрезвычайные ситуации. 2012. № 4. С. 18–21.

3. Егоров Д.Е. Современные подходы в подготовке специалистов системы МВД России // Вестник Белгородского юридического института МВД России: Научный журнал (Психология). СПб., 2014. № 3. С. 56–61.
4. Захаров Н.Л., Кузнецов А.Л. Управление социальным развитием организации. М.: Инфра-М, 2006. 263 с.
5. Иванова Е.М. Психология профессиональной деятельности: учеб. пособие для вузов. М.: Пер Сэ, 2011. 336 с.
6. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. Мастера психологии: учеб. пособие. СПб.: Питер, 2009. 58 с.
7. Организационная психология: монография / Т.А. Салимова и др. Иркутск: Научно-инновационный центр, 2014. 127 с.
8. Современные социально-гуманитарные проблемы военной науки, армии и внутренних войск: монография / П.Ю. Наумов и др. Красноярск: Научно-инновационный центр, 2013. 127 с.
9. Кузнецова М.И. Мотивация деятельности: учеб. пособие. М.: Пер Сэ, 2011. 320 с.
10. Редькина Л.Е. Самосовершенствование. Психология: учеб. пособие. М.: Пер Сэ, 2015. 336 с.
11. Управление организацией / под ред. А.Г. Поршнева, З.П. Румянцевой, А.Я. Кибанова. М.: Лайда, 2009. 445 с.
12. Шмелев А.Г. Основы психодиагностики. Ростов н/Д: Феникс, 2006. 544 с.

СВЯЗЬ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ И УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ

Л.Н. Покатович, Ю.Г. Козулина

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Становление мотивационной сферы ребенка является основополагающей проблемой психологии развития. В современной школе вопрос о мотивации учения без преувеличения можно назвать центральным, так как мотив является источником деятельности и выполняет функцию побуждения. Периодом интенсивного формирования мотивационной сферы является младший подростковый возраст. Успешность учения во многом зависит от мотивации, от того личностного смысла, который учение имеет для учащегося.

Необходимо подчеркнуть, что возникновение, развитие и актуализация мотивов тесно связаны с системой личностных ценностей человека, чему в контексте изучения учебной мотивации до сих пор уделялось недостаточно внимания.

Проведенный анализ исследований и образовательной практики позволил обнаружить противоречие: с одной стороны, учителя-практики и ряд исследователей говорят о наличии ценностно-смысловой составляющей в учебной мотивации младших подростков, с другой – существует дефицит эмпирических данных о характере их связей. В этой связи цель статьи – выявление связей ценностных ориентаций и учебной мотивации младших подростков.

Для достижения цели необходимо раскрыть сущность таких понятий, как учебная деятельность, мотив, ценностные ориентации.

Вслед за Г.И. Чижаковой и В.А. Слостениным, 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 [6].

С точки зрения Д.А. Леонтьева, понятие ценности относится к структуре мотивации. Ценности являются источниками смыслов, определяющими, что для человека значимо, а что нет, и почему, какое место те или иные объекты или явления занимают в его жизни.

Специфика ценностных ориентаций состоит в том, что эта категория наиболее тесно связана с поведением субъекта, управляет этим процессом как осознанным действием. Цен-

ностные 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, ее социальным свойством [2].

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 складываются 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].

Учебная деятельность – осознанная деятельность учеников по усвоению знаний, умений, навыков [5]. В числе компонентов учебной деятельности выделяются: мотивационный, ориентационный, содержательно-операционный, ценностно-волевой [4]. Мотивационный компонент в структуре учебной деятельности выступает в качестве ведущего.

Мотив – это направленность школьника на отдельные стороны учебной работы, связанная с внутренним отношением ученика к ней [3]. Е.П. Ильин в качестве мотивов учебной деятельности рассматривает все факторы, обуславливающие проявление активности в учебе: надобности, задачи, установки, ощущение долга, интересы [3].

Для выявления ценностных ориентаций и учебной мотивации у младших подростков в нашем исследовании были использованы следующие методики: «Ценностные ориентации» М. Рокича, «Учебная мотивация» Г.А. Карповой, «Изучение учебной мотивации» М.Р. Гинзбурга. Исследование проводилось на базе МАОУ СШ № 151 г. Красноярска среди учащихся седьмых классов в количестве 50 человек.

Анализ полученных результатов с помощью методики Г.А. Карповой «Учебная мотивация» позволил прийти к выводу о том, что преобладающим учебным мотивом младшего подросткового возраста является коммуникативный (36 %). Это можно объяснить тем, что ведущей деятельностью подростков является интимно-личностное общение.

Результаты, полученные с помощью методики М.Р. Гинзбурга «Изучение учебной мотивации», показали сниженный уровень учебной мотивации у 45 % респондентов. Это свидетельствует о том, что учеба у младших подростков уходит на задний план в связи со сменой ведущей деятельности.

Анализ результатов, полученных по методике М. Рокича «Ценностные ориентации», позволил прийти к выводу о том, что ведущими терминальными ценностными ориентациями у младших подростков являются: «здоровье», «активная деятельная жизнь», «жизненная мудрость». На последнем 18 месте находится ценность «счастье других». Ведущими инструментальными ценностями являются: «жизнерадостность», «образованность», «самоконтроль». Восемнадцатое место занимает «терпимость». Полученные данные отражают влияние изменений, происходящих во всех сферах общественной жизни на содержательную сторону ориентиров личности.

Для установления связей между ценностными ориентациями и учебной мотивацией у учащихся младшего подросткового возраста мы применили коэффициент ранговой корреляции Спирмена. В данной выборке обнаружили следующие значимые корреляции:

– ценности «активная деятельная жизнь», «жизненная мудрость» и «интересная работа» коррелируют с мотивом саморазвития. Можно предположить, что младшие подростки связывают профессиональные и жизненные успехи с необходимостью саморазвития;

– ценности «общественное признание», «исполнительность» и «творчество» коррелируют с познавательным мотивом. Для младшего подросткового возраста это свойственно, т.к. им важно признание товарищей, коллектива. При характерном для младших подростков

низком уровне саморегуляции исполнительность играет важную роль в принятии и добытии знаний в учебной деятельности.

Связь ценности «творчество» с познавательным мотивом можно объяснить тем, что у младших подростков постепенно перестраиваются процессы мышления – оперирование конкретными представлениями сменяется теоретическим мышлением. Учащиеся уже оперируют понятиями, сопоставляют их, переходят в ходе размышления от одного суждения к другому, это позволяет им творчески подходить к выполнению заданий.

Таким образом, анализ полученных данных позволяет сделать вывод о том, что существует связь между ценностными ориентациями и учебной мотивацией. В качестве перспективы дальнейших действий видим разработку психолого-педагогических рекомендаций для повышения учебной мотивации у младших подростков с учетом всех полученных данных.

Библиографический список

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. (Психологическое исследование). М., 1968. 464 с.
2. Дивисенко К.С. Динамика ценностей школьников (По материалам автобиографий и сочинений) // Социологические исследования. 2008. № 8. 118–122 с.
3. Ильин Е.П. Мотивы и мотивация. СПб.: Питер, 2004. 509 с.
4. Леонтьев А.Н. Психологические вопросы сознательности учения // Избранные психол. произв.: в 2 т. М.: Педагогика, 2002. Т. 1. 348–380 с.
5. Мухина В.С. Возрастная психология: Феноменология развития, детство, отрочество. М.: Академия, 2013. 456 с.
6. Педагогическая аксиология: монография / отв. ред. д-р пед. наук. проф. Г.И. Чижкова, д-р пед. наук. проф. В.А. Слостёнин. Красноярск, 2008. 294 с.

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА СТАРШЕКЛАССНИКОВ РАЗЛИЧНОЙ ПРОФИЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

О.В. Помазкина, А.А. Дьячук

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Современные экономические и социальные условия жизни предъявляют новые требования выпускникам общеобразовательных школ. Современный выпускник должен обладать такими качествами, как коммуникативность, конкурентоспособность, мобильность. Этот целевой ориентир находит свое отражение в одном из приоритетных направлений современной отечественной образовательной политики – профильном обучении, направленном на профессиональное самоопределение учащихся, которое в дальнейшем позволит целенаправленно осваивать профессию. Однако профильная подготовка должна быть направлена не только на освоение предметного содержания, но и на развитие личностных качеств, позволяющих быть успешным в любой деятельности. Для успешного функционирования в социальной жизни общества и профессиональной деятельности разной направленности необходимы такие качества и умения, которые позволяют правильно понимать мотивы поведения других людей, прогнозировать и планировать развитие межличностных взаимодействий, грамотно выстраивать коммуникацию. Одной из способностей, которая обеспечивает данные качества, является социальный интеллект.

Исследованием данного образования занимались Э. Торндайк, Дж. Гилфорд, М. Салливан и др., в аспекте изучения коммуникативной компетентности проведены исследования Н.А. Аминова, М.В. Молоканова, М.И. Бобневой, Ю.Н. Емельянова и др., рассмотрение роли социального интеллекта в социальной адаптации осуществлено в работах М.И. Бобневой, Ю.И. Емельянова, Е.С. Михайловой, Д.В. Ушакова, И.В. Харитоновой,

О.Б. Чесноковой; в осуществлении профессиональной деятельности: Н.А. Аминов, Е.А. Климов, Е.С. Михайлова.

Теоретический анализ проблемы социального интеллекта показывает, что социальный интеллект предстает собой интегральную способность, определяющую успешность в общении и социально-психологическую адаптацию, способность прогнозировать как свое собственное, так и поведение других людей в различных областях человеческой жизнедеятельности, распознавать намерения, чувства и эмоциональные состояния человека по невербальной и вербальной экспрессии. К процессам, его образующим, относятся социальное мышление, социальная перцепция, социальная адаптивность, социальное взаимодействие, социальная чувствительность, саморегуляция [1].

От степени развития данной способности в юношеском возрасте во многом зависит эффективность социальной деятельности, адаптации и функционирования в социальной жизни [4]. Следовательно, подготовка, направленная на формирование и развитие социального интеллекта, должна стать одной из значимых составляющих содержания профильного обучения.

Однако в профильных классах наибольшее внимание уделяется изучению содержания предмета, подготовке к поступлению в вуз, что не всегда решает данную задачу. Если в гуманитарных областях, где предметом изучения выступает человек как социальный субъект и общество, освоение предметного содержания может стать условием развития социального интеллекта, то при освоении естественно-научных дисциплин, где предметом изучения является природа и природные явления, развитие понимания поведения и поступков других, умение организовывать коммуникацию может характеризоваться низким уровнем развития.

В связи с этим возникает необходимость изучения особенностей социального интеллекта старшеклассников гуманитарного и естественно-научного профильных направлений и разработки психолого-педагогических условий его развития у старших школьников в процессе профильного обучения.

Данная работа посвящена изучению особенностей социального интеллекта старших школьников различной профильной подготовки. В исследовании приняли участие старшеклассники 10–11 классов в количестве 64 человека, среди них 31 человек естественно-научной профильной подготовки, 33 человека гуманитарной профильной подготовки. В ходе исследования была поставлена цель: выделить особенности социального интеллекта старших школьников, обучающихся в профильных классах, с последующей разработкой и реализацией программы развития социального интеллекта в условиях профильного обучения. Определение уровня развития социального интеллекта проводилось с помощью методики исследования социального интеллекта Дж. Гилфорда и М. Салливена, методики определения уровня эмпатии И.М. Юсупова, теста понимания массовой информации Е.В. Шувариковой, ценностно-нормативной методики Г.Е. Залески. Для выявления статистически значимой разницы между данными, полученными в результате психологического тестирования обучающихся гуманитарного и естественно-научного профиля, был применен критерий Манна–Уитни.

В результате сравнительного анализа было выделено, что обучающиеся гуманитарной направленности отличаются от обучающихся естественно-научного профиля дальновидностью межличностных отношений ($U=377$, $p<0,05$), пониманием эмоционального и экспрессивного содержания определенной ситуации ($U=330$, $p<0,05$), способностью истолковывать, понимать и объяснять процессы, отношения, существующие в социальной действительности, а также проявлению эмпатии ($U=196,5$, $p<0,05$).

В группе обучающихся естественно-научного профиля, напротив, развиты способности распознавать и идентифицировать межличностные взаимодействия, анализировать сложные ситуации взаимодействия людей, понимание логики их развития ($U=337$, $p<0,05$). Путем умозаключений, основанных на логике, они могут моделировать, затем достраивать неизвестные, выпадающие из единой цепи звенья взаимодействий, предугадывая то, как человек поведет себя в дальнейшем; находить детерминанты определенного стиля поведения,

а также способны анализировать социальную действительность в системе научных социально принятых понятий, в форме новых обобщений.

В результате выделенных различий мы видим, что обучающимся естественно-научного профиля характерны дефициты в проявлении эмпатии, понимании эмоционального и экспрессивного содержания ситуации, способности предвидеть последствия поведения, понимании, объяснении процессов, отношений социальной действительности. В связи с данными результатами мы видим необходимость проведения психологической работы, направленной на развитие эмпатии, сензитивности, рефлексии, коммуникативных навыков, умений понимать вербальные и невербальные средства общения.

Психологи М.И. Бобнева и Е.В. Шорохова считают, что формирование социального интеллекта происходит в процессе общения и социального взаимодействия [2]. Отсюда мы полагаем, что целенаправленный процесс развития социального интеллекта у старших школьников различной профильной подготовки необходимо организовывать с помощью программы, реализуемой в форме социально-психологического тренинга. Тренинг как форма групповой работы является развивающим и обучающим методом, направленным на развитие навыков самопознания и саморегуляции, общения и межличностного взаимодействия, коммуникативных умений [3].

Разработанная программа тренинга направлена на социальный интеллект как целостной системы во взаимосвязи его компонентов. Для развития отдельных компонентов было выделено 3 модуля.

Модуль 1 направлен на развитие когнитивного компонента. Содержание: развитие умения – понимать чувства, понимать настроения, рефлексия поступков других людей, умение слушать собеседника, понимать язык жестов, прогнозировать результат деятельности.

Модуль 2 направлен на развитие эмоционального компонента. Содержание: развитие эмпатии, сензитивности, самоконтроля.

Модуль 3 направлен на развитие коммуникативно-организационного компонента. Содержание направлено на формирование открытости в общении с окружающими, умения объяснять и убеждать собеседника, развитие способности работать коллективно.

Для реализации программы на практике мы использовали такие техники, как дискуссия и ролевая игра, а также психогимнастические упражнения, моделирование проблемных ситуаций из опыта участников, анализ текущего опыта по принципу «здесь и сейчас». Тренинг как форма групповой работы позволяет имитировать реальные условия общения и межличностного взаимодействия. Таким образом, именно тренинг в наибольшей степени содействует развитию социального интеллекта.

Библиографический список

1. Баширов И.Ф. Измерение умственных способностей. СПб.: Питер, 2008. 321 с.
2. Бобнева М.И., Шорохова Е.В. Психологические механизмы регуляции социального поведения. М.: Наука, 1979. 335 с.
3. Грецов А.Г. Тренинг общения для подростков: творчество, общение, самопознание. СПб.: Питер, 2009. 255 с.
4. Чеснокова О.Б. Возрастной подход и исследование социального интеллекта у детей // Вопросы психологии. 2005. № 6. С. 35–44.

ОСОБЕННОСТИ СИТУАТИВНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ ОРГАНИЗОВАННЫХ И НЕОРГАНИЗОВАННЫХ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

А.Ю. Прокопчук, Е.Ю. Дубовик

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Многие ученые говорят о тенденции увеличения тревожных детей, более подробно об этом писали И.В. Дубровина и А.М. Прихожан и др. Тревожность детей зависит от многих факторов, таких как недостаточная адаптация, социализация, тревожность родителей, стиль воспитания и др. [4]. Несомненно, для всех детей объектом повышенной тревожности является приход в дошкольное учреждение, так как из привычной среды он попадает в новую, неизвестную ему среду. Уровень тревожности организованных и неорганизованных детей в одной и той же ситуации будет отличаться характером проявлений.

Важно отметить, что на уровень тревожности как организованных, так и неорганизованных детей очень влияет родительское внимание и воспитание. Чем выше уровень опеки над ребенком, тем сложнее ему социализироваться и адаптироваться в новых условиях, что вызывает повышенный уровень тревожности. Или же излишняя тревожность родителей, которая негативно влияет на уровень тревожности самого ребенка [3].

Так как у детей тревожность не является устойчивой чертой, необходима своевременная помощь для снижения уровня тревожности. Иначе могут быть нежелательные последствия, которые в дальнейшем могут перерасти в черту характера ребенка. Ребенок может стать замкнутым, не проявлять желание общаться, застенчивым, уходить в мир фантазий и т.д. [2].

Таким образом, цель исследования – изучение особенностей ситуативной тревожности организованных и неорганизованных детей старшего дошкольного возраста. Объект исследования – ситуативная тревожность. Предмет исследования – особенности ситуативной тревожности организованных и неорганизованных детей старшего дошкольного возраста. В качестве гипотезы мы выдвинули, что уровень ситуативной тревожности организованных и неорганизованных детей старшего дошкольного возраста будет отличаться.

Для проведения эмпирического исследования была подобрана эмпирическая выборка, состоящая из 20 детей старшего дошкольного возраста. Из которых: 10 организованных, т.е. посещающих дошкольное образовательное учреждение, и 10 неорганизованных детей, которые не посещают дошкольное образовательное учреждение. Для изучения уровня ситуативной тревожности организованных и неорганизованных детей были подобраны следующие методики исследования: «Выбери нужное лицо» (Р. Теммпл, В. Амен, М. Дорки), целью которой является выявление уровня тревожности детей дошкольного возраста через отношение ребенка к определенным ситуациям взаимодействия с людьми; «Незаконченные предложения» (Сакс-Леви в модификации В. Михала), в которой оцениваются реакции детей по отношению к основным ситуациям в их жизни; анкета по выявлению тревожного ребенка путем опроса родителей (Г.П. Лаврентьева, Т.М. Титаренко).

В ходе эмпирического исследования было выявлено, что у организованных детей преобладающими уровнями ситуативной тревожности являются низкий и средний. По результатам проведения методики «Выбери нужное лицо» 2 ребенка (20 %) показали низкий уровень ситуативной тревожности, 6 детей (60 %) – средний и 2 ребенка (20 %) продемонстрировали высокий уровень. Ответы родителей, представленные в анкетировании, показали, что у 8 детей (80 %) низкий уровень ситуативной тревожности, у 1 ребенка (10 %) средний уровень и 1 ребенка – высокий. Повышенную тревожность вызывают ситуации: «Объект агрессии», «Выговор», «Страхи и опасения», детям бывает трудно сосредоточиться на чем-либо и взяться за новое дело. Рассмотрим причины некоторых ситуаций: тревожность к объекту агрессии, возможно, связана с тем, что организованные дети очень много времени проводят в социуме сверстников, а, как известно, что у детей преобладает эгоцентризм и нежелание с кем-то делиться. Следовательно, ребенок переживает, что может возникнуть

такая ситуация, где придется испытать на себе объект агрессии со стороны сверстников. Также череда неудач на занятиях или выговор со стороны воспитателя или родителя могли вызвать повышенный уровень ситуативной тревожности. У неорганизованных детей преобладают средний и низкий уровни тревожности. 3 детям (30 %) свойственен низкий уровень ситуативной тревожности, 6 детям (60 %) – средний и 1 ребенку – высокий уровень ситуативной тревожности. По результатам анкетирования родителей выяснилось, что у 5 детей (50 %) наблюдается низкий уровень ситуативной тревожности, у 4 детей (40 %) – средний, у 1 ребенка (10 %) – высокий. Проявляется тревожность у неорганизованных детей в следующих ситуациях: «Изоляция», «Агрессивное нападение», «Страхи и опасения», «Отношение к себе», расставание с родителями. Отметим, что неорганизованным детям важно признание со стороны взрослого [1], возможно, поэтому объект изоляции является важной проблемой, вызывающий повышенную тревожность. Трудное расставание с родителями объясняется тем, что их основное время препровождения – это дом и семья, поэтому, когда неорганизованные дети попадают в новую среду и остаются без родителей, у них происходит процесс адаптации, который переломно влияет на ребенка, а, следовательно, вызывает тревожность.

Изучив результаты эмпирического исследования, возникла необходимость в создании рекомендаций для родителей и воспитателей, направленных на снижение уровня ситуативной тревожности. В рекомендациях важно отобразить правильное воздействие методов поощрения и наказания, способов взаимодействия с ребенком, а также показать свою заинтересованность в ребенке. В рекомендациях воспитателям описывается приоритетный стиль общения с тревожным ребенком, игры, которые направлены на развитие коммуникативных навыков, повышение самооценки, снижение уровня тревожности и т.д. Эти игры подобраны исходя из ситуаций, вызывающих наибольшую тревожность для детей старшего дошкольного возраста.

Библиографический список

1. Божович Л.И. Психологические вопросы готовности ребенка к школьному обучению // Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1948. С. 122–131.
2. Возрастная и педагогическая психология / В.В. Давыдов, Т.В. Драгунова, Л.Б. Ительсон и др.; под ред. А.В. Петровского. 2-е изд., испр. и доп. М.: Просвещение, 1979.
3. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: МОДЭК, 2000. 304 с.
4. Мухина В.С. Детская психология / под ред. Л.А. Венгера. М.: Просвещение, 1985.

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

С.А. Прошкина, О.П. Журавлева

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Отличительной чертой современного российского образования являются происходящие в нем инновационные процессы, связанные, в том числе и с решением проблемы включения детей с ограниченными возможностями здоровья в общество. Актуальность этой проблемы вызвана устойчивой тенденцией ухудшения здоровья российского общества. Именно поэтому на сегодняшний день актуальной научной и практической проблемой выступает как исследование специфики процесса социализации детей с ОВЗ, так и совершенствование направлений педагогической поддержки и сопровождения этого процесса. Проблемы обеспечения условий успешной социализации детей с ОВЗ и создания равных стар-

товых возможностей для их различных категорий определены в качестве наиболее важных и актуальных в числе приоритетных направлений развития образовательной системы Российской Федерации. Так, в Федеральном Законе «Об образовании в РФ» отражены принципы образовательной политики в нашей стране, в числе которых названы общедоступность и адаптивность системы образования к особенностям развития учащихся, в том числе и детей с ОВЗ. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», по сути, формулирует основной принцип инклюзивного образования, объявляя новую школу «школой для всех», в которой «будет обеспечиваться успешная социализация детей с ограниченными возможностями здоровья», и будет создана «универсальная безбарьерная среда, позволяющая обеспечить полноценную интеграцию детей-инвалидов».

Детями с ограниченными возможностями здоровья принято считать детей с различными нарушениями психофизиологического развития, не позволяющего им вести полноценную жизнь, и нуждающихся в специальном обучении и воспитании. Имеющиеся у детей отклонения не только приводят к нарушению умственной работоспособности, но и создают определенные трудности во взаимодействии с окружающими при выборе способов коммуникации и средств общения. В связи с этим и возникает проблема организации специальной коррекционной работы, направленной на восполнение пробелов в развитии личности ребенка с ОВЗ. Характер нарушения в развитии ребенка определяет особенности процесса его социализации и специфику его педагогического сопровождения. Однако данные различных исследований показывают, что у всех детей с ОВЗ независимо от вида и степени заболевания можно наблюдать общую для всех тенденцию к изоляции от общества, нарушение способности включаться в нормальный процесс жизнедеятельности. Отклонения в развитии, как правило, не только вызывают нарушения в области познания и коммуникации, но и могут также приводить и к нарушению эмоционально-волевой сферы, проявлению таких эмоциональных состояний, как чувство страха, обиды, боязни, стыда. Важно учитывать и тот факт, что ребенок с ограниченными возможностями здоровья в большей степени подвергнут влиянию ближайшего окружения, которое либо усиливает влияние дефекта, либо помогает ему это влияние компенсировать.

В научной литературе под социализацией понимается процесс усвоения человеком социального опыта, приобщения его к общественным отношениям, в ходе которого личность приобретает качества, необходимые для жизни в обществе, усваивает определенные ценности и формы поведения. В этом контексте социализация детей с ОВЗ заключается в интеграции таких детей в общество, чтобы они могли приобрести и усвоить определенные ценности и общепринятые нормы поведения и найти свое место в обществе. Научно доказано, что ребенок с ОВЗ испытывает значительные трудности проникновения в смысл человеческих отношений в силу объективных ограничений его возможностей, а значит, процесс социализации детей данной категории протекает по особому сценарию. Из вышеперечисленного следует, что социализация таких детей имеет свою специфику и должна проходить в специальных условиях, которые бы способствовали полноценному развитию ребенка и его включению в жизнь нашего общества.

В статье хотелось бы поделиться опытом работы с необычными детьми, которая проводится в КГБУ СО «Психоневрологический интернат для детей “Подсолнух”» и включает несколько направлений коррекционно-развивающей помощи, которая может быть успешно использована в условиях инклюзивного образования. Среди разнообразных форм и методов работы с детьми с ОВЗ приведем описание проекта «Сцена равных возможностей».

Проект «Сцена равных возможностей» – это интеграция взрослых актеров-любителей, старших школьников общеобразовательных школ, студентов вузов и воспитанников дома-интерната на основе равной включенности в постановочный процесс, равных прав и обязанностях всех участников. Театральная деятельность взята за основу коррекционной работы потому, что включает в себя максимальное количество видов творческой деятельности и взаимодействия в ней. Все участники спектакля участвуют в: чтении либретто; обсуждении содержания спектакля, характеров героев; в хоровых, ансамблевых, хореографических и

пластических занятиях; совместной работе над созданием деталей костюмов, бутафории, элементов «задника». Благодаря этому дети включены в неформальное общение с волонтерами. Они учатся у них, узнают что-то новое, перестают бояться общаться. Кроме того, на протяжении совместной деятельности все артисты организуют проведение календарных праздников, а также дней рождений, что также помогает детям с ОВЗ приобщиться к традициям и культуре. Возникает мотивация, которая помогает достигнуть успеха – поставить спектакль и достойно выступить. Для детей это свободное общение, совместное творчество, поведенческий пример и образец для подражания. Для взрослых: желание не выглядеть хуже детей, соприкосновение с «закрытой» частью общества, сценическое взаимодействие. На завершающем этапе проекта проводится музыкальное ревю «Свадьба соек». Педагогическая деятельность в рамках реализации данного проекта направлена на создание комфортных условий, развивающих адаптивные способности, инициативу, эмоционально-познавательную сферу и коммуникативные навыки детей с ОВЗ, которые впоследствии обеспечат их позитивную социализацию.

Таким образом, образовательная среда, имеющая определенное социально-направленное наполнение, позволяет включать детей с ограниченными возможностями здоровья в разнообразные виды доступной для них деятельности и отношения со взрослыми и сверстниками, что способствует их успешной социализации и обеспечивает личностную самореализацию. Образование оказывает определяющее влияние на формирование мировоззрения и постановку жизненных целей, развивает адаптивные способности к изменяющимся условиям жизни, гармонизирует существование человека с инвалидностью или длительными заболеваниями в социуме.

Библиографический список

1. Галанина Ж.А. Специфика обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательной школе // Образование в современной школе. 2014. № 6. С. 37–39.
2. Садыкова З.Р. Проблемы социализации детей с ограниченными возможностями здоровья // Студенческий научный форум-2014: VI Международная студенческая электронная научная конференция. 2014.

РАЗВИТИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ ИГРОВЫМИ МЕТОДАМИ

О.А. Романенко, А.А. Дьячук

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Общение в подростковом возрасте становится главной целью, в которой подростки реализуют свои интересы, формируют представления о себе и окружающем мире. Ценным для подростка является вовлеченность в процесс общения и взаимоотношений. В связи с этим в подростковом возрасте необходимым и очень значимым элементом является развитие межличностных отношений. Если у подростка будет плохо развита способность взаимодействовать, то это может найти отражение в трудностях социального взаимодействия, понимания других, выстраивания отношений в группе.

В современной психологии межличностные отношения рассматриваются как самостоятельное пространство бытия, составляющими которого являются пространство групповых отношений и пространство дружбы. По мнению С.Л. Рубинштейна, межличностные отношения «составляют основную «ткань» человеческой жизни, являются определяющим моментом в развитии индивидуальности [5, с. 316]. Понятие «отношение» было разработано В.Н. Мясищевым, который понимал под отношением «целостную систему индивидуальных, избирательных, сознательных связей личности с разными сторонами объективной действительности, включающую три взаимосвязанных компонента: отношение человека к лю-

дям, к себе, к предметам внешнего мира» [2, с. 38]. В межличностных отношениях объектом выступает другой человек, при этом присутствует взаимная направленность отношений. В.Н. Куницына, Н.В. Казаринова, В.Н. Погольша определяют межличностные отношения как взаимные ориентации, которые развиваются и кристаллизуются у индивидов, находящихся в длительном контакте. Главной отличительной чертой межличностных отношений, по их мнению, является их эмоциональная основа [1].

В подростковом возрасте происходит переосмысление отношений, что приводит к увеличению или уменьшению дистанции между подростками и их окружением, дифференциации отношений. Сравнительный анализ О.В. Павловой показал, что в группе старших подростков значимо чаще встречаются переживание приятельских, деловых и романтических отношений [3]. В исследованиях В.В. Кутеевой, А.М. Прихожан выделено, что подростки устанавливают неглубокие, поверхностные отношения [4]. Общение подростков часто бывает эгоистичным, а потребность в самовыявлении, раскрытии своих переживаний – выше интереса к чувствам и переживаниям другого. Таким образом, возникает необходимость развития конструктивных межличностных отношений в подростковом возрасте.

С целью выявления особенностей межличностных отношений в группе подростков были подобраны методики «Оценка отношений подростка с классом» Е.Ю. Бруннера, «Опросник межличностных отношений (ОМО)» У. Шутца. Данные методики позволяют выявить потребности создавать и поддерживать удовлетворительные отношения с другими людьми, потребность в сотрудничестве, определения типа восприятия индивидом группы.

Практически у всех участников выражено стремление к поиску общения с другими, потребность в принадлежности к группе, эти люди стремятся быть принятыми людьми, только у одного участника выявлена склонность избегать людей, некомфортное ощущение среди людей. У данного участника также выявлена тенденция общаться с небольшим количеством людей.

Больше половины участников (58,3 %) стараются избегать принятия решений и брать на себя ответственность. При этом они же не приемлют контроля над собой. Всего лишь один участник исследования готов брать на себя ответственность и играть в коллективе ведущую роль. Тем самым контроль понимается как зависимость, ограничение, что приводит, возможно, к избеганию, более поверхностным отношениям. Это находит отражение и в показателях по шкале «Аффект». 25 % выборки демонстрируют склонность устанавливать близкие, личные отношения с людьми. Однако при этом они не испытывают потребности, чтобы другие люди устанавливали с ними близкие эмоциональные отношения. Стоит отметить, что 75 % демонстрируют осторожность при выборе лиц, с которыми устанавливают глубокие эмоциональные отношения.

Таким образом, подростки стремятся к установлению близких отношений, быть среди других, частью группы, но боятся быть зависимыми от других, возможно, проявляется недоверие по отношению к другим, поэтому очень осторожны с людьми, выборе друзей. Также можно отметить эгоцентрическое отношение: с одной стороны, есть потребность в установлении близких отношений, но не готовы к тому, чтобы другие устанавливали с ними близкие отношения. Данная тенденция также была выявлена с помощью методики Е.Ю. Бруннера. 33,3 % воспринимают группу прагматически, т.е. как средство, способствующее достижению тех или иных индивидуальных целей, с точки зрения ее «полезности» для индивида. У 50 % индивидуалистический тип восприятия группы: индивид воспринимает группу как помеху своей деятельности или относится к ней нейтрально, она не представляет собой самостоятельной ценности для индивида. Это проявляется в уклонении от совместных форм деятельности, в предпочтении индивидуальной работы, в ограничении контактов.

Полученные результаты согласуются с результатами других исследователей и характеризуют поверхностные отношения и эгоцентрическую направленность. В связи с чем мы видим необходимость развития межличностных отношений подростков в данной группе.

Для развития межличностных отношений, преодоления трудностей и барьеров в общении, выстраивания контактов, понимания своей роли в групповых процессах был разработан комплекс игровых упражнений. Обращение к игровым методам было обусловлено тем, что дают возможность увидеть себя со стороны других, оценить результаты осуществляемых проб, сравнить собственные представления и то, что воспринимают другие. В игре происходит моделирование отношений и взаимодействия, есть возможность проиграть, регулировать и осмыслить свое поведение и поведение окружающих.

После проведения комплекса игр была проведена повторная диагностика по представленным методикам. В результате произошли изменения в отношении принятия решения и взятия на себя ответственности: 25 % участников демонстрируют высокие показатели по данным характеристикам. Возможно, проигрывание ситуаций позволило увидеть роль процессов принятия решения, попробовать свои силы и увидеть последствия принятых решений, что создало условия для уверенности в своих возможностях и обнаружения собственных ресурсов. Изменилось отношение к другим людям: появилась потребность, чтобы и другие устанавливали с ними близкие эмоциональные отношения. При этом отношения к другим более избирательные, т.е. с одними людьми может проявляться тенденция устанавливать более доверительные отношения, а с другими – более замкнутые. У 66,7 % снились показатели индивидуалистического типа восприятия группы. Прагматический тип восприятия групп снизился у 41,6 %.

Полученные результаты первичной и вторичной диагностики были сопоставлены для определения изменений межличностных отношений. В результате сравнительного анализа, проведенного с помощью *T*-критерия Вилкоксона, было выделено, что в группе респондентов повысился уровень коллективистического типа восприятия и понизились показатели индивидуалистического и прагматического типа. Показатели участников по шкалам приблизились к норме, обучающиеся стали более открыты к общению и взаимодействию. Уровень развития межличностных отношений повысился.

Таким образом, выявлено, что игровые методы способствуют развитию межличностных отношений в подростковом возрасте.

Библиографический список

1. Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М. Межличностное общение. СПб.: Питер, 2001. 544 с.
2. Мясищев В.Н. Психология отношений. М.: МОДЭК, 2011. 400 с.
3. Павлова О.В. Возрастная изменчивость значимых межличностных отношений в подростковом и юношеском возрасте и в период ранней взрослости: автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2013. 28 с.
4. Прихожан А.М. К проблеме подростковой игры // Вестник РГГУ. 2015. № 4. С. 37–46.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002. 720 с.

SWOT-АНАЛИЗ КАК ИНСТРУМЕНТ ПЛАНИРОВАНИЯ СТРАТЕГИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Л.Н. Сарбаа, А.А. Лукьянова

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Стратегия – это комбинация из запланированных действий и быстрых решений по адаптации фирмы к новой ситуации, к новым возможностям получения конкурентных преимуществ и новым угрозам ослабления ее конкурентных позиций.

Стратегия организации – это средство достижения желаемых результатов (целей). Она в определенной степени воплощает в себе модель управления организацией, а, следовательно, формирует наш образ мышления.

Стратегия развития образовательного учреждения – система мер управления образованием, которая опирается на долгосрочные приоритеты и направлена на развитие, как отдельных направлений образовательного процесса, так и образовательного учреждения в целом [1].

Изменения образовательной системы в Российской Федерации сопровождаются не только модернизацией образовательных программ, методик преподавания, но и кардинальными изменениями в области системы управления образовательными организациями.

Сейчас образовательные учреждения вынуждены заниматься не только образовательной деятельностью, но и планированием стратегий управления и развития образовательной организацией.

Стратегия развития образовательного учреждения может быть представлена в виде стратегического плана. Стратегический план – короткий документ, нацеленный на главное для повышения конкурентоспособности образовательного учреждения. Стратегический план содержит идеи, которые дают ориентиры для администрации и персонала, потенциальных инвесторов, властей и населения при принятии оперативных решений с учетом видения перспективы. Стратегический план не отменяет и не подменяет другие виды планов, он определяет развитие лишь в наиболее важных, приоритетных для образовательного учреждения областях.

SWOT-анализ является одним из методов стратегического планирования.

Аббревиатура SWOT (в русской транскрипции СВOT) расшифровывается следующим образом: S – сила (Strength), W – слабость (Weakness), O – возможности (Opportunities), T – угрозы (Threats), опасности и риски, исходящие от внешней среды. В последнее время в практике управления этот метод получил наиболее широкое распространение.

Задача SWOT-анализа – дать структурированное описание ситуации, относительно которой нужно принять какое-либо решение. Выводы, сделанные на его основе, носят описательный характер без рекомендаций и расстановки приоритетов [2].

Для более полной отдачи от метода используется также построение вариантов действий, основанных на пересечении полей. Для этого последовательно рассматривают различные сочетания факторов внешней среды и внутренних свойств компании. Рассматриваются все возможные парные комбинации и выделяются те, что должны быть учтены при разработке стратегии [3].

Сильные стороны SWOT-анализа

– Это универсальный метод, который применим в самых разнообразных сферах экономики и управления. Его можно адаптировать к объекту исследования любого уровня (продукт, предприятие, регион, страна и пр.).

– Это гибкий метод со свободным выбором анализируемых элементов в зависимости от поставленных целей (например, можно анализировать город только с точки зрения туризма или только с точки зрения работы транспорта и т.д.).

– Может использоваться как для оперативной оценки, так и для стратегического планирования на длительный период.

– Использование метода, как правило, не требует специальных знаний.

Методика проведения SWOT-анализа в МБУ ДО «ДШИ» включает в себя два этапа.

Первый этап

В ходе первого этапа выявлены факторы внешней среды, оказывающие то или иное влияние на развитие МБУ ДО «ДШИ».

Факторы, представляющие собой угрозы для МБУ ДО «ДШИ» со стороны внешней среды.

Второй этап

На втором этапе сначала проанализированы сильные и слабые стороны потенциала МБУ ДО «ДШИ», затем относительно потенциальных факторов попарно сопоставлены факторы с помощью SWOT.

Полученные результаты исследования и выводы

Swot-анализ внешней образовательной среды муниципального бюджетного учреждения дополнительного образования «Детская школа искусств»

Сильные стороны	Слабые стороны
<p>Местоположение (центр города). Более высокое качество услуг по сравнению с конкурентами. Поддержка с помощью интернет-ресурсов информатизации населения. Утверждение проекта строительства новой школы</p>	<p>Неустойчивая репутация и имидж школы. Недостаточная информированность потенциальных и реальных потребителей образовательных услуг о преимуществах обучения в ДШИ. Отсутствие средств на финансирование строительства школы</p>
Возможности	Угрозы
<p>Приобщение социума к участию в жизни школы. Разработка Положения об оказании платных образовательных услуг (совместно с родителями обучающихся)</p>	<p>Конкуренция со стороны ЦДТ. Близкое расположение прямого конкурента. Угроза появления на рынке новых конкурентов (открытие в школах факультативов). Неблагополучная ситуация в социуме относительно вредных привычек, низкий образовательный и социальный статус семей. Неблагоприятные демографические изменения, вызывающие сокращение спроса на образовательные услуги. Снижение бюджетного финансирования</p>

Swot-анализ внутренней образовательной среды муниципального бюджетного учреждения дополнительного образования «Детская школа искусств»

Сильные стороны	Слабые стороны
<p>Сплоченность и работоспособность коллектива. Комфортные условия для обучения. Достаточный уровень квалификации педагогических работников. Реализация индивидуальных и групповых программ обучения. Использование современных технологий обучения. Мотивация обучающихся. Высокие показатели успеваемости. Широкий спектр образовательных услуг. Соответствие школы в целом действующим санитарным и противопожарным нормам, нормам охраны труда. Участие педагогического коллектива в конкурсах</p>	<p>Недостаток материально-технической базы. Недостаточная работа по повышению качества образования. Недоукомплектованность педагогическими кадрами в части взаимозамещения. Отсутствие необходимых условий для полномасштабного внедрения информационно-коммуникационных технологий в процесс обучения</p>
Возможности	Угрозы
<p>Повышение квалификации педагогов. Расширение спектра образовательных программ. Заинтересовать обучающихся, родителей в получении образования. Внедрение и развитие открытого (дистанционного) обучения. Благоприятные демографические изменения, вызывающие увеличение спроса на образовательные услуги. Привлечение опытных квалифицированных кадров</p>	<p>Рост социально неблагополучных семей. Старение педагогических кадров. Отсутствие молодых педагогических кадров</p>

**Swot-анализ системы управления муниципальным бюджетным учреждением
дополнительного образования «Детская школа искусств»**

Сильные стороны	Слабые стороны
<p>Развитие системы школьного самоуправления и взаимодействия с родительской общественностью: органами школьного самоуправления: педагогический совет, совет школы, общешкольный родительский комитет, родительский комитет, проведение общешкольных родительских собраний. Создана нормативная локальная база школьного самоуправления. Разработано Положение об осуществлении образовательной деятельности. Разработаны Положения о внутреннем трудовом распорядке. Разработан кодекс профессиональной этики педагогических работников</p>	<p>Недостаток ключевых навыков и компетенции (слабый менеджмент). Профессионально-педагогическая компетентность некоторых преподавателей, несмотря на опыт, не соответствует современным требованиям. Недостаточно высокая инициативность, активность, самостоятельность и ответственность (эффективность) сотрудников. Недостаточно высокий уровень мотивации сотрудников. Не сформирована на 100 % эффективная внутренняя система оценки качества образования школы</p>
Возможности	Угрозы
<p>Создание локальной сети. Создание электронного журнала. Разработка Положения об организации дополнительного профессионального образования педагогических работников. Реорганизация Совета школы (Управляющий совет: включение в состав заинтересованных лиц из числа депутатов, бизнесменов, общественных деятелей города)</p>	<p>Кадровая незаинтересованность в развитии школы. Плохое взаимодействие структурных подразделений. Устаревшая система управления</p>

Факторы, представляющие собой возможности внешней среды для МБУ ДО «ДШИ»:

- возможности изучения опыта инновационной деятельности других школ города;
- департамент образования поддерживает инновационную деятельность образовательных учреждений;
- родители обучающихся МБУ ДО «ДШИ» готовы оказать помощь в развитии;
- конкурсы проектов, проводимые в области образования различными фондами и организациями, могут оказать финансовую и организационную поддержку в реализации планов МБУ ДО «ДШИ»;
- руководство вузов, учреждений среднего и начального профессионального образования города готово к осуществлению партнерских отношений в области организации профильного обучения;
- отсутствие задержек с выплатой заработной платы учителям, достаточное финансирование МБУ ДО «ДШИ».

Факторы, представляющие собой угрозы для МБУ ДО «ДШИ» со стороны внешней среды:

- конкурентные отношения между школой и ЦДТ;
- тенденция сокращения количества детей школьного возраста, проживающих в микрорайоне школы;
- значительная часть родителей обучающихся не проявляет интереса к учебе своих детей в школе, не приходит на родительские собрания, не интересуется делами школы;
- неблагоприятная ситуация в социуме относительно вредных привычек, низкий образовательный и социальный статус семей;
- снижение бюджетного финансирования.

На основе SWOT-анализа потенциала развития МБУ ДО «ДШИ» можно сделать следующие выводы:

- в МБУ ДО «ДШИ» созданы условия для выполнения образовательных стандартов и организации воспитательного процесса;
- педагогический коллектив частично готов к апробации и внедрению в образовательный процесс МБУ ДО «ДШИ» инновационных образовательных программ и технологий, актуальных для развития системы образования;
- реализация принципов рыночной экономики в сфере образования вынуждает МБУ ДО «ДШИ» приобретать статус организации, оказывающей образовательные услуги в зависимости от социального заказа;
- внедрение информационных и интернет-технологий приводит к принципиальному изменению роли учителя в образовательном процессе, к необходимости качественно новой подготовки педагогических кадров;
- здоровьесберегающие технологии, применяемые в МБУ ДО «ДШИ», должны обеспечить сохранение и укрепление здоровья школьников, особенно в северных климатических условиях.

Таким образом, SWOT-анализ позволил оценить влияние внешней среды на школу, определить потенциал МБУ ДО «ДШИ» и рассмотреть возможности и риски, которые необходимо учесть при разработке комплекса мероприятий, обеспечивающих реализацию стратегии развития МБУ ДО «ДШИ» на 2015–2018 гг.

Библиографический список

1. Дудин М.И., Лясников Н.В., Широковских С.А. Стратегический менеджмент: учеб. пособие. 2-е изд., стер. М.: КНОРУС, 2014. 256 с.
2. Польенко М. SWOT-анализ. Marketopedia. 23 июня 2011.
3. Репьев А.П. SWOT-анализ. 2013.

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С ОСУЖДЕННЫМИ-МИГРАНТАМИ В РАМКАХ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА

Д.В. Сергеев, О.М. Вербианова

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

На сегодняшний день актуальной проблемой психологического сопровождения лиц, отбывающих наказание в местах лишения свободы, является поиск эффективных приемов и направлений в рамках групповой тренинговой работы с целью обеспечения эффективной ресоциализации данных лиц и выработке моделей правопослушного поведения в будущем. Осужденные-мигранты являются особой категорией лиц, поскольку они попадают в новые социокультурные условия и сталкиваются с психологическими трудностями, связанными с фактом лишения свободы. Основываясь на многолетнем опыте психологического сопровождения осужденных, можно отметить, что основными психологическими проблемами лиц, отбывающих наказание в местах лишения свободы, являются дезадаптация в условиях изоляции, нарушение привычных социальных связей, переживание негативных эмоциональных состояний (вина, злость, несправедливость, отчаяние и т.п.). Осужденные-мигранты, помимо всех перечисленных проблем, сталкиваются еще с одной большой трудностью – дезадаптацией в новых социокультурных условиях.

Наиболее распространенной и эффективной формой работы в рамках исправительных учреждений можно назвать участие осужденных в групповой тренинговой работе [1]. Социально-психологический тренинг направлен, с одной стороны, на формирование навыков самопознания и саморазвития личности, с другой – на развитие навыков социального и межличностного взаимодействия.

Необходимо отметить, что организация и проведение групповой формы работы с осужденными имеет определенную специфику, которую необходимо учитывать при работе с данной категорией лиц.

Самым важным организационным моментом перед началом проведения социально-психологического тренинга является вопрос оптимального формирования групп для проведения групповой работы. Для достижения высоких результатов групповой работы важно учитывать индивидуально-психологические особенности осужденных. Таким образом, в период формирования тренинговой группы целесообразно проводить индивидуальные формы работы диагностического направления: составлять индивидуальную карту на каждого из потенциальных участников тренинга, проводить беседы, анкетирование. В рамках исследования проводилось предварительное диагностическое обследование осужденных-мигрантов с целью изучения определенных личностных характеристик и их проявлениях в местах лишения свободы. Использовался диагностический инструментарий, включающий методику «Личностная агрессивность и конфликтность» (Е.П. Ильин, П.А. Ковалев) и методику SSEA (Самоуважение / самодостаточность) (в адаптации А.А. Васищева). Данный диагностический инструментарий позволяет выявить актуальный уровень личностной зрелости осужденного в различных ее проявлениях.

В ходе проведенного исследования установлено, что осужденным-мигрантам в большей степени свойственны такие характерные особенности поведения, как вспыльчивость, обидчивость, подозрительность. Вероятно, проявление таких негативных качеств связано с тем фактом, что осужденный попадает в новую социокультурную среду, и проявление деструктивного поведения является защитной реакцией.

Кроме этого, выявлено, что у данной категории осужденных имеются некоторые негативные тенденции в личностном развитии: недостаточный уровень психологического и внутриличностного развития. Психологическое развитие отражает уровень веры в себя, уважения к себе, сформированный у личности в детстве под влиянием отношения взрослых. Внутриличностное развитие определяет уровень принятия себя: своих эмоций и ощущений, недостатков, способность увидеть и принять свое несовершенство, не теряя при этом уважения к себе, а также оценивает способность в трудных ситуациях находить ресурс внутри себя для их преодоления.

Кроме этого, выявлен низкий уровень морально-нравственного развития личности, который определяет ответственность за последствия своих мыслей, чувств, поступков или бездействия, уважение к выбору других людей, их оценкам, убеждениям, позициям. Также осужденные-мигранты характеризуются низким уровнем самооценки в настоящий момент. Это свидетельствует о том, что осужденные не удовлетворены своей ежедневной деятельностью, у них отсутствует направляющие цели в жизни и самостоятельность в выборе жизненного пути, в связи с этим большинство из них не признают себя достойной личностью, что указывает на наличие различных эмоциональных проблем.

В связи с этим данные лица нуждаются в полноценном психологическом сопровождении комплексного характера, основными направлениями которого будут развитие у осужденных навыков стабилизации собственного эмоционального состояния, повышение уровня самооценки, интеграция в новую социокультурную среду, ресоциализация и мотивация к правопослушному образу жизни, восстановление социальных связей, развитие коммуникативных навыков, освоение социально приемлемой модели поведения и т.п.

Основываясь на собственном опыте организации групповых форм работы с мигрантами, отбывающими наказание, было выделено несколько основных специфических моментов групповой работы с данной категорией лиц.

Одной из основных целей групповой работы с осужденными-мигрантами в рамках социально-психологического тренинга становится обучение участников тренинга овладению конструктивными способами выражения своих негативных эмоций. Как показывает практический опыт, наиболее эффективным методом достижения данной цели является пошаговая разработка новой концепции эмоционального реагирования. На первом этапе осужден-

ным необходимо создать условия для принятия собственных негативных эмоций. С этой целью необходимо провести просветительскую работу (краткие лекции о природе и сущности эмоций), а также предложить упражнения, в ходе которых осужденные могут проследить возникновение собственных эмоций. На втором этапе целесообразно продемонстрировать осужденным-мигрантам альтернативные приемлемые способы выражения негативных эмоций, объясняя при этом основные особенности межличностного взаимодействия. Третий этап посвящается практическому применению навыков выражения негативных эмоций самими осужденными через моделирование и проигрывание различных ситуаций. В ходе такой работы осужденные-мигранты сталкиваются с трудностями, которые связаны с новым социокультурным контекстом определенных действий и эмоций, психологу важно сопровождать процесс практической работы в микрогруппах и быть готовым пояснить те или иные аспекты взаимодействия, проинтерпретировать некоторые реакции и процессы в случае необходимости.

С целью развития морально-нравственного развития личности осужденных-мигрантов целесообразно обратить внимание осужденных на мотивы и последствия совершаемых поступков и действий. Основываясь на имеющемся опыте работы с лицами данной категории, можно отметить, что большинство осужденных-мигрантов высоко ценят национальные традиции и культуру своего народа. Особое место в национальных социокультурных представлениях осужденных-мигрантов занимает религия, на которой построена в большинстве своем вся культура и быт той или иной народности. Таким образом, в ходе работы по осознанию мотивов и последствий своих действий возможно апеллировать к постулатам нравственности, которые преобладают в культуре именно той народности, к которой принадлежит осужденный-мигрант. Для этого психологу необходимо быть максимально осведомленным об особенностях культуры и обычаев тех народностей, к которым принадлежат осужденные-мигранты. Высокая осведомленность психолога в этой сфере также поможет установить дополнительный доверительный контакт, что будет способствовать процессу самораскрытия осужденного в процессе работы. Практический аспект работы по осознанию мотивов собственных действий и принятия ответственности за собственные поступки можно также представить в форме проигрывания различных ситуаций осужденными. После того как осужденные полноценно включаются в работу, им предлагается самостоятельно смоделировать ту или иную ситуацию. Многие осужденные-мигранты предлагают те ситуации, с которыми самостоятельно столкнулись в жизни, и таким образом учатся подбирать различные инструменты взаимодействия, видеть иную, позитивную картину развития ситуации.

Проводя работу подобного характера, осужденные учатся лучше понимать себя и свои эмоции, принимать их, видеть альтернативные способы разрешения конфликтных ситуаций, находят новые способы разрешения трудных жизненных ситуаций, развивают коммуникативные навыки.

Таким образом, участие осужденных-мигрантов в групповой тренинговой работе способствует повышению у данных лиц уровня самоуважения, самооценки и принятия себя. Осужденные находят способы интеграции в новую социокультурную среду и средства личностной самоактуализации, вследствие чего снижается уровень проявления деструктивного поведения.

Библиографический список

1. Колесникова Н.Е. Организация групповой психосоциальной работы с осужденными в колонии строгого режима // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. 2006. № 1. С. 56–62.
2. Дебольский М.Г., Васищев А.А. и др. Психодиагностика в уголовно-исполнительной системе: учебно-методическое пособие. М.: НИИ ФСИН России, 2008. 268 с.

«МУЗЕЙНАЯ НОЧЬ» КАК ФОРМА ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Е.Е. Тарасова, О.Н. Тютюкова

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Важнейшей целью современного образования и одной из приоритетных задач общества и государства является воспитание ответственного, инициативного и компетентного гражданина России, проявляющего черты нравственно-деятельного характера в поведении и общении [2]. В связи с этим актуализируется проблема поиска новых инструментов, приемов, методов организации учебно-воспитательного процесса, ориентированных не только на формирование образовательных (предметных) результатов, но и на достижение личностных, метапредметных результатов.

Это определяет значимость внеурочной деятельности, которая является равноправным, взаимодополняющим компонентом базового образования.

Уникальным опытом организации внеурочной деятельности в образовательной школе является «музейная ночь». Это – культурная и социальная практика, организуемая педагогами и учащимися как масштабное событие, расширяющее опыт конструктивного творческого поведения детей в культуре. Креативность и инновационность мероприятия способствует формированию в подростках жизненных приоритетов, нравственных убеждений, моральных норм и духовных ценностей. Мероприятие представляет собой игровую модель с организацией тематических демонстрационных площадок.

Одно из преимуществ «музейной ночи» в том, что данная форма внеурочной деятельности затрагивает все компетенции учащихся, определенные в образовательном стандарте. Это и ценностно-смысловые, общекультурные, учебно-познавательные, информационные, коммуникативные, социально-трудовые, компетенции личностного самосовершенствования [1].

Акция «Ночь музеев» возникла в странах Европы в 70-х г. прошлого столетия, в 2000-е гг. их опыт был подхвачен в России, и теперь такая форма пользуется неизменным вниманием за свою оригинальность, насыщенность и доступность.

«Музейная ночь» как форма внеурочной деятельности способствует актуализации исторических знаний, формированию гражданственности и патриотизма. Ярким примером разработки и апробации такой формы внеурочной деятельности стала организация «III Музейной ночи» «Гори, гори, моя звезда...», посвященная 190-летию со дня восстания декабристов, на базе МБОУ «СШ № 143» г. Красноярск.

«III Музейная ночь» была организована по инициативе клуба «Алые паруса» (ассоциации гуманитарных классов) МБОУ «СШ № 143» с сентября по декабрь 2015 г. в рамках патриотического направления воспитания учащихся.

Цель данной внеурочной формы – развитие гражданской активности, патриотизма и коммуникации учащихся 1–11 классов общеобразовательных учреждений в условиях реализации ФГОС, разработка и внедрение новых форм внеурочной деятельности на стыке гуманитарных наук.

Особенностью этой «музейной ночи» являлось изучение и понимание эпохи XIX в. в целом и декабристского восстания в частности, символичное подведение итогов восстания и создавшейся ситуации в стране, «проживание» важных моментов истории нашей страны. Данный проект позволил организовать старшеклассников на современное осмысление истории и объединить несколько современных поколений (детей, взрослых, ветеранов, участников военных действий Афганистана и Чечни).

Одним из подготовительных этапов «музейной ночи» стало создание электронной энциклопедии, которая опубликована на google диске. (<https://drive.google.com/drive/folders/0B9hANd6vWpI-MHFORVh2QV9VWHc>)

Цель данной энциклопедии – ознакомление учащихся всех классов с эпохой XIX в. в целом и восстанием декабристов в частности.

Электронная энциклопедия «III Музейной ночи» создана и структурирована по смысловой нагрузке события. Она состояла из 12 разделов: «характеристика эпохи», «декабристы: лица и судьбы», «быт», «бал», «литература», «костюмы XIX века» и т.д.

Над формированием такой энциклопедии работали старшеклассники. За каждым из них был закреплен определенный раздел, который должны были наполнить содержанием (текстовая информация, фотографии, видеоматериалы, кинофильмы, аудиозаписи и т.д.). В процессе поиска, обработки информации между учащимися устанавливались личные дружеские связи, развивалось умение принимать чужую точку зрения, формировались разновозрастные микроколлективы.

По окончании создания электронной энциклопедии доступ для ее просмотра был открыт всем желающим, у которых была ссылка на электронный ресурс.

В процессе «музейной ночи» учащиеся в группах реализовывали мини-проекты, а именно: выставки, мастерские, коммуникации, перфомансы, игровые площадки, импровизации, мастер-классы, лаборатории и др. Это способствовало вовлечению присутствующих в эпоху XIX века, заинтересованному отношению школьников к истории, личностям, формированию доброжелательной школьной атмосферы, межличностных отношений, а также раскрытию творческих способностей учащихся.

В качестве реализованных направлений были представлены:

- литературные импровизации, которые представляли собой чтение поэзии XIX в., романсов с использованием видеосюжетов, инсценирование светской беседы, были организованы дебаты «Северного» и «Южного» обществ на тему: «Есть ли будущее у России»;

- театральное представление. Клуб артистического фехтования «Симуран» продемонстрировал дуэль XIX в., а также было проведено историческое фехтование. В течение всего вечера по школе ходили девочки-цветочницы, которые среди публики разносили в корзинках цветы;

- танцевальные мастер-классы эпохи XIX в. В холле было организовано обучение танцевальным элементам вальса, менуэта, полонеза для всех, кто желал потанцевать или хотел научиться такому искусству;

- художественные выставки и экспозиции. Были представлены куклы в стиле XIX в., изготовленные учащимися и их родителями; под руководством учителя технологии была организована кухня XIX в.: чаепитие, дегустация закусок; были подготовлены модели одежды и костюмов, отражающие моду эпохи XIX в.; учащиеся совместно с учителями разработали «дуэльный кодекс XIX века»; была представлена литература XIX века; продемонстрирован гардероб дамы и кавалера;

- интеллектуальные игры. В рамках данного направления были проведены интеллектуальная «своя игра» по принципам и правилам телевизионной игры на тему: «Декабристы в истории России»; викторина «Что мы знаем о восстании декабристов?»;

- выпуск печатного журнала «Сквозь призму столетий... О любви, о доблести, о слове...» и др.

В течение всей «музейной ночи» учащиеся проводили мастер-классы, в результате которых был получен опыт по изготовлению цилиндра, свечей, масок, вееров и украшений для бальных причесок, делали открытки-приглашения на бал, ребята учили писать письма в стиле XIX в., девочки показывали вязание разными способами и др.

Учащиеся с большим интересом участвовали в совместных делах, проявляли творческие способности и имели возможность самореализации в различных видах деятельности. Педагоги, родители, учащиеся были поставлены в условия, предполагающие активную формообразующую деятельность: создание КТД через поиск, сбор информации, коллективное придумывание идеи, совместную подготовку и осуществление этого события.

Форма внеурочной деятельности «музейная ночь» обеспечивала возможность осуществлять инновационный подход к образованию, основанный на интересе детей и подростков к исследовательской деятельности; активизировать эмоциональные, интеллектуальные, духовно-нравственные силы учащихся; раскрывать значимость и практический смысл культу-

рологического материала; создавать условия для творческой самореализации каждого из участников; прожить не одну свою жизнь, а сотни других жизней через погружение в эпоху истории нашей страны.

Библиографический список

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. URL: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_10/m1897.html (дата обращения: 11.05.2016)
2. Шилова М.И., Тютюкова О.Н. Гуманитарная основа формирования черт характера подростков: учебно-методическое пособие для студентов педагогических специальностей, учителей гуманитарных предметов, организаторов воспитательного процесса, классных руководителей общеобразовательных школ [Электронный ресурс]. 2-е изд., стер. М.: ФЛИНТА, 2014.

ОСОБЕННОСТИ СУБЪЕКТИВНОЙ КАРТИНЫ ЖИЗНЕННОГО ПУТИ ПОДРОСТКОВ, ПЕРЕЖИВШИХ НАСИЛИЕ В СЕМЬЕ

О.К. Таусинова, А.А. Дьячук

Красноярский государственный педагогический университет им В.П. Астафьева

Проблема влияния травматического опыта на личность подростков является одной из самых актуальных в психологии развития, поскольку нарушения, возникающие после насилия, затрагивают все уровни человеческого функционирования и приводят к стойким личностным изменениям, которые препятствуют способности ребенка реализовать себя в будущем [1, с. 76]. Эти изменения сказываются не только на переживании актуального состояния, но и переживании всей жизненной ситуации в целом, что оказывает влияние на представление о своей жизни и возможностях в будущем.

В связи с этим понимание особенностей субъективной картины жизненного пути позволит понять особенности восприятия прошлого, настоящего и будущего подростка в контексте его переживаний, а также определить направленность личности. Изучение характеристик субъективной картины жизненного пути позволит определить направления психологической помощи и разработать приемы психологической работы с подростками, направленные на переживание стрессового события и дальнейшее реалистическое и конструктивное проживание событий.

Субъективная картина жизненного пути – это результат восприятия человеком собственной жизни, квинтэссенция опыта, надежд, страхов, иллюзий [3, с. 166]. Изучение субъективной картины жизненного пути (СКЖП) приобретает значимость именно в подростковом возрасте, когда представление о своем будущем, осознание прошлого, конструирование своего жизненного пути является основой личностного самоопределения, влияет на последующие значимые выборы человека (М.Р. Гинзбург, Е.И. Головаха, К. Левин, Ж. Ньюттен и др.).

В качестве объекта исследования рассматривается субъективная картина жизненного пути подростков, которая понимается нами (вслед за Е.И. Головахой и А.А. Кроником) как «психический образ, в котором отражены пространственно-временные характеристики жизненного пути – значимые события прошлого, настоящего и будущего, их причинно-следственные и целе-средственные связи. Этот образ выполняет функции мотивационной регуляции жизненного пути личности и его согласования с жизнью других, прежде всего значимых для нее, людей» [2, с. 97]. В структуре субъективной картины жизненного пути мы выделяем события, связи между событиями, временную протяженность и смысловой характер восприятия мира.

С целью выявления особенностей субъективной картины жизненного пути подростков, переживших насилие в семье, было проведено сравнительное исследование. Было

сформировано две группы подростков от 15 до 17 лет. Первую группу составили подростки, поступившие на реабилитацию в центр социальной поддержки, в кризисное отделение для несовершеннолетних ($n=30$). Все респонденты прошли ПМПК, где комиссией было установлено наличие травматических переживаний. Вторую группу составила группа сравнения из 30 испытуемых, уравненных с исследуемой группой по социально-демографическим показателям, не находящихся в реабилитационном центре и не обращавшихся за помощью.

В связи с тем что среди испытуемых контрольной выборки не представляется возможным точно установить отсутствие длительного семейного или какого-либо иного насилия, мы оценивали степень их травматизации с помощью Гиссенской шкалы, или Опросника соматических жалоб Е. Брюхлера и Дж. Снера, и опросника депрессивности А. Бека для оценки негативных переживаний в прошлом. Полученные результаты не выявили подростков, имеющих опыт травматизации, что позволяет в дальнейшем полученные результаты рассматривать как связанные именно с опытом насилия в семье. Изучение субъективной картины жизненного пути происходило с помощью методик «Психологическая автобиография» Е.Ю. Коржовой, методики предельных смыслов Д.А. Леонтьева, а также методики Ф. Зимбардо ZTP1.

На основании полученных результатов мы видим, что травматическое событие сильно меняет структуру СКЖП. По методике «Психологическая автобиография» было установлено, что будущие события респондентов контрольной группы имеют более выраженный личностно-психологический характер, чем у экспериментальной. Респонденты экспериментальной группы в целом декларируют более интернальную позицию по отношению к будущему, чем респонденты контрольной группы. У подростков контрольной группы прошлые события взаимосвязаны с будущими, т.е. представление о будущем опирается на прошлый опыт. В экспериментальной группе таких связей не выявлено, т.е. события прошлого, будущего и настоящего в сознании подростков разрывны и малосвязаны.

В целом подростки, пережившие насилие, крайне сложно проживают прошлые события, не чувствуют уверенности в настоящем и в будущем.

Согласно результатам, полученным с помощью методики предельных смыслов Д.А. Леонтьева, у подростков контрольной группы выявлена более содержательно дифференцированная смысловая структура. Для подростков экспериментальной группы, напротив, характерна фрагментарность и мозаичность смысловых ориентаций. Следует также отметить, что испытуемые контрольной группы отличаются большей сформированностью мировоззрения и ценностно-смысловой сферы. Об этом свидетельствует более протяженная длина смысловых цепей, которая включает в себя большее число ответов.

Подросткам, пережившим насилие, свойственен эгоцентрический способ осмысления действительности через свои интересы, выгоды, потребности, стремления, в то время как контрольной группе свойственен группоцентрический тип смысловой сферы.

Таким образом, мы можем видеть, что субъективная картина жизненного пути у подростков экспериментальной группы «искажена», отсутствует целостность, что затрудняет переживания произошедшей травмы и является деструктивным моментом в целеполагании подростков, постановке новых целей жизненного пути. Программу работы необходимо разрабатывать с учетом выделенных структурных характеристик субъективной картины жизненного пути. Она должны быть направлена (особенно на начальных этапах), на отреагирование чувств о прошлом и его принятие, на построение связей между событиями своей жизни для определения ресурсов и возможностей. На следующем этапе необходимо направлять усилия подростка на работу с перспективой собственного будущего, научить его осознавать реалистичность своих желаний и границы своих возможностей.

Психологическая работа с подростками, пережившими насилие в семье, осуществлялась раз в неделю, в течение двух часов, на протяжении полугода. Работа проходила с использованием метода психодрамы и футуропрактики. Основные направления работы заключались в тематизированных психодраматических сессиях, направленных на работу с

собственной идентичностью, отношение к своему прошлому, настоящему и будущему, а также отреагирование вовне пережитых чувств относительно травматических событий.

Повторное изучение составляющих СКЖП позволило выделить изменения в восприятии собственного будущего и грядущих перспектив: на фоне принятия прошлого респонденты начали чувствовать опору в настоящем, позволило им более уверенно смотреть в будущее. У 23 % подростков уровень смысловых образований изменился с эгоцентрических на группоцентрированный и просоциальный (по Б.С. Братусю). В смысловой сфере степень иерархизированности и разнообразия жизненных смыслов подростков (показатели «предельные и узловые категории», указывающие на «разветвленность» смыслового «дерева» и «индекс связности», описывающий связность мировоззренческих представлений) после занятий приближена к показателям контрольной. По показателям смысловых образований и рефлексивности даже опережает контрольную группу.

Таким образом, оценка результатов позволяет нам констатировать, что отреагирование чувств достаточно конструктивно, позволило выйти из застревающего переживания, принять сложившуюся реальность, а также проведенная работа с конструированием жизненного пути, развития целеполагания и нахождением ресурсов для последующего достижения целей является конструктивным направлением в работе с травмой.

Библиографический список

1. Кравченко И.В., Таточенко Е.В. Влияние психологического насилия на развитии личности ребенка // Международный журнал экспериментального образования. 2010. № 4. С. 75–83.
2. Кроник А.А., Ахмеров Р.А. Каузометрия: методы самопознания, психодиагностики и психотерапии в психологии жизненного пути. М.: Смысл, 2003. 241 с.
3. Лопухина Е.В., Михайлова Е.Л. Играть по-русски: Психодрама в России: истории, смыслы, символы. М.: Независимая фирма «Класс», 2003. 320 с.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИГРОВЫХ ФОРМ В ОБУЧЕНИИ

Е.И. Толстоухова, О.П. Журавлева

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

В новых социокультурных условиях все более высокие требования предъявляются к образованию российских граждан. Образовательная политика в нашей стране направлена на формирование сильной и самостоятельной личности, способной работать и существовать в быстро меняющемся мире, разрабатывать собственную стратегию поведения. Так, Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации» в числе принципов, регулирующих отношения в сфере образования, выделяет «создание условий для самореализации каждого человека, свободное развитие его способностей». Эти требования рассматриваются и в ряде других нормативных документах. В частности, согласно Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» в условиях решения стратегических задач, обеспечивающих модернизацию и инновационное развитие общества, важнейшими качествами личности становятся «инициативность, способность творчески мыслить и находить нестандартные решения». Поэтому в современной школе особое место занимают такие формы занятий, которые обеспечивают активное участие в образовательном процессе каждого ученика, повышают индивидуальную ответственность школьников за результаты своего учебного труда. В решении этих актуальных проблем, по-нашему мнению, особая роль принадлежит игровым формам организации учебных занятий.

Игровое обучение имеет довольно глубокие исторические корни. Игра с первых моментов своего возникновения выступает как первичная школа воспроизводства реальных

практических ситуаций с целью их освоения, выработки необходимых человеческих качеств, навыков и способностей. Еще в древних Афинах практику организованного обучения и воспитания пронизывал принцип соревнования. Воспитанники состязались в гимнастике, танцах, музыке. В процессе этого они самоутверждались и при этом оттачивали свои лучшие качества. В X в. н.э. также популярны были состязания школьников, например, в риторике. В Западной Европе в эпоху Возрождения и реформации к использованию принципов игрового обучения призывали Ф. Рабле и Т. Кампанелла. Им хотелось, чтобы дети без особого труда и напряжения, просто играя, постигали науки. Выдающийся чешский педагог Я.А. Коменский призывал все школы превратить в места, где будут играть. По его мнению, любая школа, должна стать универсальной игрой и все необходимо осуществлять в играх и соревнованиях, согласовываясь с возрастом воспитанников. В русле внедрения игровых форм обучения Ж.-Ж. Руссо была предложена программа педагогических мероприятий, таких как: общественно полезный труд, празднества и совместные игры. Последующее развитие игровых форм обучения и их подробное изучение показало, что с помощью игры решаются важнейшие образовательные задачи.

Понятие «игровые формы обучения» включают достаточно обширную группу способов и приемов организации образовательного процесса в форме различных игр. В педагогической литературе игровое обучение принято рассматривать как форму учебного процесса в условных ситуациях, которая направлена на воспроизведение и усвоение общественного опыта во всех его проявлениях: знаниях, навыках, умениях, а также эмоционально-оценочной деятельности. По мнению В.Н. Кругликова, игровому обучению присущи такие черты, как: свободная, развивающая деятельность, возникающая по указанию учителя, но без его диктата и осуществляемая учениками по их желанию, с удовольствием; по своему характеру это импровизационная, творческая и активная деятельность, которая осуществляется в рамках как прямых, так и косвенных правил, отражающих содержание игры и элементы общественного опыта; это процесс, в котором моделируется профессиональная или общественная среда жизни человека.

Анализ литературы по обозначенной проблеме позволяет выделить несколько черт, наиболее полно характеризующих игру в процессе обучения. Во-первых, игра выступает как самостоятельный вид развивающей деятельности детей разных возрастов, позволяющий достигать высокого уровня активности добровольно и без всякого принуждения. Во-вторых, игра – это самая свободная форма деятельности детей, в которой осознается и познается окружающий мир, создаются условия для самовыражения и познания себя. В-третьих, игру, по праву, можно назвать главной сферой общения детей, в ходе которой решаются проблемы межличностных отношений и приобретается опыт коммуникации с людьми.

В статье рассмотрены игры, актуальные в процессе школьного обучения. В основу их классификации заложено понимание того, на что направлена деятельность ребенка во время игры, что является основным предметом и движущей силой. Так, дидактические игры в обучении представляют собой моделирование определенных жизненных ситуаций. Обучаемый должен быстро дать верный ответ на предложенный вопрос или же решить поставленную задачу с опорой на тот багаж знаний, который он уже приобрел. В основе сюжетно-ролевой игры может быть любая жизненная ситуация, а ее ведущим компонентом называют сюжет, вымышленный или реальный. Основной целью деловой игры является обучение школьников умению применять полученные знания для решения важных жизненных проблем, где взаимодействуют различные субъекты, разрабатываются нестандартные выходы из сложившихся ситуаций. Здесь нет заранее прогнозируемого результата и необходимо творческое и многоаспектное поведение участников. Деловые игры призваны моделировать важные процессы жизни общества. Иллюстративные игры применяются в процессе обучения с целью детального пояснения каких-либо явлений и понятий. Каждая такая игра создается для иллюстрации определенного понятия, явления, мысли. Собственно, поэтому она не может служить моделью [2].

Организация игровых форм обучения может проходить в двух направлениях. Первым является использование игровых элементов на уроке, а второе представляет собой урок-игру. Использование игровых элементов на уроке предполагает введение в урок творческих заданий игрового характера. Это могут быть, например: организация экспедиций в пещеру древнего человека, в страну пирамид или древнегреческий театр и т.д. Урок-игра через разнообразие игровых ролей и положений дает возможность выхода самоактуализации, самоорганизации, возможности самоконтроля и самооценки учащихся. Здесь возможны такие варианты, как: пресс-конференция, конференция глав государств и т.д. Игровые формы обучения позволяют использовать все уровни усвоения знаний, обеспечивая переход от воспроизводящей деятельности к преобразующей, достигая главную цель – развитие творческо-поисковой деятельности. Такая деятельность в обучении является более эффективной и продуктивной [3].

Таким образом, игровые формы обучения обеспечивают реализацию целого комплекса образовательных целей. Преимущества использования на занятиях игровых форм состоят в том, что игровая деятельность как средство обучения обладает мотивированностью на обучение, отсутствием принуждения, индивидуализированностью. Учащиеся всегда с интересом и удовольствием усваивают учебный материал, играя. В ходе игры регулируются и реализуются жизненные позиции ребенка, усваивается социальный опыт и задаются установки принятых норм поведения. Игра позволяет своим участникам проявить имеющиеся способности, формировать и отстаивать собственную позицию, учит гибкости в творческом взаимодействии. Играя, ребенок пребывает в роли ученика и учителя одновременно, осознает роль субъекта и объекта деятельности. Стоит отметить, что для педагога главное в таком подходе – это уважение к личности ученика, сохранение его интереса к работе, а самое главное, стремление развивать этот интерес, убирая чувство тревоги и неуверенности в своих силах.

Библиографический список

1. Битянова М.Р. Игра и ее развивающие возможности // Школьный психолог. 2004. № 38.
2. Ермолаева М.Г. Игра в образовательном процессе: методическое пособие. 2-е изд., доп. СПб.: СПб АППО, 2005. 112 с.
3. Смирнов С.Д. Еще раз о технологиях обучения // Высшее образование в России. 2000. № 6. С. 115–120.

УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ ТРУДОМ КАК МОТИВИРУЮЩИЙ ФАКТОР

А.С. Тукуреев, Т.Ю. Тодышева

Сибирский государственный технологический университет

Управлять мотивацией профессионального развития педагогов школы в условиях современной модели образования, значит уметь выявлять личностные и профессиональные потребности, интересы педагогов, опираться на объективные возможности педагогов, их профессиональную и методическую компетентность, определять мотивацию профессиональной деятельности, профессионального развития педагога.

Сегодня в современной педагогической практике существенным пробелом является недостаточная проработанность мотивационной политики, которая соответствовала бы адекватным моральным и материальным затратам на персонал.

Актуальность изучения мотивации педагогов обусловлена тем, что она является одним из методов управления человеческими ресурсами, воздействия на потребности и желания в саморазвитии, актуальна еще и потому, что аспект развития мотивации профессио-

нальной деятельности педагогов общеобразовательной школы как условия инновационной деятельности и модернизации образования изучен недостаточно.

Задача руководителя школы – использовать мотивацию как процесс побуждения педагогического коллектива к деятельности для достижения, как личностных целей, так и целей организации.

Мотивация и удовлетворенность педагога – две стороны одного объективного процесса – работы. Схематически это может быть выражено следующим образом: мотивация > работа > удовлетворенность. Если мотивация является объяснением и обоснованием трудового поведения, то удовлетворенность – признанием и согласием с ним.

В исследованиях отечественных и зарубежных авторов рассматривается вопрос удовлетворенности профессиональной деятельностью. К ним можно отнести работы таких авторов, как А.Г. Здравомыслова, А. Кемпбела, Н.А. Калмакана, Е.А. Климова, А.А. Реана, У. Роджерса, В.А. Ядова и др.

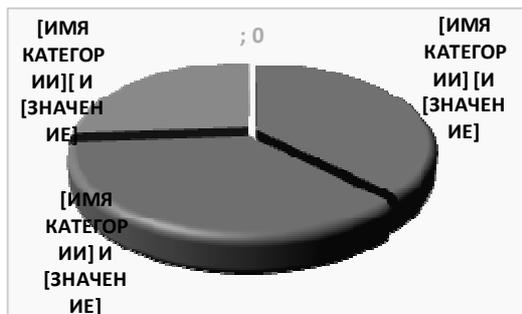
По мотивации: Т.П. Афанасьева, А.К. Байметов, А. Бакурадзе, Ю. Забродин, В.С. Лазарев, Е. Лепешова, А.К. Маркова, В.Н. Никитенко, К.М. Ушаков, Р.Х. Шакуров и др.

Для изучения процесса управления педагогическим коллективом образовательной организации мы провели ряд эмпирических исследований.

В нашем исследовании принимали участие 40 учителей муниципального бюджетного образовательного учреждения г. Красноярска в возрасте от 23 до 60 лет, пол женский.

Для эмпирического исследования были отобраны следующие методики: «Изучение мотивации профессиональной деятельности» (К. Замфира в модификации А. Реана); «Изучение удовлетворенности учителей своей профессией и работой» (Н.В. Журина и Е.П. Ильина); «Мотивация успеха и боязнь неудачи» (опросник А.А. Реана); «Диагностика структуры мотивов трудовой деятельности» (автор Т.Л. Бадоев); анкета «Факторы, стимулирующие обучение и препятствующие развитию и саморазвитию учителей в школе».

Проводимые исследования позволили увидеть факторы, мотивирующие педагогов к эффективной работе и препятствующие профессиональному развитию и определить основные направления по активизации мотивации улучшения качества трудовой деятельности педагогов.



Исследование мотивации профессиональной деятельности учителей показывает, что продуктивность творческой работы определяется внутренней мотивацией.

Внешняя отрицательная мотивация ограничивает профессиональное развитие личности и атрофирует ее внутренние потребности и интересы. Внешняя положительная мотивация эффективна только временно, и достаточно стимулам исчезнуть или усредниться, как ее воздействие ослабевает

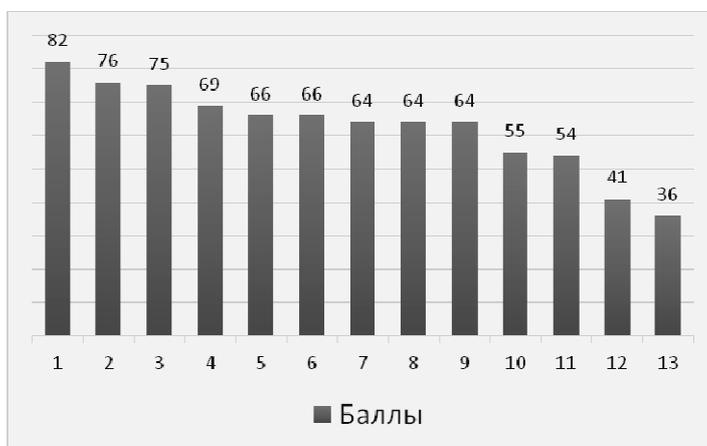
(например, мотивы в виде устойчивого материального вознаграждения быстро теряют свой эффект).

Удовлетворенность учителей своей профессией и различными сторонами профессиональной деятельности показывает средний уровень.

	Удовлетворенность трудом		Степень удовлетворенности		Степень неудовлетворенности	
полная	19 человек	47,5 %	19 человек	47,5 %	отсутствует	22,5 %
средняя	17 человек	42,5 %	18 человек	45 %	3 человека	7,5 %
низкая	4 человека	10 %	3 человека	7,5 %	28 человек	70 %

Диагностика структуры мотивов трудовой деятельности говорит о том, что учителя в основном удовлетворены работой, ее условиями, организацией. Важна возможность творчества, профессионального роста и т.д.

Если выстроить ранжированный ряд различных сторон профессиональной деятельности педагога, то получится следующая картина:



Ранжированный ряд различных сторон профессиональной деятельности педагога	
1. Удовлетворенность работой в целом	8. Вид трудовой деятельности
2. Санитарно-гигиенические условия	9. Потребность в реализации индивидуальных способностей
3. Значимость профессии	10. Отношение администрации к труду, отдыху и быту
4. Организация труда	11. Возможность повышения квалификации
5. Возможность творчества в процессе работы	12. Престижность профессии
6. Потребность в общении и коллективной деятельности	13. Размер заработной платы
7. Взаимоотношения с коллегами	

Данное исследование четко демонстрирует основные мотивы осознанного выбора педагогической профессии, увлеченности своим предметом при понимании отсутствия престижа и общественной важности своей профессии, а также маленькой заработной платы.

Проанализировав силу мотивации, мы увидели: 78 % учителей имеют уровень мотивации на успех, 20 % тенденцию мотивации на успех, мотивацию на неудачу 3 %. Значит, большая часть учителей направлена на успех.

Выявление факторов, стимулирующих и препятствующих обучению, развитию и саморазвитию учителей в школе, показывает, что *препятствующими* профессиональному развитию факторами являются прежде всего личностные (недостаток времени, состояние здоровья, ограниченные ресурсы, стесненные жизненные обстоятельства, собственная инерция). При существующем интересе к своей работе (что немаловажно) среди *стимулирующих* факторов педагоги выделяют методическую работу, обучение на курсах, что в первую очередь и способствует повышению профессионального развития педагогов. Достаточно высоко оценен такой фактор, как новизна, возможность экспериментирования.

Обобщая итоги исследования, сделаны следующие выводы:

1. Современным руководителям образовательных организаций необходимо знать теоретические положения о потребностях, мотивах деятельности, мотивационном механизме труда для правильной организации труда педагогов.

2. Управленческая деятельность по мотивации трудового поведения педагогических работников должна ориентироваться не только на коллективные цели и потребности, но и на конкретные личности и ситуации, необходимо регулярно отслеживать потребности кол-

лектива и работников организации, вносить коррективы, используя подходы к управлению, наиболее адекватные существующим условиям.

Сделанные выводы не являются окончательными. Они лишь обозначили проблемы, существующие в данном коллективе, и показали необходимость дальнейших исследований особенностей мотивации каждого члена педагогического коллектива.

Библиографический список

1. Бакурадзе А.Б. Ценность человека и удовлетворенность трудом педагога // Вестник Алтайской науки. 2009. № 3. С. 7–14.
2. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы: учеб. пособие. 3-е изд. СПб.: Питер, 2011. 512 с.: ил. (Серия «Мастера психологии»)
3. Пряжников Н.С. Мотивация трудовой деятельности: учебное пособие. М.: Академия. 2008. 368 с. (Высшее профессиональное образование. Психология)

ИЗУЧЕНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ШКОЛЬНИКОВ В КЛАССНОМ КОЛЛЕКТИВЕ

И.Н. Федорова, О.Н. Тютюкова

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Подходы к образовательному процессу меняются в зависимости от времени, уровня развития общества и государственного заказа. Закон «Об образовании РФ» и ФГОС помогают выявить изменяющиеся тенденции в образовании.

Среди предметных, метапредметных и личностных результатов освоения учащимися образовательной программы, указанных во ФГОС, наибольшую сложность при формировании представляют именно личностные результаты. В образовательных стандартах указан конкретный их перечень, в котором выделяется «освоение социальных норм, правил поведения, ролей и форм социальной жизни в группах и сообществах» [3], проявляющиеся в навыках социального взаимодействия, без которых невозможно полноценное формирование личности.

Развитие таких навыков не имеет границы, человек всю жизнь, пока живет в обществе, будет совершенствовать их. В исследуемом нами возрастном периоде формирование этой социальной компетентности наиболее актуально. Одним из центральных личностных образований младших подростков является идентификация с референтной группой, соответственно, задачей психолого-педагогического развития становится усвоение социальных норм, развития навыков общения со сверстниками, создание «ситуаций нравственного выбора, формирующих у школьников потребность добровольно заниматься социально значимой деятельностью для других» [4, с. 141].

Понятие «социальное взаимодействие» по-разному трактуется в научной и справочной литературе. При его определении делают акцент либо на способе осуществления социальных связей, либо на системе взаимообусловленных социальных действий, либо на процессе воздействия социальных субъектов друг на друга, либо на отношениях между людьми и социальными группами. В социологическом словаре «социальным взаимодействием» называют взаимодействие между двумя и более индивидами, в процессе которого передается социально значимая информация или осуществляются действия, ориентированные на другого [2]. Это определение позволяет увидеть многоаспектность этого термина.

Для решения задач нашего исследования был изучен уровень социального взаимодействия современных школьников с помощью диагностики «Наша группа», разработанной О.И. Мотковым. Данная диагностика позволила определить уровень межгруппового взаимодействия, степени сплоченности класса, а также лидерскую структуру класса.

Диагностическая работа проводилась в двух образовательных учреждениях – общеобразовательных школах Советского района г. Красноярска. В ходе исследования продиагностировано пять 5 классов: три класса школы № 98, два – школы № 145. Общее число респондентов составило 97 человек.

Анализ полученных данных дает возможность проследить особенности развития классных коллективов и в то же время заметить схожие тенденции развития учебных групп. Для младших подростков на данном этапе ведущей деятельностью является общение. Это значит, что для них важным являются эмоциональные связи, следовательно, они стремятся к их установлению со сверстниками. Поэтому неудивительно, что пятиклассники показали высокий процент наличия положительных лидеров (личностей) в школьных коллективах: друзей (средний процент – 92 %), альтруистических лидеров – 65 %, деловых лидеров – 76 % и эмоциональных лидеров – 89 %.

В то же время по данным диагностики у школьников слабо развита социальная зрелость, необходимая для конструктивности во взаимоотношениях. Это объясняет наличие высокого процента отрицательных лидеров: неприятелей (73 %), эгоистов (63 %), дезорганизаторов (87 %), «нытиков» (76 %). Практически пропорциональное соотношение между положительными и отрицательными лидерами класса свидетельствует о существовании лидерских противоречий, являющихся признаком среднего уровня сплоченности и взаимодействия. По индивидуальному уровню межличностного взаимодействия результаты следующие: количество респондентов, показавших средний уровень, составляет большинство – 57 % (55 чел.), 39 учащихся (40 %) вошли в группу с высоким уровнем межличностного взаимодействия и 3 % учеников показали низкий результат межличностного взаимодействия.

Формула развития социальных компетентностей среди классного коллектива основана на следующей корреляции: чем больше положительных лидеров и меньше отрицательных, тем выше сплоченность и возможности самоорганизации, ниже степень противоречивости отношений, выше значимость и приемлемость группы для ее членов.

Небольшой процент положительных лидеров требует от педагога создания специальных условий для их проявления. Выбор средств, направленных на это, зависит от характеристик лидера, востребованных в данном коллективе. При слабом показателе «альтруистического и эмоционального лидера» необходимо создавать ситуации открытого неформального общения, свободного самовыражения эмоций социально приемлемым путем. Способствует этому игровое обучение, классные часы и организация совместных внеурочных мероприятий.

Для создания условий активизации «делового лидера» следует предлагать школьникам групповые задания, по итогам которых должен быть создан совместный продукт. Использование проектного обучения, технологии КСО, интеллект-карты (mind map) и т.п. наиболее эффективно выполняют поставленную задачу.

Диагностика, проведенная среди младших подростков, показала неустойчивость сплоченности и взаимодействия данных школьных коллективов. Результаты исследования указывают на необходимость педагогического сопровождения в развитии коммуникативных способностей обучающихся и навыков межличностного, социального взаимодействия.

Библиографический список

1. Диагностика в работе классного руководителя // REFdb.RU. URL: <http://refdb.ru/look/2101282-p2.html>.
2. Добренков В.И., Кравченко А.И. Социология: в 3 т.: словарь по книге. М.: Социологический факультет МГУ им. М.В. Ломоносова. 2003–2004. URL: <http://sociologiya.academic.ru/445>.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс] // Федеральные государственные образовательные стандарты. М.: Институт стратегических исследований в образовании РАО.

4. Тютюкова О.Н. Формирование нравственных деятельно-волевых черт характера младших подростков на гуманитарной основе: дис. ... канд. пед. наук. Красноярск, 2003.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ МЕТОДА SWOT-АНАЛИЗА ДЛЯ ОЦЕНКИ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

А.В. Фоканова, К.Ю. Лобков

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

SWOT-анализ заключается в анализе четырех аспектов: сильные и слабые стороны предприятия в конкурентной борьбе, а также появляющиеся возможности и угрозы. Это некая аббревиатура, каждая буква которой определяет отдельный аспект: Strengths – сильные стороны; Weakness – слабые стороны; Opportunities – возможности; Threats – угрозы. Причем первые два пункта представляют информацию о состоянии компании, тогда как вторые – внешние условия и факторы [1].

По мнению Р.А. Фатхутдинова, конкурентоспособность представляет собой способность фирмы к выпуску конкурентоспособной продукции и конкурентоспособных услуг, к обладанию преимуществами фирмы по отношению к подобным в данной области внутри страны и за ее пределами [2].

Когда изучены потребители и конкуренты организации, а также условия конкуренции, становится возможным определение ее преимуществ и недостатков перед конкурентами и определение путей и способов поддержки ее конкурентных преимуществ.

Один из основных методов оценки конкурентоспособности организации – это SWOT-анализ, проведение которого возможно осуществить по организации в целом, по отдельным направлениям (СХП), по отдельным рынкам, на которых организация функционирует, а также по отдельным товарно-(услуго-)рыночным комбинациям (ТРК) [3]. SWOT-анализ конкурентоспособности высшего учебного заведения имеет свою специфику, которая заключается в том, что это не торговая компания или фирма, а учреждение, оказывающее образовательные услуги. В соответствии с этим при проведении данного анализа необходимо строго уточнить и конкретизировать как внешние условия, которые оказывают неблагоприятное воздействие, так и внутренние.

Конкурентоспособность образовательного учреждения заключается в его способности к быстрой адаптации к изменениям внешней среды, используя имеющиеся ресурсы и способности. В основе конкурентоспособности вуза лежит конкурентный потенциал его ресурсов и способностей. Повышение конкурентоспособности высшего учебного заведения подразумевает минимизацию, а в лучшем случае – ликвидацию слабых мест, выявленных в ходе SWOT-анализа.

Факторы внешней среды, способные оказывать неблагоприятное воздействие на деятельность высших учебных заведений, заключаются:

- в сложной демографической ситуации в стране, что вызвало резкое снижение количества выпускников школ;
- усилении конкуренции между высшими учебными заведениями за количество абитуриентов;
- изменении ситуации на рынке труда;
- высокой доле населения крупных городов и районов России, которые имеют доходы ниже прожиточного минимума, не позволяющие данной категории населения совершать оплату дорогостоящего образования;
- в том, что хозяйствующие субъекты, органы государственной и муниципальной власти, работодатели повышают требования к компетенциям выпускников университета.

Необходимо подразделить исследование факторов внутренней среды вузов на несколько направлений:

- образовательную деятельность;
- научную деятельность;
- инновационную деятельность;
- кадровое обеспечение;
- информационное обеспечение и материально-техническое обеспечение;
- социальную сферу;
- систему управления;
- финансы.

Использование SWOT-анализа для оценки конкурентоспособности высшего учебного заведения подразумевает четыре этапа:

- внутренняя среда. Оценить сильные и слабые стороны университета возможно на основании анализа корпоративного профиля, иначе говоря, совокупности характеристик университета, которые в разных аспектах описывают его деятельность, т.е. анализ всех ресурсов и способностей внутренней среды вуза;

- конкурентный анализ – выявление конкурентного потенциала;

- внешняя среда. Диагностика развития внешней среды, прогнозирование возможности появления ее фактора, определение его значимости и характера (позитивное / негативное влияние), интегральная оценка того, насколько благоприятна внешняя среда.

- SWOT-матрица, сопоставление сильных и слабых сторон, возможностей и угроз образовательного учреждения [4].

Проведя анализ публикаций по данной теме, можно выделить следующие недостатки SWOT-матрицы:

1. Нет возможности количественно оценить степень влияния факторов.
2. Нет возможности определить количество, какие факторы должны быть приоритетными.
3. Нет возможности количественно оценить генерируемые альтернативы.
4. Нет возможности определять приоритеты полученных стратегических альтернатив.
5. Нет возможности давать оценку стратегическим альтернативам на соответствие поставленным целям.

В SWOT-анализе возникает сложность разделения будущего и настоящего времени при оценке факторов внешней и внутренней среды компании. Возникает проблема отнесения различных факторов к угрозам и возможностям, преимуществам и слабостям уже не с точки зрения различных групп, а с точки зрения различных временных отрезков.

Стоит отметить, что уже разрабатываются пути устранения вышеперечисленных недостатков.

Мы предлагаем внести балльную оценку факторов на основе экспертных оценок для получения количественных оценок стратегических альтернатив путем перемножения балльных оценок факторов и выбор наиболее перспективных стратегических альтернатив.

Мы строим первоначальную матрицу, на ней распределены факторы по полям. Далее к нашему SWOT-анализу мы добавляем оценочную балльную строку. Здесь мы оцениваем каждый фактор по 10-балльной шкале на основе экспертных оценок. Затем мы сопоставляем факторы для выделения приоритетных стратегий для их последующего анализа, впоследствии мы перемножаем баллы. Когда все стратегии проанализированы, мы видим наиболее перспективные.

Усовершенствованный SWOT-анализ позволяет количественно выделять стратегические альтернативы для дальнейшей разработки стратегии организации, также его можно использовать для разработки стратегий планирования организации.

Библиографический список

1. Миронов М.Г. Ваша конкурентоспособность. М.: Альфа-Пресс, 2009. 425 с.
2. Применение SWOT-анализа при разработке стратегии фирмы // Управление компанией. 2012. № 5(23). С. 9–13.
3. Рахманова М.С. Разработка методов инновационного стратегического анализа вуза на основе теории заинтересованных сторон: автореф. дис. ... канд. экон. наук. Владивосток. 25 с.
4. Смирнова И.Л. Управление конкурентоспособностью предпринимательской организации в условиях повышения уровня ее капитализации: автореф. дис. ... канд. экон. наук. М., 2011. 23 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ФАКТОРОВ ОЦЕНКИ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

А.В. Фоканова, К.Ю. Лобков

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Конкурентоспособность высшего учебного заведения представляет собой характеристику вуза, которая определяет долю релевантного рынка данных услуг, принадлежащую вузу, а также анализ возможностей препятствования овладению преимуществами в данной категории другими высшими учебными заведениями, что приведет к перераспределению рынка в их пользу.

Конкурентоспособность – это ведущий показатель производственно-экономической деятельности вуза, она подразумевает не только поддержание и удержание имеющихся преимуществ, но и динамику в овладении все большими преимуществами [1].

Для осуществления оценки конкурентоспособности высшего учебного заведения необходимо четко и однозначно определить и классифицировать факторы данной оценки, иначе говоря, сформировать факторы оценки конкурентоспособности вуза. При формировании факторов оценки необходимо учитывать специфику самой сущности вуза – функционирование на рынке образовательных услуг и рынке труда, что оказывает определенное влияние на выделяемые факторы.

Все факторы оценки конкурентоспособности можно подразделить на две группы:

- внешние факторы – макросреда;
- внутренние факторы – внутренняя среда.

Внешние факторы заключаются:

- в руководстве организацией;
- качестве подготовки персонала;
- деловой активности вуза;
- стратегии развития вуза;
- системе управления конкурентоспособностью;
- материально-технической и информационной базе;
- финансовой политике организации;
- бюджетном финансировании;
- мотивации персонала и студентов;
- корпоративной культуре вуза.

Внутренняя среда вуза представляет собой имеющиеся у него в наличии внутренние резервы, которые представляют его конкурентоспособность.

К внешним факторам оценки конкурентоспособности вузы относят:

- государственную политику;
- научно-технические факторы;
- правовые факторы;

- природные факторы;
- стратегию и политику конкурентов;
- общественные организации;
- конъюнктуру рынка труда;
- инфраструктуру рынка;
- потенциальных потребителей услуг вуза;
- спрос на выпускников вуза на рынке труда [2].

Анализ внешних факторов позволяет оценить внешние возможности и угрозы и разработать конкурентоспособную стратегию, позволяющую сохранить, повысить и развить конкурентные преимущества.

Для того чтобы обеспечить конкурентоспособность высшего учебного заведения, необходимо обратить внимание также и на два аспекта, которые должны присутствовать и быть на должном уровне в образовательной организации.

Первый аспект – адаптивность:

- сохранение экономической безопасности вуза (продолжение осуществляемых процессов, сохранение эффективности этого функционирования, социальное воспроизводство);
- изменение характера отношений с внешней средой (взаимодействие с определенными физическими и юридическими лицами, которые имеют отношение к деятельности вуза);
- трансформация вуза (изменение в организационной структуре, в экономических механизмах, в характере бизнес-процессов).

Второй аспект – инновационность, которая заключается в способности осуществления синтеза и реализации новаций в продуктах, сфере образовательных технологий и в управлении и организации высшего учебного заведения.

Адаптивностью характеризуется реакция организации на произошедшие и происходящие изменения в окружающей их среде, а инновационность воплощается в основе этой реакции, в восприятии решений в осуществлении своей деятельности, в направленном изменении деятельности, основываясь на новых формах и способах функционирования в различных направлениях.

Таким образом, все факторы, влияющие на оценку конкурентоспособности высшего учебного заведения, подразделяются на два вида, в зависимости от воздействующей среды – внешние и внутренние. Формирование факторов оценки конкурентоспособности происходит с учетом специфики учреждения, осуществляющего образовательную деятельность. Невозможно обеспечение высокого уровня конкурентоспособности высшего учебного заведения без учета двух важнейших составляющих – адаптивности вуза и его инновационности.

Библиографический список

1. Баринов В.А., Синельников А.В. Развитие организации в конкурентной среде // Менеджмент в России и за рубежом. 2000. № 6.
2. Белинская М.Н. Факторы оценки конкурентоспособности государственных вузов // Вестник Самарского государственного университета. 2013. № 1(102).
3. Каплина О., Зайченко Д. Оценка конкурентоспособности предприятия на основе процессного подхода // Маркетинг. 2005. № 4.
4. Романова И.Б. Конкурентоспособность высшего учебного заведения на региональном рынке образовательных услуг // Вестник Чувашского университета. 2006. № 1.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ СРЕДСТВ ДЛЯ УСПЕШНОЙ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ-МИГРАНТОВ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Ю.В. Хилькова, О.В. Груздева

Муниципальное образовательное учреждение «Средняя школа № 44»

XXI век – век компьютерных технологий. Современный ребенок живет и развивается в мире электронной культуры. Жизнь нам уже не представляется без таких вещей, как компьютер, сотовый телефон, планшетный компьютер, мы привыкли пользоваться гаджетами в повседневной жизни, которую, как мы считаем, они упростили. Как известно, ребенок – зеркало родителей, он учится с пеленок, начинает повторять за родителями все то, что видит. И сейчас современный ребенок, еще не умея читать и писать, может в достаточном объеме владеть знаниями компьютерной техники.

За последние 15–20 лет компьютеры стали основной составляющей нашего нормального существования. Компьютер и компьютерные технологии проникли во все сферы человеческой жизни и деятельности, обеспечивая распространение информационных потоков в обществе, которые образуют единое глобальное информационное пространство.

Исходя из потребностей современного человека, можно сказать, что использование информационно-коммуникационных технологий в социально-психологической адаптации детей мигрантов является актуальным вопросом.

Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) – совокупность методов, производственных процессов и программно-технических средств, интегрированных с целью сбора, обработки, хранения, распространения, отображения и использования информации в интересах ее пользователей [5].

Поступление в школу является переломным моментом в жизни ребенка. Дети приходят с совершенно разным багажом опыта, с разными знаниями, умениями, навыками, привычками, и процесс адаптации для них – это важный и одновременно сложный процесс, который оказывает влияние на их дальнейшее развитие.

Для ребенка-мигранта процесс адаптации протекает намного сложнее. В отличие от сверстника, ребенок-мигрант синтезирует обе культуры, будучи их связующим звеном.

Современные школы являются поликультурными, это означает, что состав в таких школах многонациональный, следовательно, в них разный уровень владения обучающимися русским языком и национальной культурой. Среди проблем, связанных с воспитанием и обучением вновь прибывших детей-мигрантов, беспокоенность вызывает проблема психологического характера: психическая неуравновешенность, чувство подавленности, испуга и страха [4].

И.С. Кон выделяет следующие психологические особенности учащихся-мигрантов:

1. Выраженность культурной дистанции.
2. Низкая социальная адаптация, связанная с тем, что ребенок-мигрант находится в состоянии растерянности, страха, отличается социально и культурно, он кажется нижестоящим по своим способностям.
3. Недостаточное знание русского языка, тем самым очевидно, что отрицательно влияет на процесс общения со сверстниками.
4. Непонимание психологии нового коллектива [1, с. 128].

Для детей-мигрантов младшего школьного возраста коррекционная работа должна быть направлена на повышение общего уровня коммуникативной компетентности, снижения уровня тревожности, чувства подавленности, страха.

Для преодоления сложностей в социально-психологической адаптации детей-мигрантов эффективным методом выступает применение информационных и мультимедийных технологий в процессе обучения.

Информационно-коммуникационные технологии позволяют осуществлять индивидуальный подход к обучающимся в соответствии с их интересами, темпами и стилями обучения [3].

Интегрированные занятия с использованием средств ИКТ повышают мотивацию к обучению за счет включения множества наглядных средств. Работа в командах на таких занятиях учит взаимодействовать детей с разными национальностями и вместе достигать результата.

Одним из средств работы является использование интерактивной доски, которая обеспечивает не только визуализацию учебного процесса, но и позволяет организовать такую работу в классе, в которой ученики являются активными участниками познавательной деятельности. К данному средству относятся электронные учебники, словари, электронные энциклопедии, электронные тренажеры, видеофильмы и т.д.

Для социально-психологической адаптации детей-мигрантов такие методы работы являются ценными для развития навыков работы в команде и конструктивного взаимодействия с одноклассниками для достижения общего результата, выполнения поставленных задач.

Еще одним эффективным средством ИКТ является программа графического редактора Paint.

Графический редактор – это программа создания, редактирования и просмотра графических изображений [2].

Дети с интересом работают в графическом редакторе, осваивая инструменты и растровую графику. В процессе работы дети разговаривают, спорят, обсуждают на русском языке, помогают друг другу – выполняя одинаково поставленную задачу, но самостоятельно на своем компьютере. Таким образом, у школьников происходит формирование и развитие творческого потенциала, возрастает интерес к предмету, ребенок учится взаимодействовать.

Следующее средство работы – это работа с презентациями. Фрагмент урока, на котором используются презентации, отражает один из главных принципов – это принцип привлекательности урока. Для ребенка-мигранта с низким уровнем знания русского языка это средство является наиболее эффективным, поскольку даваемый материал в словесной форме также подкрепляется наглядностью в виде различных картинок, знаков, схем и транслируется непосредственно на слайдах, обеспечивая лучшее понимание и запоминание.

Таким образом, использование средств ИКТ в работе с детьми-мигрантами имеет свою специфику. Эмоциональная, яркая, с привлечением большого иллюстративного материала, с использованием видео- и аудиоматериала работа способствует успешной адаптации и интеграции ребенка-мигранта в школьную среду.

Библиографический список

1. Кон И.С. Психология предрассудка (о социально-психологических корнях этнических побуждений) // Психология научной нетерпимости: хрестоматия / сост. Ю.С. Чернявская. Минск, 1998. 354 с.

2. Макарова Н.В., Кочурова Е.Г., Николайчук Г.С., Нилова Ю.Н., Титова Ю.Ф. Информатика и ИКТ. СПб.: Питер, 2010. 214 с.

3. Петухова Е.И. Информационные технологии в образовании // Успехи современного естествознания. 2013. № 10.

4. Сухарев А.В., Степанов И.Л., Струкова А.Н., Луговский С.С., Халдеева Н.И. Этнофункциональный подход к психологическим показателям. М., 2014. 85 с.

5. Сетевые образовательные сообщества «Открытый класс». URL: <http://sandbox.openclass.ru/wiki-pages/79809>

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ

А.Э. Цехович, Т.Ю. Тодышева

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

В современном обществе учитель – это тот, кто обладает качествами мудрого, знающего и авторитетного педагога. Учитель – это понятие, имеющее более широкий смысл, осуществляющий в процессе своей профессиональной деятельности обучение, ориентированное на развитие учащихся, учет их особенностей и всестороннее раскрытие их интеллектуального и личностного потенциала.

Педагог, который занимается созданием собственного имиджа, не только лучше выглядит, но и лучше себя чувствует, более уверен, что и влияет на его карьерный рост, успешнее ее реализации.

Соответствие образа профессии внутреннему образу считается основным компонентом педагогического имиджа, поскольку умение располагать к себе людей и создавать позитивный настрой в общении – необходимое качество в профессиональном общении [1].

Индивидуальный стиль характеризует человека как индивида, который способен организовать и осуществлять свою профессиональную жизнедеятельность; является системой устойчивых черт педагога, формирующаяся на духовности, проявления его способностей в творчестве.

В исследовании Л.М. Митиной были выделены более пятидесяти личностных свойств учителя (как профессионально значимых качеств, так и собственно личностных характеристик). Список этих свойств: вежливость, вдумчивость, взыскательность, впечатлительность, воспитанность, внимательность, выдержка и самообладание, гибкость поведения, гражданственность, гуманность, деловитость, дисциплинированность, доброта, добросовестность, доброжелательность, идейная убежденность, инициативность, искренность, коллективизм, политическая сознательность, наблюдательность, настойчивость, критичность, логичность, любовь к детям, ответственность, отзывчивость, организованность, общительность, порядочность, патриотизм, правдивость, педагогическая эрудиция, предусмотрительность, принципиальность, самостоятельность, самокритичность, скромность, справедливость, сообразительность, смелость, стремление к самосовершенствованию, тактичность, чувство нового, чувство собственного достоинства, чуткость, эмоциональность [3]. Перечень этих свойств и составляет психологический портрет учителя. Стержнем его являются личностные качества – направленность, уровень притязаний, самооценка, образ Я.

С целью определения стиля общения преподавания современного учителя и некоторых особенностей своей нервной системы на базе МБОУ СШ № 152 нами было проведено диагностическое исследование по методике «Психологический портрет учителя» (авторы: З.В. Резапкина, Г.В. Резапкина) [2].

Теоретической основой методики являются учение А.А. Ухтомского о доминанте, труды В. Сухомлинского, духовно-ориентированная психология Т.А. Флоренской, подходы У. Джеймса, А. Маслоу, К. Роджерса, Т. Гордона. Я-концепция Р. Бернса [2]. Автором методики выделяются следующие качества: принятие каждого ученика, признание и уважение его как личности; благополучно психоэмоциональное состояние; позитивное самовосприятие; личностно ориентированное обучение, гибкость, спонтанность поведения; ответственность. В исследовании принимали участие 20 педагогов в возрасте до 30 лет, мужчин (5 человек) и женщин (15 человек).

Проведя анализ результатов диагностики, можно сказать следующее, что в отношении признания и уважения учащегося как личности преобладает вариант гуманистической направленности деятельности учителя (9,45 % из числа принимавших участие в исследовании). Все действия педагога подчинены реальным интересам личности ребенка, учащегося, взрослого человека. Среди своих воспитанников он предстает как образец человечности, таким образом дети осваивают моральные ценности общества. Такому учителю близки

проблемы и интересы воспитанников, школьники безошибочно чувствуют педагога, готового отстаивать их интересы, отвечают доверием, на уроках они чувствуют себя комфортно.

Преобладающим вариантом ответа в психоэмоциональном состоянии педагогов (9,47 %), является состояние, которое определяет эффективность и качество работы учителя, дает возможность не терять самообладания в экстремальных ситуациях, так и способность ее контролировать. Им соответствуют подвижность и относительная устойчивость, сосредоточенность, уверенность, решительность.

Самооценка педагогов, принимавших участие в исследовании, направлена на позитивное самовосприятие (9,53 %). Учителя с таким восприятием беспрепятственно могут создавать на уроке атмосферу активного общения, вступая в контакты и оказывая им поддержку и помощь. Дети доверяют таким учителям и ждут от них дружелюбия и взаимопонимания; ученика всегда воспринимают как личность, мнение которого учитывается, его активная позиция и заслуживающего уважения. Именно таким учителям становится возможным реализовать ученика как личность.

Говоря о стиле преподавания педагогов, 16,8 % – преобладающим вариантом ответа является демократический стиль деятельности. У такого учителя наблюдается гибкость, удовлетворенность своей профессией, терпелив и терпим, высокая степень принятия себя и других, естественность в общении, открытость, доброжелательность, которая способствует эффективности обучения детей, умеет признавать допущенные ошибки. Педагог дает возможность ученикам самостоятельно принимать решения, прислушивается к их мнению, поощряет самостоятельность суждений, учитывает не только успеваемость, но и личностные качества учеников.

Высокий уровень субъективного контроля (10,45 %) является преобладающим вариантом ответа педагогов. Преподаватель с высоким уровнем субъективного контроля принимает на себя ответственность и организованность за все, что происходит с ним и вокруг него, объясняя это своим характером, действиями и поступками, а не внешними обстоятельствами. Преподаватели с таким уровнем являются независимыми, решительными, справедливыми, способными, дружелюбными, честными, самостоятельными.

Главным является умение анализировать по отношению к своему имиджу, уметь выявлять, как сильные, так и слабые стороны, умение принимать и корректировать, просчитывать на несколько шагов вперед свои слова и действия. Это позволит закрепить себя как личность в коллективе.

Проведение данной диагностики выводит личность педагога на формирование мотива повышения психологической компетентности. Они поддаются наблюдению и позволяют установить недостаток или отсутствие у педагога конкретных профессиональных знаний. Выявление и изучение профессиональных трудностей в деятельности педагога невозможны без разработки и совершенствования научно-методического инструментария, необходимы и для комплексного исследования профессионально-личностных характеристик.

Библиографический список

1. Глухих С.И. Имидж современного педагога как условие формирования профессиональной компетентности // Народное образование. 2012.
2. Резапкина З.В., Резапкина Г.В. Методика «Психологический портрет учителя». URL: <http://tuva-sosnovka.ucoz.ru/portret.docx>
3. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал. М.: Дело, 1994. 216 с.

ПРОСВЕТИТЕЛЬСКАЯ РАБОТА С РОДИТЕЛЯМИ И ПЕДАГОГАМИ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

С.В. Черных, И.В. Василькевич

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Современное развитие России связано с модернизацией в сфере образования, которая в первую очередь затрагивает проблемы формирования подрастающего поколения, интегрированного в современное общество. Успешным в различных областях жизнедеятельности может быть человек, который ориентирован на здоровый образ жизни.

На состояние здоровья детей влияют многие негативные факторы: повсеместно ухудшающаяся экологическая обстановка, снижение уровня жизни в целом по стране, снижение уровня социальных гарантий для детей в сферах духовного и физического развития, недостаток у родителей времени и средств для полноценного удовлетворения потребностей детей, увеличение числа неполных семей, технология воспитательно-образовательного процесса, личность педагогов, а также состояние и ориентация семейного воспитания [4].

В этих условиях проблема сохранения и укрепления здоровья дошкольников становится особенно актуальной. Сегодняшние дети – это будущее государства. В рамках государственной концепции сохранения здоровья детей большое внимание уделяется укреплению здоровья детей, и, прежде всего, формированию здорового образа жизни ребенка.

Таким образом, цель исследования – выявление форм и методов просветительской работы дошкольного образовательного учреждения с родителями и педагогами по формированию здорового образа жизни детей старшего дошкольного возраста. Объект исследования – просветительская работа дошкольного образовательного учреждения с родителями и педагогами.

Предмет исследования – формы просветительской работы дошкольного образовательного учреждения с родителями и педагогами по формированию здорового образа жизни детей старшего дошкольного возраста. Гипотеза исследования состоит в предположении, что у детей дошкольного возраста можно качественно повысить представления о культуре здоровья и здоровом образе жизни. Для этого необходимо организовать систему педагогической работы по приобщению детей и их родителей к здоровому образу жизни, основанную на принципах: природосообразности, личностно-деятельностного подхода, разнообразия игровых методов и приемов.

В исследовании участвовали родители и дети старшего дошкольного возраста «МБДОУ № 63» г. Красноярска в количестве 20 человек. Для изучения работы с родителями и педагогами по формированию здорового образа жизни у детей старшего дошкольного возраста были подобраны следующие анкеты: анкетирование родителей старшей группы (текст анкеты, разработанной М.А. Смирновой), анкета «Как стать крепким и здоровым» Е.В. Арасланова [2].

В ходе исследования были получены следующие результаты:

– анкетирование родителей старшей группы показало, что работа по формированию здорового образа жизни у детей ведется чуть больше, чем в половине семей. Многие дети не занимаются спортом, неправильно питаются, наблюдают, как родители ведут неподвижный образ жизни;

– анкетирование «Как стать крепким и здоровым» показало, что только малая часть родителей уверены в своих знаниях, но большая часть родителей испытывают потребность в консультациях и рекомендациях по формированию здорового образа жизни детей старшего дошкольного возраста (закаливание, укрепление здоровья) с помощью подвижных игр, упражнений.

В работе с родителями реализовывалось комплексное применение традиционных и нетрадиционных форм непосредственного и дистанционного взаимодействия. Были исполь-

зованы формы и методы работы с родителями с дополнительной целью – повышения их личной заинтересованности в формировании здорового образа жизни детей.

На основании полученных данных были разработаны рекомендации для родителей и педагогов по формированию здорового образа жизни у детей старшего дошкольного возраста; для родителей были подобраны следующие формы и методы работы по формированию здорового образа жизни детей: родительское собрание «Здорово жить»; педагогическая беседа «Значение режима дня для дошкольников»; информационный стенд; стенгазета «Мама, папа, я – спортивная семья»; заседания клуба «Семейного досуга»; дни открытых дверей; спортивный праздник.

В качестве примера приведем несколько рекомендаций для педагогов по формированию здорового образа жизни детей старшего дошкольного возраста:

- применение разнообразных форм и методов работы;
- использование разных видов деятельности детей, а также совместной деятельности детей и взрослых;
- последовательное формирование у ребенка представлений о ЗОЖ;

В результате родители стали более активными участниками жизни группы и ДОУ. Они действительно стали единомышленниками и партнерами в деле формирования и развития здорового образа жизни детей, представляется возможным утверждать, что работа и повышение ДОУ с родителями по формированию здорового образа жизни дошкольников будет эффективной, если

- она будет строиться на основе сотрудничества;
- формы работы с родителями будут способствовать их личной заинтересованности в ее результатах [3].

Таким образом, взаимодействие родителей и педагогов в процессе оздоровления и воспитания дошкольников позволяет реализовывать принцип единства требований к физическому воспитанию в ДОУ и семье, учитывать личностно ориентированную направленность, активно вовлекать родителей в процесс воспитания и обучения как участников единого образовательного пространства, оптимизировать разработку и внедрение совместных видов деятельности педагогов и родителей.

Библиографический список

1. Арнаутова Е.П. В гостях у директора: беседы с руководителем дошкольного учреждения о сотрудничестве с семьей. М.: Линка-Пресс, 2004. 206 с.
2. Арасланова Е.В. Методические рекомендации по организации внутренней системы оценки качества дошкольного образования в дошкольной образовательной организации / авт.-сост. Е.В. Арасланова и др. Киров: ИРО Кировской области, 2015. 40 с.
3. Кареева Т.Г. Формирование здорового образа жизни у дошкольников: планирование, система работы. Волгоград: Учитель, 2010. 170 с.
4. Сухарев А.Г. Здоровье и физическое воспитание детей и подростков. М.: Медицина, 2003. 270 с.

К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Д.А. Чижова, И.А. Яценко

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

В настоящее время система дошкольного образования претерпевает значительные изменения, главным проявлением которых является повышение требований к качеству дошкольного образования. Качество образовательного процесса, его продуктивность с точки зрения развития ребенка зависит не только от имеющихся в дошкольной организации психолого-педагогических условий, но также и от компетенций, которыми располагают педа-

гоги дошкольного образования. С введением федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (далее ФГОС ДО) происходит обновление всего образовательного процесса в дошкольной образовательной организации (далее ДОО) в соответствии с основными его структурными разделами – к структуре, условиям реализации основной образовательной программы дошкольной образовательной организации и результатам ее освоения.

Согласно требованиям ФГОС ДО, для успешной реализации основной образовательной программы ДОО должны быть обеспечены следующие психолого-педагогические условия:

- 1) использование в образовательной деятельности форм и методов работы с детьми, соответствующих их возрастным и индивидуальным особенностям;
- 2) построение образовательной деятельности на основе взаимодействия взрослых с детьми, ориентированного на интересы и возможности каждого ребенка и учитывающего социальную ситуацию его развития;
- 3) поддержка инициативы и самостоятельности детей в специфических для них видах деятельности и др. [3].

Соблюдение психолого-педагогических условий призвано обеспечить гуманное отношение к ребенку, возвращение в нем субъектной позиции и личности, владеющей определенными компетенциями. Но при этом очевидно, что реализация приведенных выше условий невозможна без изменения сознания самих педагогов, избавления от авторитарных стереотипов, без перехода к современным и эффективным методам и методикам воспитания и образования детей.

Как видно из условий и всего содержания документа, задача оценивания ребенка – его знаний, умений и навыков – сегодня утратила свое значение. Мониторинг освоения детьми основной образовательной программы дошкольного образования признается сегодня недопустимым. У педагогов возникает множество вопросов: «А как учить?», «Как понять, что ребенок усвоил программу?». Педагоги сталкиваются с проблемой необходимости осуществления перехода от традиционной модели воспитания и образования детей, предполагающей формирование у детей знаний, умений, навыков, а также выполнение педагогом оценочных действий, к личностно ориентированной, инновационной модели. Ядром такого образовательного процесса является личность, субъект образования – воспитанник, взаимодействие воспитанника и педагога в контексте гуманного отношения и усвоения воспитанником необходимого опыта путем проявления инициативы при решении особым образом оформленных педагогических задач. Личностно ориентированная модель воспитания и образования детей включает в себя разнообразные формы и методы, в которых нет оценочных действий со стороны педагога в привычном для нас понимании [4].

Для того чтобы выявить схожие положения ФГОС ДО с Законом «Об образовании в Российской Федерации», необходимо провести сравнительный анализ данных документов.

В соответствии с Федеральным законом от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», целью дошкольного образования является формирование общей культуры, предпосылок учебной деятельности, развитие физических, интеллектуальных, нравственных, эстетических и личностных качеств, сохранение и укрепление здоровья детей дошкольного возраста.

Статья 64 (п. 2.) «Дошкольное образование»

Образовательные программы дошкольного образования направлены на разностороннее развитие детей дошкольного возраста с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей, в том числе достижение детьми дошкольного возраста уровня развития, необходимого и достаточного для успешного освоения ими образовательных программ начального общего образования, на основе индивидуального подхода к детям дошкольного возраста и специфических для детей дошкольного возраста видов деятельности. Освоение образовательных программ дошкольного образования не осуществляется проведением промежуточной и итоговой аттестацией обучающихся [2].

В соответствии с ФГОС ДО, целью дошкольного образования является сохранение единства образовательного пространства относительно уровня дошкольного образования, обеспечение государственных гарантий уровня и качества дошкольного образования на основе единства обязательных требований, обеспечение статуса дошкольного образования, обеспечение равенства возможностей для каждого ребенка в получении качественного дошкольного образования.

Для реализации целей ФГОС ДО необходимо обеспечить выполнение следующих задач:

- 1) укрепление физического и психического здоровья детей, в том числе эмоционального благополучия;
- 2) обеспечение равных возможностей для полноценного развития каждого ребенка в период дошкольного детства независимо от места жительства, пола, нации, языка, социального статуса, психофизиологических и других особенностей (в том числе ограниченных возможностей здоровья).

Целевые ориентиры не подлежат педагогической оценке (мониторингу). Ключевой характеристикой в стандарте являются личностные достижения воспитанников, которые подвергаются формальным сравнениям и оценке. Освоение Программы не сопровождается проведением промежуточных аттестаций и итоговой аттестации воспитанников [3].

Исходя из вышесказанного, мы можем сделать вывод, что необходимость разностороннего развития с учетом психофизиологических особенностей детей и отмена какой-либо аттестации прописана в двух вышестоящих документах – ФГОС ДО и Законе «Об образовании в Российской Федерации».

Если более детально изучать задачи ФГОС ДО, то можно акцентировать внимание еще на одной из выдвигаемых задач: «Обеспечение равных возможностей полноценного развития каждого ребенка в период дошкольного детства независимо от места проживания, пола, нации, языка, социального статуса, психофизиологических особенностей (в том числе ограниченных возможностей здоровья)».

Как показал анализ соответствующей психолого-педагогической литературы, не все педагоги сегодня готовы компетентно реализовывать эту задачу в рамках своей практической деятельности из-за дефицита определенных знаний и умений в области дошкольной психологии. Педагоги, реализуя свою педагогическую деятельность, должны учитывать интересы ребенка и его психофизиологические особенности, т.к. именно от этой составляющей во многом зависит качество дошкольного образования, именно она определяет психолого-педагогическую компетентность самого педагога [5]. Проявление педагогом данной компетентности результируется в получении ребенком необходимой для него помощи, поддержки, которая будет главным вектором полноценного личностного развития, успешного становления ребенка в обществе, развития его самосознания.

Для эффективного осуществления педагогической деятельности педагогу необходимы не только определенные умения, навыки, компетенции, но и личностные составляющие (психологические и нравственные качества) педагогов, которые будут задавать вектор его практической образовательной деятельности. Характеристика всех составляющих педагогическую деятельность компонентов детально прописана в профессиональном стандарте педагога.

Главной идеей профессионального стандарта педагога является принятие ребенка вне зависимости от каких-либо его особенностей в развитии. Это положение не становится одной из профессиональных компетенций, оно является личностным и морально-нравственным багажом самого педагога.

Так, в разделе профессионального стандарта педагога «Развитие» перечислены личностные качества и профессиональные компетенции, необходимые педагогу для осуществления развивающей деятельности. Одной из компетенций, в частности является готовность принять разных детей, вне зависимости от их реальных учебных возможностей, особенностей в поведении, состояния психического и физического здоровья [1].

Анализ научных источников и периодических изданий, самой образовательной практики обнаруживает противоречие между уровнем профессионального развития специалиста и требованиями профессионального стандарта, необходимыми для реализации профессиональной деятельности. Требования, предъявляемые к психолого-педагогической компетенции педагогов в практической деятельности, значительно шире, чем базовые требования, которые прописаны в образовательном стандарте, в соответствии с которыми осуществляется подготовка педагогов-воспитателей дошкольных образовательных организаций, поэтому востребованными на сегодняшний день являются исследования и практические разработки, освещающие аспекты взаимодействия психологов и педагогов дошкольных образовательных организаций. Предметом данного взаимодействия является развитие у педагогов способности и готовности использовать наиболее эффективно свои практические компетенции и приобретать новые, необходимые для осуществления педагогической деятельности. Этим мы предполагаем заниматься далее. Актуальность и значимость выделенного нами противоречия определили тему нашего дальнейшего исследования – «Организация профессионального взаимодействия в системе «педагог–психолог» как средство развития психолого-педагогической компетентности воспитателя дошкольной образовательной организации».

Мы предполагаем, что исследование обозначенной проблемы позволит выработать конкретные практические шаги по ее решению, способствующие активизации рефлексивных процессов у воспитателей, сенсibilизации их педагогического мышления, а, следовательно, повышению качества педагогической деятельности педагогов, работающих с детьми дошкольного возраста.

Библиографический список

1. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н (с изм. от 25.12.2014) «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (Зарегистрировано в Минюсте России 06.12.2013 № 30550).
2. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 02.03.2016) «Об образовании в Российской Федерации».
3. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 14.11.2013 № 30384).
4. Яценко И.А. Вопросы взаимосвязи стандартизации и качества дошкольного образования в перспективе отечественного и зарубежного опыта // Вестник Орловского государственного университета. 2013. № 2 (31). С. 124–127.
5. Яценко И.А. Понимающее наблюдение в педагогической работе с детьми дошкольного возраста (на материале опыта ФРГ) // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. СПб., 2013. № 155. С. 144–151.

МОЛОДЕЖЬ И НАУКА XXI ВЕКА

XVII Международный научно-практический форум
студентов, аспирантов и молодых ученых

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

Материалы III Всероссийской конференции
школьников, студентов, молодых ученых,
посвященной 120-летию со дня рождения Л.С. Выготского

Красноярск, 17–18 мая 2016 г.

Редактор А.П. Малахова
Корректор Ж.В. Козупица
Верстка М.Н. Богданова

660049, Красноярск, ул. А. Лебедевой, 89.
Редакционно-издательский отдел КГПУ,
т. 217-17-52, 217-17-82

Подписано в печать 16.08.2016. Формат 60x84 1/8.
Усл. печ. л. 17,5. Тираж 100 экз. Заказ 08-112

Отпечатано в типографии «ЛИТЕРА-принт»,
т. 295-03-40