

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева»

СОВРЕМЕННОЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

**Материалы VII Психолого-педагогических чтений
памяти Л.В. Яблоковой**

Красноярск, 27–29 октября 2016 г.

Электронное издание

КРАСНОЯРСК
2016

ББК 74.00
С 568

Редакционная коллегия:

О.В. Груздева (отв. ред.)

Е.Ю. Дубовик

А.А. Лукьянова

А.В. Цветцых

И.А. Сладкова

Т.А. Биндарева

С 568 Современное психолого-педагогическое образование: материалы VII Психолого-педагогических чтений памяти Л.В. Яблоковой. Красноярск, 27–29 октября 2016 г. / О.В. Груздева (отв. ред.); ред. кол.; Электрон. дан. Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2016. – Систем. требования: PC не ниже класса Pentium I ADM, Intel от 600 MHz, 100 Мб HDD, 128 Мб RAM; Windows, Linux; Adobe Acrobat Reader. – Загл. с экрана.

ISBN 978-5-00102-038-7

Рассматриваются актуальные проблемы современного психолого-педагогического образования, тенденции развития психологии, педагогики и менеджмента образования. Основное содержание материалов составляют результаты научных исследований сотрудников института психолого-педагогического образования КГПУ им. В.П. Астафьева.

Будут интересны специалистам вузов, психологических центров, региональных общественных площадок, работникам образовательных организаций и медицинских учреждений.

ББК 74.00

ISBN 978-5-00102-038-7

(V Международный форум
«Человек, семья, общество:
история и перспективы развития»)

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

СОДЕРЖАНИЕ

Раздел 1. ТЕНДЕНЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ростовцева О.Г., Дубовик Е.Ю.

ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ
МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 6

Бойко О.М., Нефедова Е.К., Губейдулина А.А., Матрусенко Л.В.

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ В ШКОЛЕ С ДЕТЬМИ С ОВЗ 9

Вальтер М.В., Арамачева Л.В.

ПРОФИЛАКТИКА НАРУШЕНИЯ РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ
К РЕБЕНКУ У ЖЕНЩИН, ОТКАЗАВШИХСЯ ОТ АБОРТА 12

Бутакова Л.А.

СОЗДАНИЕ БЕЗОПАСНОЙ РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ В ГИМНАЗИИ
КАК ПРОФИЛАКТИКА АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ 15

Волосович В.В.

ПРОФИЛАКТИКА СТРАХОВ И ТРЕВОЖНОСТИ
У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА..... 18

Колесова Е.А., Вылегжанина Г.Г.

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ТРЕВОЖНОСТИ ЖЕНЩИН СТАРШЕ 30 ЛЕТ,
БЕРЕМЕННЫХ ПЕРВЫМ РЕБЕНКОМ, И ЖЕНЩИН,
БЕРЕМЕННЫХ ВТОРЫМ РЕБЕНКОМ 22

Дулисова Т.В.

«РОДИТЕЛЬСКИЕ ШКОЛЫ» – СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО ШКОЛЫ И СЕМЬИ 24

Какунина Е.В.

АРТ-ТЕРАПИЯ – ТЕРАПИЯ ИСКУССТВОМ 27

Карпиевич А.И.

СРЕДА СЕНСОРНОЙ КОМНАТЫ КАК СРЕДСТВО ОБЕСПЕЧЕНИЯ
ЭМОЦИОНАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ДЕТЕЙ
В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ..... 31

Лисина О.В.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ 35

Матушкина Н.Г.

СОВМЕСТНЫЕ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИЕ ЗАНЯТИЯ
КАК УСЛОВИЕ КОМФОРТНОГО ПРЕБЫВАНИЯ ДОШКОЛЬНИКА
В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ..... 39

Петухова Т.Ф.

АДАПТАЦИЯ РОДИТЕЛЕЙ К УСЛОВИЯМ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ 41

Попенкова И.М.

ФОРМИРОВАНИЕ КОМФОРТНОЙ И БЕЗОПАСНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ
ЧЕРЕЗ ОРГАНИЗАЦИЮ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛУБА ОТДЫХА И ДОСУГА
В ОБЩЕШКОЛЬНОМ ФОРМАТЕ..... 44

Савельева Е.В. ОПТИМИЗАЦИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ.....	48
Таранович Т.В. РАЗВИВАЮЩИЕ ЗАНЯТИЯ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ ПОСРЕДСТВОМ ГЕШТАЛЬТПОДХОДА.....	51
Татоева Л.В. КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ ОГРАНИЧЕННЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ЗДОРОВЬЯ.....	54
Тюрина Н.В. ПРОФИЛАКТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ КОЛЛЕКТИВА ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ	57
Фёдорова С.Г. НЕДЕЛЯ ПСИХОЛОГИИ В ДЕТСКОМ САДУ	60
Чистякова Н.А. ПЕСОЧНАЯ ИГРОТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ	63
Горнякова М.В., Роглет Н.Г. АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТИ К РЕШЕНИЮ КОНФЛИКТОВ У ВОСПИТАННИКОВ ДЕТСКОГО ДОМА ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА	69
Каблукова И.Г., Епрева Е.Ю. ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА ПО ОБЕСПЕЧЕНИЮ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ РОДИТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ.....	72
Вербианова О.М. ОТНОШЕНИЕ МОЛОДЫХ РОДИТЕЛЕЙ К ДЕТСКИМ СТРАХАМ МАЛЬЧИКОВ И ДЕВОЧЕК	77
Груздева О.В., Жданова И.В. РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА ПРИ РАЗНЫХ ТИПАХ АКЦЕНТУАЦИЙ ХАРАКТЕРА.....	81
Мануйлова В.А., Сазонова Н.П. ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ МАСТЕР-КЛАССА ПО ФИЗИЧЕСКОМУ РАЗВИТИЮ ДЕТЕЙ 6–7 ЛЕТ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ.....	86
Авдеева Т.Г., Архипова Л.В. ОБРАЗ МИРА КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН.....	90
Горнякова М.В. АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	93
Беспмятных Н.Н., Вылегжанина Г.Г. ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ К МАТЕРИНСТВУ БЕРЕМЕННЫХ ЖЕНЩИН С РАЗЛИЧНЫМ ОТНОШЕНИЕМ К РЕБЕНКУ	96

Раздел 2.
СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ОРГАНИЗАЦИЯМИ

Авдеенок О.В., Кольга В.В.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ
В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
(НА ПРИМЕРЕ ДЕТСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ШКОЛЫ №1 им. В.И. СУРИКОВА
г. КРАСНОЯРСКА) 100

Бакайкина А.С., Каблюкова И.Г.

МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЯ
В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ 104

Брижатая О.А., Каячев Г.Ф.

РЕКОМЕНДАЦИИ ПО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ
В МБОУ СШ №149 107

Гадицкий В.В., Лукьянова А.А.

УПРАВЛЕНИЕ КАДРОВЫМ ПОТЕНЦИАЛОМ ПОСРЕДСТВОМ ВКЛЮЧЕНИЯ
МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС 110

Ю.Ю. Грызова, Л. А. Диденко

ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ 113

Зворыгина Л.Н., Лукьянова А.А.

ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ РЕШЕНИЯ УЛУЧШЕНИЯ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 116

Мироновская А.В., Манцерова Е.В., Пожарский С.О.

ПОДХОДЫ И ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ
У БАКАЛАВРОВ МЕНЕДЖМЕНТА В ВУЗЕ 119

Сарбаа Л.Н., Лукьянова А.А.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ 122

Полежаева Г.Т., Сургутская Т.В.

ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ 125

Цветцых А.В., Гринчишина К.Э.

РАЗРАБОТКА МЕРОПРИЯТИЙ ПО ПОВЫШЕНИЮ ЭФФЕКТИВНОСТИ
УПРАВЛЕНИЯ ПЕРСОНАЛОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ 128

Шрейдер А.А., Лукьянова А.А.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ
ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ 132

Раздел 1.

ТЕНДЕНЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

FEATURES OF INTERPERSONAL RELATIONS OF GIFTED CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE

Е.Ю. Дубовик, О.Г. Ростовцева

E.Y. Dubovik, O.G. Rostovtseva

Одаренность, межличностные отношения, младший школьник, возраст, агрессивность, аффективность, перфекционизм, тревожность, дисбаланс, соревновательность, эмоциональность.

В статье обсуждаются особенности межличностных отношений одаренных детей младшего школьного возраста в сравнении с детьми возрастной нормы. Приводится оценка тревожности, агрессивности, зависимости от настроения, рассматривается их влияние на взаимоотношения с окружающими.

Talent, interpersonal relationships, junior high school student, age, aggression, affectivity, perfectionism, anxiety, imbalance, competitiveness, emotional.

The article discusses the features of interpersonal relationships of gifted children of primary school age in comparison with children of age norm. Their assessment of anxiety, aggressiveness, depending on mood and their impact on relationships with others.

Благоприятные межличностные отношения школьников положительно влияют на их психическое здоровье, успеваемость, познавательную деятельность и физическую активность. Больше это касается одаренных младших школьников (англ. gifted children), потому что из-за дефицита эмоционального баланса реакции сверстников воспринимаются одаренными детьми неадекватно и приводят либо к депрессии и разочарованию в своих способностях, либо к ярко выраженным агрессивным реакциям [4].

Отметим, что в работе с младшими школьниками педагогами постоянно сознательно строятся деловые отношения, а система личных отношений, возникающая на базе личных симпатий и привязанностей детей, не имеет никакого официального организованного оформления, ее структура складывается стихийно [3].

Поэтому формирование межличностных отношений нуждается в особом подходе, обеспечивающем увеличение удовлетворенности одаренного ребенка окружающими его людьми, повышение его социального статуса в коллективе сверстников, снижение уровня агрессивности, создание условий для развития эффективности в коммуникации, формировании эмпатийных навыков [1].

В психологии проблема одаренности ставилась и исследовалась учеными (М.Э. Боцманова, Э. Ландау, С.В. Лезина, Н.С. Лейтес, Л.И. Ларионова, Н.С. Лейтес, А.М. Матюшкин, В.И. Панов и другими), пришедшими к пониманию того, что не только мышление, но и социальное поведение одаренного ребенка не соответствует общепринятым стандартам.

Для выделения своеобразия отношений младших школьников мы собираемся изучить психолого-педагогические аспекты развития межличностных отношений одаренных младших школьников и разработать методические рекомендации для подготовки родителей к оптимизации межличностных отношений одаренных младших школьников в образовательной среде.

Мы предполагаем, что на межличностные отношения одаренных младших школьников со сверстниками и взрослыми, в отличие от детей возрастной нормы, оказывает влияние дисбаланс между когнитивным и эмоциональным развитием одаренного младшего школьника, представленный такими показателями эмоционального фона, как тревожность, аффективность и агрессивность.

Исследовательская работа проводилась с учащимися специализированного 3 б класса, имеющими интеллектуальные способности, в количестве 30 человек и с учащимися возрастной нормы 3 в класса, также в количестве 30 человек.

В процессе работы применялись:

– методика явной тревожности А. Кастанеды (CMAS) для детей 8–12 лет, адаптированная А.М. Прихожан;

– «Тест Розенцвейга» в модификации Н.В. Тарабриной (оценка степени развитости агрессивности);

– методика «16-факторный личностный опросник Р. Кеттелла» (оценка аффективности, зависимости от настроения).

Мы выяснили, что первопричиной проблемы межличностного общения одаренного ребенка с родителями, взрослыми и сверстниками является социальное поведение, зачастую не соответствующее общепринятым стандартам. Межличностные отношения одаренных младших школьников имеют в основе такие характеристики, как: перфекционизм (англ. perfectionism), социальная автономность, эгоцентризм (познавательный, моральный, коммуникативный), лидерство, соревновательность, повышенная уязвимость, что определяет дисбаланс между их когнитивным и эмоциональным развитием.

Таким образом, на наш взгляд, качественное своеобразие межличностных отношений одаренных младших школьников определяет конфликтный характер взаимодействий со сверстниками и взрослыми, тем самым осложняя социальное развитие.

Мы пришли к выводу, что исследование психолого-педагогических аспектов развития межличностных отношений одаренных младших школьников целесообразно рассматривать через сравнение показателей эмоционального фона межличностных взаимодействий одаренного ребенка со сверстниками и взрослыми (тревожность, аффективность и агрессивность) с детьми возрастной нормы.

При сравнении независимых выборок с использованием статистического метода U-критерия Манна-Уитни было выявлено, что существуют высокодостоверные различия на уровне 99,9 % по методике «Тест Р. Кеттелла 16 – ФЛЮ форма С». Эмоциональная стабильность имеет более выраженный характер у младших школьников возрастной нормы. Они в основном демонстрируют эмоциональную устойчивость, несуетливость, спокойствие – все те качества, которые способствуют продуктивному межличностному взаимодействию. У одаренных младших школьников по сравнению с детьми возрастной нормы эмоциональный фон характеризуется неустойчивостью. Как правило, это негативно влияет на социальное поведение одаренного ребенка, зачастую не соответствующее общепринятым стандартам, и создает проблемы в межличностных отношениях с родителями, взрослыми и сверстниками.

Также существуют достоверные различия на уровне 95 % по методике «Тест С. Розенцвейга. Детский вариант». Уровень развития социальной адаптации несколько более выражен у группы младших школьников возрастной нормы. На наш взгляд, это также связано с конфликтным характером одаренных детей вследствие нарушения их эмоционального фона. В отличие от детей возрастной нормы, агрессивность одаренных детей негативно влияет на их межличностные взаимодействия со сверстниками и взрослыми, не способствует процессу социальной адаптации и осложняет социальное развитие.

Достоверные различия на уровне 95 % обнаружены в ходе сравнения по методике явной тревожности А. Кастанеды (СМАС). Повышенная тревожность более выражена у одаренных младших школьников, что также говорит о дисбалансе, нарушении эмоционального фона. В отличие от младших школьников возрастной нормы, присущий одаренным детям перфекционизм, повышенная уязвимость зачастую определяют дисбаланс между их когнитивным и эмоциональным развитием.

Полученные в итоге констатирующего эксперимента данные показывают, что в целом межличностные отношения одаренных младших школьников, в отличие от младших школьников возрастной нормы, имеют свои особенности из-за дисбаланса между когнитивным развитием (сильное) и эмоциональной составляющей (слабое), что не самым лучшим образом влияет на межличностные отношения с окружающими.

Библиографический список

1. Андреева Г.М. Социальная психология. М.: Академия, 2005. 250 с.
2. Битянова М.Р. Социальная психология: учебник для высших учебных заведений. М.: Аспект-Пресс, 2001. 470 с.
3. Ильин Е.П. Психология общения и межличностных отношений. СПб.: Питер, 2009. 576 с.
4. Психология одаренности детей и подростков / под ред. Н.С. Лейтеса. М.: Академия, 1996. 416 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ В ШКОЛЕ С ДЕТЬМИ С ОВЗ

ORGANIZATION OF WORK OF PSYCHOLOGICAL SERVICE IN SCHOOL WITH CHILDREN WITH DISABILITIES

О.М. Бойко, Е.К. Нефедова,
А.А. Губейдулина, Л.В. Матросенко

O.M. Boyko, E.K. Nefedova,
A.A. Gubeidulina, L.V. Matrosenko

Дети с ОВЗ, ресурсный центр, инклюзивное образование, инклюзивная культура, социальное партнерство.
В связи с увеличением количества детей с ОВЗ авторы поднимают вопрос взаимодействия специалистов психологической службы. В статье представлен опыт работы с детьми с ОВЗ в среднем образовательном учреждении, описывается работа ресурсного центра по взаимодействию специалистов, раскрывается решение задачи психологической службы по развитию инклюзивной культуры в школе через механизм социального партнерства.

Children with disabilities, Resource center, inclusive education, inclusive culture, social partnership.
With the increase of children with disabilities, the authors raise the question of interaction of specialists of the psychological service in the organization of work with children with disabilities. The description of the Resource center on the basis of which the interaction of specialists. Reveals the solution to the problem of the psychological service in the development of inclusive culture in the school through the mechanism of social partnership.

Современные психологические и педагогические исследования (И.В. Вачков, М. М. Семаго, Н.Я. Семаго, С.Н. Сорокоумова, Е.А. Стребелева, И.И. Мамайчук, Н.М. Назарова, У.В. Ульяновская, Н.Д. Шматко, Л.М. Шипицина) подтверждают, что в настоящее время из-за влияния биогенных, социогенных и психогенных факторов все чаще встречаются дети с ограниченными возможностями здоровья.

В документах, положенных в основу программы коррекционной работы, понятие «дети с ограниченными возможностями здоровья» (далее – ОВЗ) определяется как дети, имеющие различные отклонения психического или физического плана, которые обуславливают нарушения общего развития, не позволяющие вести полноценную жизнь [3].

По классификации, предложенной В.А. Лапшиным и Б.П. Пузановым, к основным категориям аномальных детей относятся: дети с нарушением слуха (глухие, слабослышащие, позднооглохшие); дети с нарушением зрения (слепые, слабовидящие); дети с нарушением речи (логопаты); дети с нарушением опорно-двигательного аппарата; дети с умственной отсталостью; дети с задержкой психического развития; дети с нарушением поведения и общения; дети с комплексными нарушениями психофизического развития, с так называемыми сложными дефектами (слепоглухонемые, глухие или слепые дети с умственной отсталостью) [4].

Значительное разнообразие категорий детей с ОВЗ, включающих наличие или отсутствие инвалидности, определяет и значительную вариативность специальных образовательных условий, распределенных по различным ресурсным сферам.

Одним из важнейших компонентов для реализации инклюзивного образования является наличие специалистов, которые будут осуществлять коррекционно-развивающую работу. Специфика работы с детьми с ОВЗ требует не только компетентных специалистов, но и просто душевных людей, настроенных на помощь, коррекцию и развитие каждой личности в зависимости от индивидуальных особенностей.

С 1 сентября 2016–2017 учебного года для работы психологической службы открыт ресурсный центр, который объединил:

- ресурсный кабинет для коррекционно-развивающих занятий;
- кабинет коррекции и развития;

– кабинет здоровья, предназначенный для снятия физического и эмоционального напряжения, где установлены спортивные модули для занятий ЛФК, а также тренажеры. Организована зона релаксации.

В 2016–2017 учебном году увеличилось число детей с ОВЗ, которые учатся по адаптированным образовательным программам. В связи с этим увеличился штат психологической службы: зам. директора по УВР (председатель ПМПк); 3 педагога-психолога; 2 учителя-логопеда; 2 учителя-дефектолога; учитель ЛФК; 2 тьютора. Составлено и утверждено расписание ресурсного центра, где в течение дня проводятся занятия в разных формах, с использованием различного оборудования. Учителя-предметники, которые реализуют инклюзивное образование в общем классе и проводят индивидуальные коррекционно-развивающие занятия, согласуют свои программы с учителями-дефектологами.

Все педагоги прошли повышение квалификации по программе «Инклюзивное образование: методы и технологии».

Работает ПМПк (консилиум), который проходит по итогам первичной и итоговой диагностики, а также по запросу учителя и родителя, где выявляются проблемы обучения детей и решается вопрос о дальнейшем образовательном маршруте ребенка.

В ресурсном центре в первой половине дня с детьми с РАС занимаются учитель-логопед, два педагога-психолога и тьютор. За содержание обучения детей отвечает опытный учитель-дефектолог, который строит свою деятельность в рамках ФГОС НОО ОВЗ.

Важной задачей психологической службы является развитие инклюзивной культуры в школе. Пока учащиеся проходят адаптацию в ресурсном классе, к ним приходят старшеклассники.

Старшеклассники собрали команду волонтеров, активно помогая специалистам в работе с детьми с РАС. Ребята с РАС начали посещать мероприятия наравне с одноклассниками. Для учащихся с легкой степенью умственной отсталости (1 ребенок в 3 классе и 2 ребенка в 4 классе) утвержден отдельный учебный план, рекомендованный для детей школы VIII вида, а также индивидуальное расписание занятий.

Учащиеся в рамках инклюзивного образования посещают часть предметов с классом, а уроки математики, русского языка, литературного чтения у них проводит учитель-дефектолог во второй половине дня в ресурсном классе. Ребята успешно осваивают свою программу, любят занятия с психологом и логопедом. Поэтому у них наблюдается положительная динамика в развитии познавательных процессов.

Для успешной реализации инклюзивного образования в школе запущен механизм социального партнерства, который позволяет:

– повышать квалификационный уровень педагогических и административных работников;

– покрывать дефициты школы (кадровые, финансовые и т. д.).

Сетевое взаимодействие налажено со следующими организациями:

– КРОО «Кризисный центр для женщин и их семей, подвергшихся насилию “Верба”»;

– общественный фонд «Живое дыхание» (организует помощь в повышении квалификации работников, которые сопровождают детей с РАС);

– ЧОУ ДПО «Красноярский институт непрерывного образования» (осуществляет методическое сопровождение и повышение квалификации педагогов и администрации школы);

– МАУ ЦППМиСП «Эго» (является территориальным центром по сопровождению психолого-педагогических служб образовательных организаций, организует работу ПМПк, осуществляет диагностическую и коррекционную работу с детьми с ОВЗ).

Таким образом, основная задача работы специалистов – эффективная реализация АОП для детей с ОВЗ. Для эффективной работы утверждены план и методики для входной диагностики, для наблюдения за динамикой (или отсутствием) развития детей и своевременного внесения изменений в коррекционно-развивающие программы. Запланирована работа по постро-

ению системы разноуровневой оценки знаний и умений учащихся и по проведению просветительской работы с родителями. Только благодаря профессионализму, желанию и искреннему отношению к детям мы сможем осуществлять инклюзивное образование.

Библиографический список

1. Антонова Л.В., Емельянчик Н.А., Литвинова Ю.А. Психолого-педагогическая помощь детям с ОВЗ // Вестник науки и образования. 2016. № 6 (18). С. 106-107.
2. Власова Т.А. О детях с отклонениями в развитии. М.: Просвещение, 2010. 176 с.
3. Кондратьева С.Ю., Акимова К.Р., Козырева Н.С. Дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) // Актуальные проблемы специального образования: сборник научно-методических трудов с международным участием. Санкт-Петербург, 2014. С. 23–26.
4. Лапшин В.А., Пузанов Б.П. Основы дефектологии. М.: Просвещение, 2001. 143 с.

ПРОФИЛАКТИКА НАРУШЕНИЯ РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ К РЕБЕНКУ У ЖЕНЩИН, ОТКАЗАВШИХСЯ ОТ АБОРТА

PREVENTION OF VIOLATION OF THE PARENTAL RELATIONSHIP TO THE CHILD WOMEN WHO REFUSED ABORTION

Л.В. Арамачева, М.В. Вальтер

L.V. Aramacheva, M.V. Valter

Ребенок, беременность, аборт, отказ от аборта, родительское отношение, профилактика.

Статья посвящена изучению родительского отношения к ребенку у женщин, отказавшихся от аборта. Авторы рассматривают теоретические аспекты данной проблемы, приводят данные эмпирического исследования, рассматривают возможные способы профилактики нарушения родительского отношения к ребенку у женщин, отказавшихся от аборта.

Child, pregnancy, abortion, the rejection of abortion, parental relationship, prevention.

The article is devoted to the search for features parental relationship to the child women who refuse abortion. The author examines the theoretical aspects of the problem, results statistics, it is considering ways to prevent violations of the parental relationship to the women who refused abortion.

Сохранение репродуктивного здоровья женщин и обеспечение безопасного материнства – приоритетная задача любого государства. Она должна решаться комплексно, с учетом социальных, экономических, демографических, психолого-педагогических и медицинских проблем, стоящих перед обществом в целом и перед каждой страной в частности [4].

Один из ведущих факторов, негативно влияющих на репродуктивное здоровье, приводящих к нарушению репродуктивной функции, бесплодию у женщин, – аборты. О необходимости сокращения числа абортов прямо говорится в Концепции демографической политики Российской Федерации [5].

Сокращение числа абортов имеет серьезный потенциал для повышения рождаемости. Решение данной проблемы невозможно без комплекса мер, включающих и работу в лечебных учреждениях с беременными женщинами, находящимися в ситуации принятия решения о сохранении или прерывании беременности.

Ряд медико-психологических исследований показал, что вынашивание беременности женщины, отказавшейся от аборта, зачастую сопровождается рядом соматических (токсикозы, склонность к выкидышам, преждевременные роды) и психологических (например, искажение восприятия беременности, негативное отношение к родам, будущему ребенку) симптомов. Следует отметить, что, сохраняя изначально нежеланную беременность, женщины часто отталкиваются как от конструктивных, так и от деструктивных мотивов. После рождения ребенка у них могут возникнуть трудности в установлении с ним контакта [3].

В то же время научно доказана важность материнского поведения в момент вынашивания ребенка. Отношение матери к будущему ребенку влияет впоследствии на его психическое и личностное развитие [8].

В настоящее время нами реализуется научное исследование, целью которого является выявление возможностей профилактики нарушения родительского отношения к ребенку у женщин, отказавшихся от аборта.

Базой исследования выступило Краевое государственное бюджетное учреждение здравоохранения «Красноярский межрайонный родильный дом № 4». В эмпирическую выборку вошли беременные женщины в возрасте от 20–35 лет, изначально принявшие решение прервать беременность, но впоследствии, в ходе работы с психологом, отказавшиеся от аборта.

В качестве диагностического инструментария использовались: методика «Определение особенностей психологического компонента гестационной доминанты» (И.В. Добряков), позволяющая изучить специфику отношения беременной женщины к состоянию беременности и будущему ребенку; «Опросник родительского отношения» (А.Я. Варга, В.В. Столин), выявляющий нарушенные типы родительского отношения к ребенку; опросник «Измерение родительских установок и реакций» (Е.С. Шефер и Р.К. Белл). Все методики применялись с целью изучить установки матери в отношении воспитания ребенка.

Приведем данные, полученные в ходе эмпирического этапа исследования.

Первым этапом исследовательской работы стало изучение особенностей психологического компонента гестационной доминанты (от лат. *gestatio* – беременность, *dominans* – господствующий) женщин (по И.В. Добрякову). Психологический компонент гестационной доминанты (ПКГД) рассматривается как совокупность механизмов психической саморегуляции, включающихся у женщины при возникновении беременности и направленных на сохранение гестации и создание условий для развития будущего ребенка, формирующих отношение женщины к своей беременности, ее поведенческие стереотипы [1]. В зависимости от специфики отношения беременной женщины к себе, к мужу, к будущему ребенку выделяют пять типов ПКГД: оптимальный, гипогестогнозический, эйфорический, тревожный и депрессивный [2].

В ходе обследования выборочной совокупности беременных женщин установлено: более выраженным типом ПКГД у испытуемых является «тревожный» (0,6 балла) – проявляется повышенным уровнем тревоги, нередко ипохондричностью, переоценкой имеющихся проблем. Высокие показатели (0,4 балла) в данной группе испытуемых характерны также для «гипогестогнозического» типа ПКГД (женщины не склонны менять жизненные стереотипы поведения в связи с наступившей беременностью, их внимание к собственному состоянию и ребенку снижено) и «оптимального» (0,4 балла) – характеризуется ответственным, без излишней тревоги отношением к беременности. Менее выраженным (0,3 балла) в группе испытуемых является «эйфорический» тип ПКГД, когда декларируется чрезмерная любовь к будущему ребенку, а возникающие недомогания и трудности преувеличиваются и «депрессивный» (0,2 балла) – проявляется резко сниженным фоном настроения женщины вследствие проявлений ятрогенной, невротической или психотической депрессии.

Следующим этапом исследования стало выявление с помощью «Опросника родительского отношения» (А.Я. Варги, В.В. Столина) преобладающего типа родительского отношения будущих матерей к ребенку. Отмечено: более выраженными типами родительского отношения у обследуемых женщин являются «принятие» (5,2 балла), «кооперация» (5,8 балла). Данные типы родительского отношения отражают эмоционально-положительную направленность матери на общение и взаимодействие со своим ребенком. В то же время у части испытуемых отмечены повышенные показатели по шкалам, характеризующим неэффективные типы родительского отношения: «отвержение» (4,2 балла) – проявляется в эмоциональном неприятии ребенка и «симбиоз» (4,1 балла) – отражает стремление к чрезмерной опеке ребенка.

Итоговым этапом исследования стало изучение родительских установок беременных женщин, отказавшихся от аборта, с помощью опросника Е.С. Шефера и Р.К. Белла. Установлено: наиболее выраженной (14,7 балла) установкой испытуемых в отношении будущего ребенка является «оптимальный эмоциональный контакт» (ориентация на эмоционально-положительное и активное вербальное общение с будущим ребенком); при этом достаточно ярко (11,3 балла) проявляется также установка, связанная с «излишней концентрацией на ребенке», характеризующаяся чрезмерным проявлением опасений за его жизнь и здоровье. В меньшей степени (6,2 балла) испытуемым свойственна установка «излишняя эмоциональная дистанция», выражающаяся в эмоциональном отстранении от ребенка.

Таким образом, на основании полученных данных можно сделать вывод: родительское отношение к ребенку у женщин, отказавшихся от аборта, может быть нарушено и характеризоваться недостаточной сформированностью позиции принятия по отношению к ребенку, нали-

чием страха, связанного с его будущим (потерей в период вынашивания, тяжелыми родами, отклонениями в развитии), и как результат – переоценкой имеющихся проблем, восприятием ребенка как слабого, неполноценного, стремлением к чрезмерной его опеке.

Полученные эмпирические данные позволили нам выделить направления психопрофилактической работы с беременными женщинами, отказавшимися от аборта:

1) психологическая подготовка к родам и материнству (индивидуальные консультации, просветительская работа и др.);

2) обеспечение благоприятного психоэмоционального состояния будущей матери (диагностика психоэмоционального состояния, индивидуальная и групповая коррекционная работа по преодолению страхов, тревожности и беспокойств, связанных с предстоящим материнством, методами арт-терапии);

3) коррекция межличностных отношений с членами семьи (семейное консультирование и коррекция нарушенных взаимоотношений);

4) формирование стабильной положительной установки на беременность и роды (ауто-тренинг, групповые и индивидуальные занятия, направленные на преодоление страхов, связанных с периодом беременности и предстоящими родами с использованием методов и техник арт-терапии).

В ходе проведения контрольного эксперимента, включающего повторную диагностику с целью выявления особенностей родительского отношения к ребенку, а также статистического анализа данных (выявление достоверных различий между показателями до и после проведения формирующих мероприятий) с помощью t-критерия Стьюдента, установлено, что разработанная программа профилактики обеспечивает статистически значимые ($p \leq 0,05$; $p \leq 0,01$) положительные изменения родительского отношения женщин, отказавшихся от аборта, к ребенку.

Библиографический список

1. Добряков И.В. Перинатальная психология. СПб., 2010. 272 с.
2. Доманецкая Л.В. Психология семьи и семейного воспитания: учебное пособие. Красноярск, 2013. 212 с.
3. Кельмансон И.А. Перинатология и перинатальная психология. СПб., 2015. 30 с.
4. Карабанова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: учебное пособие. М.: Гардарики, 2005. 320 с.
5. Концепция демографической политики Российской Федерации на период до 2025 года [Электронный ресурс]. URL: <http://demoscope.ru/weekly/knigi/koncepciya/koncepciya25.html> (дата обращения: 17.02.2016).
6. Ланцбург М.Е. Хрестоматия по перинатальной психологии: психология беременности, родов и послеродового периода / сост. А.Н. Васина. М.: Изд-во УРАО, 2005. С. 38–41.
7. Райгородский Д.Я. Психология и психоанализ беременности. Самара: БАХРАХ-М, 2013. С. 784.
8. Филиппова Г.Г. Психология материнства. М., 2002. С. 10–12.

СОЗДАНИЕ БЕЗОПАСНОЙ РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ В ГИМНАЗИИ КАК ПРОФИЛАКТИКА АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ

CREATING A SAFE EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN HIGH SCHOOL AS A PREVENTION OF ADDICTIVE BEHAVIOR

Л.А. Бутакова

L.A. Butakova

Аддикция, аддиктивное поведение, образовательная среда, программа профилактики аддиктивного поведения. В статье описываются возможности целостной образовательной среды в профилактике аддиктивного поведения, дающей возможность самореализации личности и формирования навыков здорового образа жизни. Включает в себя систему урочной и внеурочной деятельности, формы и методы профилактической работы. Авторы представили поэтапное описание создания образовательной среды. В заключение проводится анализ показателей реализации профилактической программы.

Addiction, addictive behavior, educational environment, the program of prevention of addictive behavior. The article describes the capabilities of a holistic educational environment in the prevention of addictive behaviour, giving the possibility of self-realization and the formation of skills of a healthy lifestyle. Includes a system of curricular and extracurricular activities, forms and methods of preventive work. The authors have provided a stepwise description of the creation of the educational environment. In conclusion, the article analyzes the performance of the implementation of prevention programs.

Изменения целого ряда социокультурных факторов развития и кризисность социально-психологической обстановки приводят к непрерывному возрастанию стрессовых ситуаций, интенсивному и длительному психоэмоциональному напряжению. Следствием этого является потеря человеком чувства безопасности и страх перед действительностью, порождающие стремление уйти от реальности. В результате множатся формы психической дезадаптации в детском и подростковом возрасте, среди которых самой распространенной, по данным исследований, является аддиктивное поведение.

Согласно исследованиям Короленко Ц.П., Дмитриевой Н.В., Менделевич В.Д., сущностью аддиктивного поведения является уход от напряжения и дискомфорта с помощью искусственного изменения своего психического состояния посредством приема некоторых веществ или постоянной фиксации внимания на определенных предметах и видах деятельности [1].

В настоящее время проблема аддиктивного поведения является наиболее актуальной в работе с юношами и подростками. В современном мире все больше набирают обороты новые формы и виды аддикций, и перед образовательными учреждениями возникает проблема, как сделать мир безопаснее для своих учеников.

Ведущая роль в разработке профилактических программ отводится образовательному учреждению, поскольку там есть возможность апробации принятых мер, которые бы позволяли решать имеющиеся задачи.

Образовательному учреждению принадлежит ключевая роль в организации, развитии и поддержке образовательной среды, что проявляется в создании социально-психологического климата, ощущении включенности в жизнь учреждения каждого ученика [3].

Выстраивание образовательной среды, которая обеспечивает развитие эмоциональной сферы, способствует формированию навыков здорового образа жизни, социальной позиции и компетентности учащегося, в дальнейшем влияя на самореализацию личности.

Наиболее эффективной формой профилактической работы, как мы считаем, является выстраивание целостной образовательной среды, которая обеспечивает развитие эмоциональной сферы, формирование собственной позиции, социальной компетентности, навыков здорового образа жизни.

Создание образовательной среды проходило в несколько этапов.

1. Разработка творческой группой педагогического коллектива программы профилактики, направленной на создание условий для профилактики аддиктивных форм поведения в гимназическом социуме; объединение всех сотрудников гимназии в деятельность, направленную на профилактику аддикций.

2. Составление планов профилактической работы с обучающимися (групповая и индивидуальная работа).

3. Внедрение в систему урочной и внеурочной деятельности следующих форм и методов профилактической работы

– здоровьесберегающие уроки в рамках учебных предметов (ОБЖ, физкультуры, психологии и интегрированный подход на уроках остальных кафедр);

– патриотическое воспитание как в рамках уроков (ОДНКНР, ОБЖ и физкультуры), так и во внеурочной деятельности;

– введение новых форм работы: проектная деятельность и социальные практики;

– классные часы (по плану воспитательной работы);

– групповые консультирования родителей (по плану воспитательной работы);

– психологические тренинги;

– диагностическая, коррекционно-развивающая работа (групповая и индивидуальная) с обучающимися;

– вовлечение во внеурочную, внеучебную деятельность через дополнительное образование;

– беседы, диспуты, лекции с привлечением специалистов различного уровня;

– контроль учебной деятельности и досуга.

4. Проведение индивидуальной профилактической работы по запросу.

5. Отведение особой роли субъектам системы сопровождения; их взаимодействие по решению кого-либо из членов администрации. Одним из вышеперечисленных советов в зависимости от проблемы назначается ответственный администратор. Таким образом, происходит взаимодействие с другими районными учреждениями, занимающимися профилактикой аддикций и аддиктивных форм поведения.

6. Включение в систему дополнительного образования обучающихся группы риска.

7. Активизация работы по профилактике пропусков: ежедневный контроль со стороны классных руководителей, административный контроль, углубленный контроль социального педагога по решению администрации.

8. Составление отчетов по результатам профилактической работы по четвертям, за полугодие, за год.

В результате реализации профилактической программы получены следующие показатели.

1. На протяжении пяти лет не выявляются факты употребления учащимися наркотических веществ.

2. Снижение количества фактов употребления спиртных напитков во внеурочное время, во время проведения дискотек.

3. Отсутствие случаев курения в здании школы и на пришкольной территории.

4. Образовательная среда выстроена так, что дети имеют возможность реализовать себя в различных видах урочной и внеурочной деятельности, позволяющих получать признание «здесь и сейчас» и не уходить в виртуальный мир.

5. Учащиеся осознают важность здорового образа жизни, каждый второй учащийся посещает спортивно-туристические клубы, секции.

6. Изменилось отношение детей к аддиктивным формам поведения: возрос уровень информированности по данному вопросу и реальной оценки проблемы.

7. Дети группы риска на 95 % охвачены дополнительным образованием.

8. Отсутствуют обучающиеся, состоящие на учете ОДН.

9. Стабильно снижается количество учащихся, состоящих на внутреннем школьном учете.

Эмоциональное состояние учащихся, их психическое здоровье наиболее значимы в работе. В особом положении находятся обучающиеся и классы, проходящие через периоды адапта-

ции или переходные периоды. Это 1, 4, 5, 9, 10 классы. Плановый мониторинг позволяет своевременно выявлять проблемы и решать их совместно со всеми субъектами гимназического социума, внося коррективы в программу деятельности.

В рамках данного направления проводятся систематические исследования эмоционально-волевой сферы обучающихся.

На сайте гимназии с целью эффективности взаимодействия созданы сайты: страницы классов, которые сопровождают классные руководители, школьная служба примирения, советы психолога родителям, советы психолога обучающимся, есть возможность анонимно получить консультацию специалиста, задать вопросы, участвовать в социальных опросах не выходя из дома. Работают телефоны и почта доверия.

Библиографический список

1. Короленко Ц.П., Дмитриева Н.В. Психосоциальная аддиктология. Новосибирск: Олсиб, 2001. 251 с.
2. Менделевич В.Д. Психология девиантного поведения: учебн. пособ. М.: МЕДпресс, 2001. 432 с.
3. Рогов Е.И., Симончик Т.В. Аддиктивное поведение подростков как отражение реалий образовательной среды // Актуальные вопросы современного образования. 2014. Т. VI. С. 78–83.
4. Усенкова Е.В. Профилактика аддиктивного поведения подростков как психолого-педагогическая проблема // Молодой ученый. 2013. №9. С. 409–411.
5. Ярославцева Н.А., Зубков М.Б., Ярославцев А.С. Аддиктивное поведение подростков и его профилактика в образовательной среде // Современные наукоемкие технологии. 2008. № 7. С. 27.

ПРОФИЛАКТИКА СТРАХОВ И ТРЕВОЖНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

PREVENTION OF FEARS AND ANXIETY IN CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE

В.В. Волосович

V.V. Volosovych

Страх, тревожность, дети старшего дошкольного возраста, психологическое здоровье.

В статье представлено описание программы профилактики страхов и тревожности детей старшего дошкольного возраста, ее структура, этапы реализации, описываются методы и техники, используемые в программе. Автор выделяет критерии эффективности программы и обсуждает полученные результаты по итогу реализации профилактической программы.

Fear, anxiety, children of senior preschool age, psychological health.

The article presents the description of the program of prevention of rhinestones and anxiety of children of senior preschool age, its structure implementation steps, describes the methods and techniques used in the program. The author identifies the performance criteria of the program and discusses the results obtained by the implementation of prevention programs.

Психологическое здоровье и комфорт необходимы каждому ребенку в настоящем и в будущем. Огромное количество обращений родителей по поводу тревожности детей, появления разного рода страхов, напряженности, агрессивности, неуверенности в себе, двигательной расторможенности, замкнутости, нарушений в общении на сегодняшний день, к сожалению, является нормой в работе педагогов-психологов различных образовательных организаций.

По мнению А.И. Захарова, страх – это одна из фундаментальных эмоций человека, возникающая в ответ на действие угрожающего стимула. Если объективно рассмотреть эмоцию страха, то, несмотря на отрицательную окраску, можно констатировать тот факт, что страх выполняет разнообразные функции в жизни человека [2].

А.И. Захаров также отмечает общий эмоциональный компонент у страха и тревоги, а апофеозом страха и тревоги считает ужас. Если страх – аффективное (эмоционально заостренное) отражение в сознании конкретной угрозы для жизни и благополучия человека, то тревога – это эмоционально заостренное ощущение предстоящей угрозы [2].

А.М. Прихожан указывает, что тревожность – это «переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагополучия, с предчувствием грозящей опасности» [4].

Детские страхи при правильном отношении к ним взрослого чаще всего исчезают бесследно. Если же они сохраняются длительное время, то это служит признаком неблагополучия, говорит о нервной ослабленности ребенка, неправильном поведении родителей, незнании ими психических особенностей ребенка, наличии у них самих страхов, конфликтных отношений в семье.

Как указывает З. Фрейд, основная проблема человеческого существования состоит в том, чтобы бороться со страхом и тревожностью в самых различных ситуациях. Поэтому ликвидация тревожности и избавление от страха – самые мощные критерии эффективности действия защитных механизмов [5]. Следовательно, если постоянно предохраняют ребенка от страхов и тревожности, он не может выработать необходимые для существования механизмы. Поэтому важно особым образом организовать работу, направленную на профилактику нарушений психологического здоровья детей и коррекцию уже имеющихся, через постоянное взаимодействие всех участников образовательного процесса.

Таким образом, была разработана и апробирована программа профилактики возникновения страхов и тревожности у детей старшего дошкольного возраста.

Идея программы – предупредить возможность проявления страхов и тревожности и устранить уже имеющиеся проблемы у детей, вызванные семейными неурядицами, душевной черствостью или, наоборот, чрезмерной опекой, или же просто родительской невнимательностью.

Основная цель работы была обозначена как психологическая поддержка и снижение уровня тревожности у детей, имеющих различные страхи, путем снятия эмоционального и телесного напряжения.

Также были выделены следующие задачи работы:

– Создавать условия для преодоления зажатости и безынициативности.

– Создавать условия для принятия самостоятельных решений, формирования внутренней позиции.

– Нейтрализовать страхи и эмоционально-отрицательные переживания.

– Формировать навыки общения, контроля своего поведения.

– Содействовать развитию творческих задатков.

– Повышать уверенность в себе.

Для оценки эффективности проделанной работы были выделены следующие критерии:

– повышение уверенности в себе;

– снижение тревожности;

– снижение количества страхов;

– улучшение взаимоотношений «родитель–ребенок».

Работа по программе проходила последовательно и включала четыре основных этапа.

1 этап – диагностический.

Цель: изучение нарушений психологического здоровья у детей.

В ходе данного этапа применялись следующие диагностические методики: тест «Страхи в домиках» (А.И. Захаров, М.А. Панфилова), рисуночная методика «Кактус» (М.А. Панфилова), тест «Тревожность» (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен) для дошкольников, а также ряд других методик, подобранных индивидуально (Рисунок семьи; Дом, дерево, человек; Лесенка; Цветовой тест Люшера и др.).

По результатам проделанной диагностики были выявлены следующие показатели:

– высокий уровень тревожности – 67 % обследованных детей;

– боязнь темноты – 78 % обследованных детей;

– боязнь одиночества – 63 % обследованных детей;

– боязнь наказания – 55 % обследованных детей;

– боязнь врачей, больниц – 47 %;

– боязнь сказочных, мультипликационных героев 45 %;

– боязнь пожара – 43 %;

– боязнь сделать что-либо не так – 37 %;

– боязнь насекомых, животных – 26 %;

– заниженная самооценка – 19 %.

2 этап – информационный.

Цель: информирование родителей и педагогов об имеющихся нарушениях в развитии детей через индивидуальные консультации, письменные заключения с рекомендациями.

3 этап – практический.

Цель: профилактика и коррекция нарушений психологического здоровья детей.

Методы и техники, используемые в программе

1. Релаксация – подготовка тела и психики к деятельности, сосредоточение на своем внутреннем мире, освобождение от нервного напряжения.

2. Концентрация – сосредоточение на своих зрительных, звуковых и телесных ощущениях, на эмоциях, чувствах и переживаниях.

3. Функциональная музыка – успокаивающая и восстанавливающая музыка способствует уменьшению эмоциональной напряженности, переключает внимание.

4. Игротерапия – используется для снижения напряженности, мышечных зажимов, тревожности, повышения уверенности в себе, снижения страхов.

5. Телесная терапия – способствует снижению мышечных зажимов, напряжения, тревожности.

6. Арт-терапия – актуализация страхов, повышение уверенности, развитие мелкой моторики, снижение тревожности.

Цикл практических занятий был рассчитан на 10 занятий по 25–30 минут. Занятия проводились по подгруппам из 5–6 человек два раза в неделю.

Все занятия имели гибкую структуру, наполняемую разным содержанием. В начале и в конце каждого занятия дети располагались по кругу для совершения ритуала приветствия и прощания (с задуванием свечи).

Структура занятия

Ритуал приветствия – 2 минуты.

Психогимнастика – 5 минут.

Коррекционно-профилактические игры, упражнения – 15 минут.

Подведение итогов – 2–4 минуты.

Ритуал прощания – 2 минуты.

Занятия проходили в кабинете педагога-психолога с использованием сенсорной комнаты. 4 этап – контрольный.

Цель: определение эффективности работы.

Контрольный этап позволил увидеть эффективность коррекционной работы. Контроль осуществлялся с использованием всех диагностических материалов, использованных ранее. Результаты были зафиксированы в психологических картах и сравнивались между собой. Повторная диагностика детей была проведена через два месяца после начала занятий. По окончании работы программы для родителей и воспитателей была организована гостиная, на которой все участники смогли опробовать на себе игры, релаксационные минутки, упражнения с целью внедрения их в свою повседневную жизнь.

На основании анализа результатов повторно проведенной диагностики были отмечены следующие показатели:

– повышение уверенности в себе: количество детей с заниженной самооценкой снизилось с 19 до 7 %;

– снижение тревожности: количество детей с высоким уровнем тревожности снизилось с 67 до 47 %;

– снижение количества страхов:

боязнь темноты: с 78 до 5 %;

боязнь одиночества: с 63 до 13 %;

боязнь наказания: с 55 до 32 %;

боязнь врачей: с 47 до 25 %;

боязнь героев сказок, мультфильмов: с 45 до 13 %;

боязнь сделать что-либо не так: с 37 до 5 %;

улучшение взаимоотношений «родитель»ребенок – 100 %.

Таким образом, на основании анализа данных повторной диагностики можно отметить высокую эффективность работы по программе профилактики возникновения страхов и повышения тревожности у детей старшего дошкольного возраста. В ходе реализации программы в каждой группе появился уголок уединения, в котором ребенок может спрятаться от остальных детей и поиграть в полном одиночестве, отдохнуть.

Предметная среда в группах была пополнена специальными креслами-мешками красного и синего цвета (красные для выплеска отрицательных эмоций, синие для объятий и отдыха). Также появились волшебные сундуки, куда каждый ребенок может навсегда спрятать нарисованный им неприятный момент из жизни. Организована регулярная работа гостиных для родителей и воспитателей, посещая которые, можно получить необходимую консультацию, заново прожить детство.

Важно отметить, что продуктивная коррекционно-профилактическая работа невозможна без активного участия в ней всех участников образовательного процесса. Эффективность работы по данной программе обусловлена непрерывным двусторонним взаимодействием педагога-психолога, воспитателя, родителя и ребенка, их заинтересованностью в проблеме, включенностью в образовательный процесс.

Библиографический список

1. Балабанова М.А. Профилактика и терапия тревожности и страха у детей дошкольного возраста // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. 2012. № 1. С. 14–27.
2. Захаров А.И. Происхождение детских неврозов и психотерапия. М., 2000. 288 с.
3. Лютова Е.К., Монагина Г.Б. Шпаргалка для взрослых. Психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми. М.: Генезис, 2000. 202 с.
4. Прихожан А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. СПб.: Питер, 2007. 192 с.
5. Фрейд А., Фрейд З. Детская сексуальность и психоанализ детских неврозов. СПб.: Институт Психоанализа, 2007. 371 с.

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ТРЕВОЖНОСТИ ЖЕНЩИН СТАРШЕ 30 ЛЕТ, БЕРЕМЕННЫХ ПЕРВЫМ РЕБЕНКОМ, И ЖЕНЩИН, БЕРЕМЕННЫХ ВТОРЫМ РЕБЕНКОМ

PECULIARITIES OF ANXIETY OF THE WOMEN OLDER THAN 30, PREGNANT WOMEN WITH THE FIRST CHILD, PREGNANT WOMEN WITH HER SECOND CHILD

Г.Г. Вылегжанина, Е.А. Колесова

G.G. Vylegzhanina, E.A. Kolesova

Тревога, тревожность, особенности проявления тревожности беременных женщин.

На сегодняшний день психология материнства является одной из наиболее сложных и мало изученных областей современной науки. Беременные женщины достаточно часто испытывают состояние тревожности, что отражается на течении беременности, развитии ребенка и дальнейших родах. В статье рассматриваются теоретические аспекты понятий «тревоги» и причины проявления тревожности беременных женщин.

Anxiety, special symptoms of anxiety of pregnant women.

Nowadays the psychology of motherhood is one of the most complex and little-studied areas of modern science. Pregnant women often experience a state of anxiety that reflects on the course of pregnancy, the child development and future childbirth. The article deals with the theoretical aspects of the concepts of “anxiety” and with the causes of the pregnant women anxiety.

Психология материнства недостаточно полно освещена в научной литературе, и интерес к этой теме был проявлен рядом авторов только в конце прошлого и начале нового века (Г.Г. Филипповой, С.Ю. Мещеряковой, В.И. Брутман, Ж.В. Завьяловой и др.) [2; 4].

В состоянии беременности женщины часто переживают повышенную тревожность, что, в свою очередь, оказывает прямое влияние как на течение беременности, так и на развитие плода.

Первая беременность представляет собой новый опыт, который тяжело поддается осмыслению. Из-за отсутствия материнского опыта беременная женщина может испытывать внезапные эмоциональные всплески. Беременные женщины, ожидающие появления на свет второго ребенка, также могут испытывать чувство тревоги, основываясь на своем предыдущем опыте беременности. В настоящее время беременность и предстоящие роды рассматриваются в первую очередь как физиологические процессы. Психологическая и социальная стороны во внимание принимаются редко. Несмотря на то что в последнее время отмечается, что основной причиной возникновения патологии в родах являются перенесенные во время беременности стрессы, страхи и негативные эмоции и переживания, психологические особенности женщин рассматриваются лишь косвенно [1; 3].

Понятие «тревога» было введено в психологию З. Фрейдом в 1925 году. Фрейд выделил определенный страх и неопределенный страх – тревогу, носящую внутренний характер.

Тревога – является переживанием эмоционального дискомфорта, связанного с предчувствием и ожиданием грозящей опасности. В отличие от страха, который проявляется как реакция на реальную опасность, тревога – это переживание неопределенной угрозы. Также существует другая точка зрения, согласно которой страх и тревога могут быть использованы как взаимозаменяемые понятия. Ч.Д. Спилбергер, Ю.Л. Ханин и др. различают тревогу ситуативную, отражающую состояние объекта в конкретный момент, и тревожность как устойчивое образование. Также в зависимости от объективной угрозы в определенной ситуации выделяется «объективная», «реальная» и «неадекватная» тревога, или тревога, проявляющаяся при неугрожающих ситуациях.

Тревожность имеет природную основу и является индивидуальной психологической особенностью человека, которая проявляется в частых и легко возникающих переживаниях тревоги.

На физиологическом уровне тревога проявляется повышением артериального давления, усилением сердцебиения, учащением дыхания, общей возбудимостью и др. На психологическом уровне тревога проявляется в нервозности, напряженности, озабоченности, общем дискомфорте и др.

Согласно Ж.В. Завьяловой, женщины старше 30 лет, беременные первым ребенком, испытывают повышенный уровень тревожности по сравнению с женщинами, беременными вторым ребенком. Это может быть связано как с возрастом женщины, с отсутствием опыта материнства, так и с рядом других факторов [3].

На базе женской консультации № 1 краевого государственного бюджетного учреждения здравоохранения «Красноярский межрайонный родильный дом № 5» проведено исследование, цель которого – изучение особенностей проявления тревожности женщин старше 30 лет, беременных первым ребенком, и женщин, беременных вторым ребенком.

В исследовании приняли участие 30 женщин, беременных первым ребенком (в возрасте от 30 до 41 года), и 30 женщин, беременных вторым ребенком (в возрасте от 30 до 41 года).

Срок беременности – третий триместр.

Исследование проводилось в индивидуальной форме.

Мы предполагаем, что уровень тревожности беременных женщин в возрасте старше 30 лет, ожидающих рождения первого ребенка, будет выше по сравнению с уровнем тревожности беременных женщин такой же возрастной категории, ожидающих появления на свет второго ребенка.

Методами исследования были выбраны:

1. Методика измерения уровня тревожности Дж. Тейлора (в адаптации Т.А. Немчинова). Личностная шкала проявлений тревоги Тейлора предназначена для измерения проявлений тревожности.

2. Методика определения уровня тревожности Ч.Д. Спилбергера – Ю.Л. Ханина. Тест позволяет дифференцированно измерять тревожность и как личностное свойство, и как состояние, связанное с текущей ситуацией.

3. Проективная методика «Я и мой ребенок» Г.Г. Филиповой. Цель методики – выявление особенностей переживания беременности и самой ситуации материнства, восприятия себя и своего ребенка, ценности этого ребенка [4].

Практическая значимость исследования данной темы состоит в выявлении особенностей проявления тревожности беременных женщин, что позволит оценить уровень тревожности беременных женщин и при необходимости провести соответствующие коррекционные работы с целью его оптимизации.

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: учебное пособие. М.: Изд-во института психотерапии, 2002. 240 с.

«РОДИТЕЛЬСКИЕ ШКОЛЫ» – СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО ШКОЛЫ И СЕМЬИ

THE «PARENT SCHOOLS» – SOCIAL PARTNERSHIP OF SCHOOL FAMILY

Т.В. Дулисова

T.V. Dulisova

Позиция «родитель-содеятель», проблемное поле, модель совместной педагогической деятельности, комфортные условия для родителей, повышение педагогической и психологической компетенции родителей.

В статье представлен опыт профилактической работы с родителями обучающихся. Речь идет о «Родительских школах» как о модели совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению воспитательного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для родителей. Данная статья носит заметный вклад в согласование представлений, позиций родителей и педагогов как субъектов образовательного пространства.

Positions «parent-sodeyatel» problem field, the model of joint teaching activities, comfortable environment for parents, raising pedagogical and psychological competence of parents.

The article presents the experience of a preventive nature with the parents of students. This work is becoming more and more popular and the school, and the parents themselves. In this article we are talking about “Parent Schools” as elaborate in detail the model of joint teaching activities for the design, organization and conduct of the educational process with absolute ensuring comfort for parents. This work is carried out on a regular basis and has a systematic character. It makes a significant contribution to the harmonization of concepts, attitudes of parents and teachers as subjects of educational space.

Проблемы воспитания детей в семье и формирования семейных ценностей постоянно находятся в центре внимания. На протяжении многих лет психологическая служба школы ищет новые подходы к созданию тесного взаимодействия с родителями обучающихся.

Пристальное внимание родителей направлено чаще на материальную сторону в воспитании детей: обувь, одежда, накормить. При этом упускается самое главное – развитие духовного мира ребенка.

По данным многочисленных социологических опросов, 7,8 % педагогов обвиняют семью в том, что ребенок в ней не воспитывается. С другой стороны, родители не всегда положительно оценивают работу педагогов.

Так быть не должно. Возможно ли изменить ситуацию? Процесс поиска контакта с родителями в работе является сложным, но необходимым. Он преследует цель обозначения совместных психологических ресурсов, которыми можно воспользоваться в процессе работы с детьми.

Результатом такого поиска может стать возникновение новой культуры отношений «школа–родитель»; переход от позиции «родитель-потребитель» к позиции «родитель-содеятель» (Я – сотрудничаю, Я – помогаю, Я – член команды).

«Родительская школа» – это продуманная во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению воспитательного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для родителей. Встречи с родителями могут стать прекрасным средством повышения психологической грамотности родителей, если будут определенным образом продуманы, организованы и проведены. Все, что родители возьмут из этих встреч, укрепит их уверенность в правильности выбранного пути.

Стартовый уровень взаимодействия (родители будущих первоклассников). Цель: формирование культуры отношений «родитель–учитель–ученик». Форма: встречи с родителями. Результат: согласование представлений, позиций родителей и педагогов как субъектов образовательного процесса.

Первый уровень (родители учащихся 1–4 классов). Цель: повышение педагогической и психологической культуры родителей в вопросах образования и воспитания». Форма: «Родительская школа», родительские собрания. Результат: формирование умения использовать психологические ресурсы в процессе взаимодействия с детьми.

Второй уровень (родители учащихся 5–9 классов). Цель: повышение педагогической и психологической компетенции родителей в области возрастных особенностей подросткового периода. Форма: «Родительская школа», семинары, сетевое взаимодействие. Результат: овладение стратегиями выстраивания взаимодействия с детьми подросткового возраста.

Третий уровень (родители учеников 10–11 классов). Цель: организация информационно-консультативной деятельности в области профильного обучения для родителей через создание информационного пространства. Форма: консультирование, лекторий, сетевое взаимодействие. Результат: получение объективной информации об учащемся профильного класса (информационная карта личных достижений учащихся).

Любая «Родительская школа» базируется на «трех китах»: подготовительном этапе, этапе проведения и рефлексивном этапе.

Подготовительный этап характеризуется возникновением идеи, мысли, замысла, которые берутся из запросов, проблем, решение которых на данный момент очень актуально.

Что значит подготовиться к «Родительской школе»? Для начала собрать единомышленников, тех, кому данная тема интересна. Часть участников при этом постоянная, а часть – проходящие (родители, молодые специалисты, классные руководители, студенты).

Неотъемлемой составляющей «Родительской школы» является и диагностическая работа, исследование, опирающееся на валидные методики, а также социологические исследования, которые бывают, как правило, анонимными, так как у опрашиваемых появляется цель – ответить откровенно. Это все может стать хорошим началом разговора в «Родительской школе».

Теоретический фундамент каждой «Родительской школы» – книга. Иногда это бывает новинка, которая отвечает на часто встречающиеся родительские вопросы. Родители, узнав о похожей трудности из книги, испытывают некоторое облегчение: «Оказывается, мы не одни такие!»; «Значит, это нормально!» Действительно, вполне нормально, что ребенок с некоторого возраста и в некоторых условиях проявляет упрямство и своеволие, так называемую лень и нежелание учиться. Стоит чаще вспоминать замечательное высказывание Ю.Б. Гиппенрейтер: «Нежелательное поведение ребенка есть нормальная реакция на ненормальные условия жизни!» [1].

Задавая вопросы, родители часто хотят получить конкретные рекомендации. Там, где это возможно, мы делимся своими мнениями, но избегаем прямых советов. Важно, что ответы совместно обсуждаются, позволяя учителям и родителям расширить свой педагогический инструментарий.

Мы имеем дело с самым сложным творением природы — психикой человека, и все улучшения в ребенке и в отношениях с ним бывают результатом не какого-то одного «удачного» действия или слова, а процесса изменения «привычного» порядка в семье, стиля отношений и условий жизни, которые породили эту проблему.

Поэтому в своих ответах мы выбираем несколько путей. Во-первых, делимся знаниями и открытиями в области психологии общения и развития ребенка. Во-вторых, высказываем предположения о возможных причинах проблемы или трудной ситуации и приглашаем родителя подумать вместе. В третьих, напоминаем и показываем иной образ действий родителя – шаги и пути, которые приведут к гармоничным, доверительным отношениям с ребенком. Наконец, с удовольствием приводим в пример успешный опыт других родителей, зная, что он бывает гораздо более убедительным, чем мнения многих специалистов.

В «Родительских школах» практикуются изготовление буклетов, раздаточного материала в виде памяток, листовок, создание презентаций, клипов, фильмов и т. п. Лирические отступления посредством видеоряда, а также стихи, рисунок, музыка, позволяют пробудить эмоции и уверенность в решении сложных вопросов.

Необходимым элементом структуры «Родительской школы» является наличие проблемного поля, которое задается научными традициями и результатами проведенных диагностических процедур. Все это дает возможность сочетать теорию с практикой. Такие формы работы, как игра-лото, притчетерапия, сказкотерапия, цветковые метафоры, метафорические карты, мандалы и т. д. придают каждой новой встрече разнообразие. Так, происходит некоторое «приучение» родителей к определенной системе. В эти моменты чувствуется единство участников и организаторов, так как учитываются их личностные пристрастия.

Во время рефлексивного этапа участники обмениваются отзывами, первыми впечатлениями; часть родителей остаются, что-то обсуждают, с трудом расходятся. В ходе рефлексии может возникнуть идея следующей «Родительской школы».

После очередной «Родительской школы» ее разработчики обеспечивают методическое сопровождение ее организации и проведения любым классным руководителем. Затем классный руководитель проводит точно такую же встречу с коллективом родителей.

Не можем не согласиться со словами Юлии Борисовны Гиппенрейтер: «Я избегаю прямых советов: люди редко им следуют» [1]. Наш главный девиз в работе с родителями: «Раскрыть, понять и поддержать».

Библиографический список

1. Гиппенрейтер Ю.Б. Поведение ребенка в руках родителей. М.: АСТ, 2014. 60 с.
2. Лощенкова Н.А. Возрастная психология. Шпаргалка. М.: ЛитРес, 2009. 90 с.
3. Млодик И.Ю. Книга для неидеальных родителей, или жизнь на свободную тему. М.: Генезис, 2014. 232 с.
4. Млодик И.Ю. Школа и как в ней выжить. Взгляд гуманистического психолога. М.: Генезис, 2016. 184 с.
5. Цукерман Г.А., Венгер А.Л. Развитие учебной самостоятельности. Томск: Пеленг, 2003. 432 с.

АРТ-ТЕРАПИЯ – ТЕРАПИЯ ИСКУССТВОМ

ART-THERAPY – ART THERAPY

Е.В. Какунина

E.V. Kakunina

Арт-терапия, терапия искусством, изотерапия, цветотерапия, музыкотерапия, песочная терапия, видеотерапия, игротерапия.

В статье арт-терапия рассматривается как способ выражения содержания внутреннего мира личности посредством рисования, лепки, танца и прочих видов искусства и творчества для получения внутренней гармонии и психологического благополучия. Занимаясь творчеством, человек проецирует внутренние переживания на свое творение. Такая проекция не осознается: чувства, эмоции, мысли, переживания и воспоминания выходят наружу, минуя сферу сознания, и оттого не поддаются ни коррекции, ни критике разума.

Art therapy, art therapy, isotherapy, color therapy, music therapy, sand therapy, videoterapiya, igroterapiya.

In this article, art therapy is seen as a way to express the inner world of the individual content through drawing, sculpting, dance and other forms of art and creativity, and as a result get inner harmony and psychological well-being. Catching creativity, man projects his inner experiences on the creature. This projection is not recognized: feelings, emotions, thoughts, emotions and memories go outside, bypassing the sphere of consciousness, and therefore can not be of any correction or criticism of reason.

Арт-терапия – это одно из центральных психотерапевтических направлений, которое включает терапевтическую, коррекционную и реабилитационную работу. Другими словами, лечение искусством. Оно основано на применении изобразительного искусства для помощи людям. Этот метод, широко распространенный в психологии и психиатрии, возник в 30-х гг. XX в. Действительно, арт-терапия – это направление в психотерапии, основанное на искусстве и творчестве. Она включает в себя и диагностику, и коррекцию, и непосредственно терапию психологических проблем личности.

Термин «арт-терапия» ввел в употребление еще в сороковых годах прошлого столетия британский врач и художник Адриан Хилл. Он заметил, что занятие творчеством помогает туберкулезным больным (с которыми он работал в госпитале) быстрее выздороветь. Так как искусство появилось еще в древние времена, его терапевтическое воздействие отмечалось и раньше, но только в наше время возник особый интерес к этой функции творчества.

Проходя курс арт-терапии, индивид занимается самопознанием, самовыражением, самоанализом, в результате чего его психическое состояние гармонизируется. Проводится арт-терапия в форме индивидуальных и групповых занятий.

Безусловное преимущество арт-терапии, делающее ее чрезвычайно популярной, – возможность самостоятельного проведения терапевтических занятий. Конечно, сложную психологическую проблему не получится решить без помощи арт-терапевта, но расслабиться и снять напряжение сможет любой человек.

Арт-терапия на сегодняшний день является одним из самых молодых и стремительно развивающихся направлений психотерапии. Доказательством тому служат новомодные раскраски-антистресс, придуманные британским иллюстратором Д. Басфордом. Раскрашивая причудливые тонкие и мелкие узоры, человек снимает напряжение и погружается в мир фантазий. Раскраски стремительно набирают популярность, так как предоставляют возможность заняться арт-терапией, не выходя из дома.

Изначально арт-терапией называли рисуночную терапию, т. е. лечение изобразительным искусством. Сегодня арт-терапия имеет множество видов и подвидов, которые продолжают появляться: изотерапия, цветотерапия, музыкотерапия, песочная терапия, видеотерапия, игротерапия, библиотерапия, сказкотерапия, маскотерапия, драмотерапия, фототерапия, денс-терапия, арт-синтезтерапия (объединение живописи, стихосложения, цвето-, маско-, мульт- и фототерапии, а также метода ассоциаций) и другие [2].

Принципы арт-терапии заключаются в том, что человек, находящийся в процессе творчества, воплощает в своих произведениях (будь то рассказы, картины, скульптуры) бессознательные процессы, которые могут привести к нарушению психического здоровья. Используя символы при создании работы, индивид дает возможность психотерапевту лучше понять причины своей проблемы. При этом и сам может разобраться в своем состоянии.

По мнению З. Фрейда и К. Юнга, именно творчество позволяет людям удовлетворить свои внутренние потребности путем, который не принесет вреда окружающим людям и будет принят в обществе. Так, человек, который по тем или иным причинам склонен к суициду, может снять напряжение с помощью рисования [3].

Кроме того, арт-терапия позволяет проработать вытесненные из сознания моменты, лежащие в причинах психических расстройств человека. Это некая альтернатива методу свободных ассоциаций в психоанализе, что также направлена на выявление и устранение причин болезни.

В психологической практике именно творческая работа способна сконцентрировать внимание клиента на определенных чувствах, ощущениях. Это очень важно, если человек испытывает трудности в самоидентификации.

Работа с детьми очень часто осложнена тем, что они иногда не в состоянии описать словами беспокоящую их ситуацию. Консультанту также трудно донести маленькому индивиду свои мысли. В таких случаях связующим звеном выступает арт-терапия. Игрушки, краски, пластилин – все это с радостью воспринимается ребенком и служит методом самовыражения. Терапевт, в свою очередь, использует полученные результаты в качестве материала для диагностики состояния малыша. Играя, психолог и ребенок могут общаться на понятном обоим языке, используя подручные средства.

Арт-терапия, в узком своем значении, обозначает лечение с помощью рисунка. Именно такой способ является наиболее удобным и доступным для большинства людей. Таким образом, терапия искусством имеет возможность помочь скорректировать психические процессы пациента, самовыразиться и принять себя [5].

Арт-терапию называют «мягкой», оттого что степень воздействия психотерапевта на личность ребенка в этом случае минимизирована, а сам процесс лечения больше похож на хобби. При этом значение и пользу такой терапии не стоит недооценивать.

Занимаясь творчеством, человек проецирует внутренние переживания на свое творение. Такая проекция не осознается: чувства, эмоции, мысли, переживания и воспоминания выходят наружу, минуя сферу сознания, оттого не поддаются ни коррекции, ни критике разума. Поэтому методики арт-терапии относят к числу проективных методов психодиагностики. Те методы психодиагностики, которые предполагают сознательные действия клиента, всегда имеют некоторый оттенок социальной желательности. Индивид стремится представить себя в лучшем свете, поэтому дает социально желательные и одобряемые варианты ответов. В случае с арт-терапией вероятность «обмана во благо» исключается. Через художественные визуальные образы и объекты бессознательное личности «взаимодействует» с сознанием. Задача психолога – помочь индивиду растолковать, что «говорит» ему его бессознательное.

Терапия искусством назначается, если индивид имеет: пониженное настроение, переживает стресс, кризис (возрастной или экзистенциальный), эмоциональную неустойчивость (импульсивность, вспыльчивость, ранимость и прочее), апатию, потерю интереса к жизнедеятельности и физическую и / или психологическую травму, испытывает страхи, фобии, повышенную тревожность, имеет низкую самооценку, негативные чувства к себе, негативную Я-концепцию, различного рода зависимости, межличностные конфликты (семейные, рабочие и другие), любой внутренний конфликт.

Арт-терапия позволяет естественным образом скорректировать психоэмоциональное состояние: выразить негативные чувства и эмоции (агрессию, обиду, ревность, зависть и другие) в приемлемой форме; избавиться от стресса, иного рода напряжений и тревог; избавиться от страхов и фобий; избавиться от стереотипов и ограничений за счет появления более широкого, креативного взгляда на окружающий мир; повысить самооценку и уверенность в себе.

Кроме гармонизации психического состояния личности, терапия искусством: помогает раскрыть творческий потенциал личности, развить способности и таланты; применяется в качестве вспомогательного метода лечения многих заболеваний, способа установить доверительные отношения между терапевтом / психологом и клиентом; предоставляет возможность сконцентрироваться на внутренних переживаниях и развить эмоциональный самоконтроль; является способом социальной адаптации (особенно это заметно, когда арт-терапия проводится в группе); способом выразить чувства и мысли для тех, кто не умеет / не хочет / не имеет возможности сделать это на словах; применяется как воспитательная и развивающая педагогическая методика [1, с. 54].

Арт-терапия применяется при работе с людьми разного возраста и пола. Особенно она ценна при работе с людьми, требующими особого отношения и к которым нельзя применить иные методы лечения: с очень маленькими детьми, беременными женщинами, замкнутыми подростками и другими.

Самый частый вопрос, который задают клиенты арт-терапевту: «Что делать, если я не умею рисовать / лепить / танцевать и прочее?». Дело в том, что задача «сделать красиво» не ставится, нужно сделать так, как получается и, главное, свободно и от души. Дело не в эстетической ценности творения, а в самовыражении посредством искусства [4].

Одна из методик арт-терапии является ярким подтверждением вышесказанного. Она называется «Каляки-маляки». Психолог просит клиента совершенно свободно и бессмысленно водить карандашом по листу бумаги. Модификации этой техники: рисование руками и телом, когда человек делает с листом бумаги и красками все, что только придет ему в голову.

Задача клиента состоит в разглядывании осмысленных образов в нарисованных каракулях. Когда образ или образы будут найдены, они развиваются, т. е. выделяются контуром, дорисовываются, зарисовываются и так далее. Затем арт-терапевт просит клиента составить короткий рассказ или описание рисунка.

Это упражнение можно выполнять дома, самостоятельно, причем в очень интересной форме – ведение «дневника каракулей». Завести тетрадь, в которой каждый день, вечером рисовать каракули. По истечении недели можно проанализировать, как изменялись каракули, и составить рассказ о прошедшей неделе.

Еще одна высокоэффективная методика, которую можно провести дома, называется «Творческий мусор». Пожалуй, у каждого человека дома хранятся мелочи, которые, по сути, являются мусором, но выбросить их жалко. Среди таких мелочей есть вещи, которые раньше были ценными и связаны с далекими негативными воспоминаниями, которые нужно отпустить: обидами, разочарованиями, неудачами, страхами, неуверенностью в себе и прочее. Это могут быть записки, кусочки ткани, засохшие цветы, старые календари, испорченные украшения и прочее.

Задача: из таких вещей составить композицию, т. е. прикрепить все к листу бумаги, ткани или сложить в конструкцию. Делать это нужно не торопясь и не задумываясь, а просто так, как хочется. После этого каждую вещь нужно поблагодарить за бесценный жизненный опыт, связанный с ней. Нужно сказать «спасибо» всему, что было в прошлом, и попрощаться с этим. Нужно попрощаться и с изготовленной композицией, в идеале ее нужно сжечь.

Методика «Коллаж» напоминает детскую аппликацию. Понадобятся лист бумаги, ножницы и клей. Приклеивать можно изображения из газет, журналов, рисунки, фотографии, в том числе личные, а также природные материалы. Ограничений нет никаких, кроме заданной темы («Я», «Семья», «Мужчина и женщина» и пр.). Можно вырезать и крепить как угодно, дорисовывать и подписывать изображения. Анализировать полученный коллаж нужно опираясь на: размер и положение элементов, выбор цвета, сюжет, порядок, гармоничность и пр.

Современная арт-терапия имеет бесконечное множество направлений и методик. Поэтому сегодня достаточно легко подобрать индивидуальный метод арт-терапии, который будет наиболее полно отражать состояние психики личности и хорошо ею восприниматься.

Выделяют две основные методики арт-терапии: пассивную и активную.

Пассивная методика заключается в использовании клиентом творческих произведений, созданных другими индивидами. Например, можно рассматривать изображения, читать художественные произведения, прослушивать музыкальные творения и т. д. Активная методика основана на самостоятельном создании клиентом творческих продуктов, при этом этическая ценность и красота творений не оцениваются.

Методы арт-терапии позволяют психотерапевту оптимально объединять в себе индивидуальный подход к клиенту и групповые формы работы. Арт-терапевтические методики, как правило, присутствуют во всех программах психокоррекции, при этом дополняя и обогащая их.

Арт-терапевтическое воздействие основано на механизме сублимации и заключается в перенаправлении энергии психики от травмирующего фактора к приемлемому выходу – творчеству. Другими словами, если у субъекта накопились тревожные переживания, он может попытаться их выразить посредством творческой деятельности и почувствовать облегчение. В этом и заключается целительное влияние арт-терапии. Однако создать образ того, что волнует, – всего лишь первый шаг. Вторым шагом будет трансформация образа в позитивное русло. Одновременно с изменением образа происходит и трансформация внутреннего представления, благодаря чему индивид находит выход из, казалось бы, безвыходной ситуации.

Занятия с применением арт-терапевтических методик и техник особенно эффективны при работе с дошкольниками и детьми младшего школьного возраста, так как они не утомляют детей, у них сохраняются работоспособность и активность на протяжении всего занятия.

Подводя итоги можно сказать, что арт-терапия – это способ на символическом уровне выразить содержание внутреннего мира личности посредством рисования, лепки, танца и прочих видов искусства и творчества, а в результате получить внутреннюю гармонию и психологическое благополучие.

Библиографический список

1. Бетенски М. Что ты видишь? Новые методы арт-терапии. СПб.: Эксмо-пресс, 2002. 168 с.
2. Киселева М.В. Арт-терапия в работе с детьми: руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми. СПб.: Речь, 2006. 160 с.
3. Копытин А.И. Основы арт-терапии. СПб.: Лань, 1999. 187 с.
4. Копытин А.И. Теория и практика арт-терапии. СПб.: Питер, 2002. 265 с.
5. Юрченко Т.Г. Волшебный мир детства - артпедагогика, арт-терапия в развитии дошкольников. Краснодар: Педагогическое Общество, 2006. 234 с.

СРЕДА СЕНСОРНОЙ КОМНАТЫ КАК СРЕДСТВО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ДЕТЕЙ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

WEDNESDAY SENSORY ROOM AS A MEANS OF ENSURING EMOTIONAL WELL-BEING OF CHILDREN IN PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION

А.И. Карпиевич

A.I. Karpievich

Эмоциональное благополучие, сенсорная комната, эмоциональное развитие, сенсорная сфера, предметно-развивающая среда.

В статье описывается опыт организации среды сенсорной комнаты в обеспечении эмоционального благополучия детей в ДОУ. Сенсорная комната позволяет вести профилактику не только мышечного, но и эмоционального напряжения, ускоряет развитие психических процессов, развивает тактильность, мелкую моторику. Автором представлено содержание программы развития эмоциональной, ее структура, описывается предметно-развивающая среда сенсорной комнаты, способствующая снижению тревожности, снятию агрессивности и возбудимости.

Emotional well-being, sensory room, emotional development, sensory area, subject-developing environment.

The article describes the experience of the organization environment of a sensory room to provide emotional well-being of children in the preschool. The sensory room allows to prevent not only muscle, but also emotional stress, accelerates the development of mental processes, develops tactile, fine motor skills. The author presents the content of the program of development of emotional, its structure, describes the subject-developing environment of a sensory room, contribute to reducing anxiety, withdrawal, aggressiveness and irritability.

Изучение эмоционального развития ребенка дошкольного возраста является одним из актуальных направлений психологии в связи с тем, что большинство проблем взрослого человека кроется в его эмоциональном неблагополучии в детстве. Вопрос эмоционального благополучия ребенка в ДОУ – очень сложная и ответственная задача, поскольку отдельные психологи, да и некоторые родители дошкольников считают, что детский сад и эмоциональное благополучие несовместимы.

Эмоциональное благополучие ребенка определяется как положительно окрашенное эмоциональное самочувствие ребенка, характеризуемое ощущением защищенности, принятия, доверия, нужности и возникающее в результате удовлетворения фундаментальных потребностей в безопасности, любви, уважении, самовыражении и общении [1].

Изучая работы различных авторов (А.В. Запорожец, Л.И. Божович, А.Д. Кошелева, Г.Г. Филиппова, Э. Эриксон, К. Изард, Дж. Боули и др.), можно сделать вывод, что состояние эмоционального благополучия – важное условие успешного развития ребенка.

Эмоции являются показателем общего состояния ребенка, его психического и физического самочувствия. Эмоциональное благополучие ребенка является одним из важных условий его психического здоровья.

В результате изучения трудов известных психологов (Л.А. Венгер, А.В. Запорожец, Я.З. Неверович и др.) опыт нашей работы по развитию эмоциональной сферы дошкольников был основан на следующих научных положениях.

1. От качества сенсорного опыта детей в целом зависят: успешное развитие эмоционального реагирования, благополучное функционирование эмоциональной сферы. Сенсорная сфера – многомерное образование, включающее в себя, помимо интеллектуального и мнемониче-

ского, эмоциональный компонент. Присутствуя в ощущениях, эмоции придают им определенный тон, являются следствием процесса ощущения.

2. Эмоциональная и сенсорная сферы имеют природообусловленные взаимосвязи и оказывают друг на друга взаимное влияние. Различные ощущения выступают естественными стимуляторами эмоций в течение всей жизни человека, служат своего рода ключом, запускающим механизм эмоционального реагирования.

Таким образом, воздействуя на сенсорную сферу ребенка, обогащая сенсорный опыт детей, развивается эмоциональная сфера: формируются социальные формы выражения эмоций, закладывается основа для развития высших чувств.

Учеными доказано, что современный ребенок испытывает недостаток тактильных, слуховых, обонятельных ощущений. Порой он воспринимает окружающий мир линейно, однобоко. Например, в наше время более активно задействованы визуальные ощущения: это просмотр мультфильмов, телепередач, игры в различные гаджеты, чаще используются наглядные, плоскостные пособия.

Согласно принятой гипотезе, чем большее число сенсорных систем задействовано в процессе воспитания и обучения ребенка, тем успешнее и эффективнее идет его эмоциональное развитие.

Исходя из этого, нами была разработана программа, цель которой – развитие эмоциональной сферы детей дошкольного возраста посредством образовательной среды – сенсорной комнаты.

Основными направлениями деятельности по активизации сенсорной сферы дошкольников являются:

- развитие сенсорных функций посредством стимулирующих упражнений;
- развитие тактильных ощущений непосредственно в общении, которое имеет огромное значение для общего психологического развития человека, его самооценки и становления как личности;
- снятие нервного возбуждения и тревожности, беспокойства и агрессивности сенсорными воздействиями.

В начале реализации программы была проведена диагностика актуального эмоционального состояния дошкольников с целью дифференциации и выстраивания индивидуальной траектории развития детей.

По результатам диагностики сформированы две группы детей:

- с повышенной тревожностью, застенчивостью и, как следствие, нарушением социальных функций;
- с повышенной агрессивностью, возбудимостью, отсутствием эмпатии по отношению к окружающим.

С воспитанниками была организована работа по снижению тревожности, снятию агрессивности и возбудимости. В соответствии с направленностью работы в качестве основного средства развития эмоциональной сферы детей дошкольного возраста используются игры и упражнения с применением оборудования сенсорной комнаты.

Сенсорная комната, по Г.Г. Колос, – это пространство, предназначенное для психологической разгрузки, релаксации, снятия стресса, стимуляции органов чувств, оно создает уникальные возможности для отдыха и обучения [3].

Сенсорная комната может выполнять целый ряд задач:

- создать успокаивающую среду для отдыха;
- переключать внимание человека с одного типа ощущений на другой;
- развивать творческие способности;
- обучать детей различению цветов, оттенков, музыкальных нот, тактильных ощущений [2].

Пребывание дошкольников в сенсорной комнате способствует:

- нормализации адаптационного периода;
- улучшению эмоционального состояния;
- снижению беспокойства и агрессивности;

- снятию нервного возбуждения и тревожности;
- нормализации сна;
- активизации мозговой деятельности;
- ускорению восстановительных процессов после заболеваний.

Оборудование сенсорной комнаты активизирует работу базовых чувств: зрения, слуха, обоняния, осязания, вестибулярных и других рецепторов, развивает саморегуляцию процессов возбуждения и торможения, снимает негативные эмоциональные состояния.

Среду сенсорной комнаты можно условно разделить на три функциональных блока.

Мягкая среда – обеспечивает уют, комфорт и безопасность.

Детские подушечки с гранулами – способствуют лучшему расслаблению за счет легкого точечного массажа, снижают уровень тревожности и агрессивности. С их помощью ребенок может принять удобную позу, подложив ее под голову или под ноги.

Ковровое покрытие с крупным ворсом (имитация травы) – используется для релаксации, снятия негативных эмоциональных состояний, саморегуляции психического состояния.

Мягкие модули – различные фигуры, на которых можно сидеть, что-то строить из них.

Зрительная и звуковая среда – спокойная музыка и медленно меняющиеся расплывчатые световые эффекты оказывают на детей успокаивающее и расслабляющее действие. Светооптические и звуковые эффекты привлекают и поддерживают внимание, используются для зрительной и слуховой стимуляции, стимуляции двигательной активности, для создания психологического комфорта, снижения нервно-психического и эмоционального напряжения, формирования навыков саморегуляции.

Звездный дождь – пучок из светоптических волокон, изменяющий цвет по всей длине волокна. Изменяющиеся цвета обладают успокаивающим эффектом и в то же время активизируют познавательный опыт детей, концентрируют внимание.

Воздушно-пузырьковая колонна – прозрачная колонна из прочного пластика, заполненная водой с генератором пузырьков и встроенной подсветкой. Используется для зрительной стимуляции и релаксации.

Камин – имитация пламени, используется для расслабления, стабилизации эмоционального состояния.

Тактильная среда позволяет освоить новые ощущения и развить тактильную чувствительность, учит различать свойства предметов и улучшает зрительно-моторную координацию.

Игровое тактильное панно «Дерево» – сенсорная панель для рук, представляет собой панно из ковролина и съемных деталей. Детали различны по цвету, форме, материалу.

Сухой бассейн – используется как для снижения уровня психоэмоционального состояния, двигательного тонуса, регуляции мышечного напряжения, снятия тревожности и агрессивности, так и для активных игр. Великолепное средство для точечного массажа всего тела.

Сенсорная тропа для ног – это дорожка из ковролина, на которой с помощью липучек закрепляются разные по фактуре «коски». Разнообразие ощущений делает хождение по дорожке увлекательным. Используется для снятия тревожности, развития умения передавать эмоции и ощущения в речи.

Фонтан водный – источник воды, который стимулирует зрительные, тактильные и слуховые ощущения человека. Звук журчащей воды успокаивающе действует на нервную систему, активизирует положительные эмоции.

Наряду с играми и упражнениями с применением сенсорного оборудования в комплекс занятий включены следующие методические приемы: дыхательные упражнения, мини-беседы, релаксационные упражнения.

Также в программу входят: игровая терапия, включающая подвижные игры, игры в круге, психологические этюды, и музыкальная терапия.

Цикл состоит как минимум из 10 сеансов, длительность каждого, учитывая возрастные особенности дошкольников, по 25–30 минут. Смена видов деятельности в ходе сеанса не позволяет детям устать. Занятия проводятся раз в неделю.

Структура сеанса: ритуал приветствия, основное содержание занятия, релаксация, ритуал прощания.

Все без исключения элементы сеанса выполняют определенные функции. Ритуал приветствия позволяет детям включиться в сказочную атмосферу, способствует объединению и укреплению в группе. Разминка (вводная игра, упражнение) настраивает детей на работу в группе, воздействует на эмоциональное состояние. Основное содержание сеанса – упражнения и приемы, которые решают основные задачи программы. Релаксационные упражнения помогают снять напряжение, отреагировать эмоции, обучают навыкам саморегуляции. Ритуал прощания, как и ритуал приветствия, создает ощущение целостности сеанса.

В результате реализации программы количество детей с повышенной тревожностью, застенчивостью снизилось с 33 до 22 %, с повышенной агрессивностью, возбудимостью снизилось с 26 до 17 %.

По наблюдениям педагогов, замкнутые дети, посещающие занятия, становятся более раскрепощенными, контактными, а возбудимые дошкольники, напротив, становятся более уравновешенными, стараются контролировать себя. Соответственно, программа развития эмоциональной сферы посредством образовательной среды – сенсорной комнаты позволяет обеспечить эмоциональное благополучие детей.

Библиографический список

1. Бадулина О.И. Эмоциональное благополучие дошкольников. М.: Эконом-информ, 2012. 223 с.
2. Кальмова С.Е., Орлова Л.Ф., Яворовская Т.В. Сенсорная комната – волшебный мир здоровья. СПб.: СОЮЗ, 2006. 100 с.
3. Колос Г.Г. Сенсорная комната в дошкольном учреждении: практические рекомендации. М.: АРКТИ, 2010.
4. Титарь А.И. Игровые развивающие занятия в сенсорной комнате: практическое пособие для ДОУ. М.: АРКТИ, 2008. 120 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

PSYCHO-PEDAGOGICAL SUPPORT OF PARENTS OF CHILDREN WITH DISABILITIES

О.В. Лисина

O.V. Lisina

Ограниченные возможности здоровья, дети с ОВЗ, психолого-педагогическое сопровождение, семья с ребенком с ОВЗ.

В статье описывается проект «Психолого-педагогическое сопровождение родителей детей с ОВЗ», представлены направления деятельности в работе с родителями, имеющими ребенка с ОВЗ. Автор рассматривает этапы организации деятельности по повышению уровня психолого-педагогической компетентности родителей в вопросах развития детей с ОВЗ, формы, методы и принципы работы с родителями, имеющими ребенка с ОВЗ.

Disabilities, children with disabilities, psycho-pedagogical support of a family with a child with disabilities.

The article describes the project “Psycho-pedagogical support of parents of children with disabilities” presented by activities in work with parents who have a child with disabilities. The author considers the stages of organization of activities to improve the level of psychological-pedagogical competence of parents in the development of children with disabilities, forms, methods and principles of work with parents who have a child with disabilities.

Среди учащихся школ количество детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) с каждым годом увеличивается. Опыт общения с их родителями показывает, что отношение к недостаткам развития своих детей у них неоднозначное.

Анализ научно-методической литературы показал, что в большинстве случаев разрабатываются вопросы организации медико-психологической и психолого-педагогической помощи непосредственно детям-инвалидам. При этом вопросы оказания психолого-педагогической помощи их родителям освещены недостаточно, практически отсутствуют теоретически обоснованные интегрированные модели организации психолого-педагогического обучения специалистов, работающих с семьями детей-инвалидов. Все это говорит об актуальности данной проблемы и подчеркивает необходимость научно-практических разработок для родителей, воспитывающих ребенка-инвалида, и методических рекомендаций для специалистов системы сопровождения.

Савельева О.А., Савельева М.А. выделяют четыре основные фазы кризисного состояния родителей в процессе становления их позиции по отношению к инвалидности своего ребенка. Первая фаза – «шок» – характеризуется состоянием растерянности, беспомощности, страха, возникновением чувства собственной неполноценности. Вторая фаза – «неадекватное отношение к дефекту» – характеризуется негативизмом и отрицанием поставленного диагноза, что является своеобразной защитной реакцией. Третья фаза – «частичное осознание дефекта ребенка», сопровождаемое чувством «хронической печали». Это депрессивное состояние, являющееся результатом постоянной зависимости родителей от потребностей ребенка, следствием отсутствия у него положительных изменений. Четвертая фаза – начало социально-психологической адаптации всех членов семьи, вызванной принятием дефекта, установлением адекватных отношений со специалистами и достаточно разумным следованием их рекомендациям. Так, протекание кризиса у родителей детей-инвалидов идет через переживание негативных эмоциональных состояний к более или менее адекватному принятию ситуации, что позволяет продуктивно помогать ребенку социализироваться [5].

Мы полагаем, что оказание своевременной квалифицированной психолого-педагогической помощи родителям детей-инвалидов, безусловно, будет способствовать продуктивному и адек-

ватному «проживанию» кризиса родителями детей-инвалидов и поможет снизить риск тяжелых последствий как для самих родителей, так и для их детей.

Основные положения, на которые следует ориентироваться педагогам и родителям в воспитании ребенка-инвалида, ребенка с ОВЗ, по мнению Л.С. Выготского, следующие: между миром и человеком стоит социальная среда, которая преломляет и направляет по-своему все, что исходит от человека к миру и от мира к человеку. Всякий телесный недостаток – будь то слепота, глухота или врожденное слабоумие – не только изменяет отношение человека к миру, но и сказывается на отношениях с людьми. Органический порок или дефект реализуется как социальная ненормальность поведения [5].

Вместо биологической компенсации должна выступить идея социальной компенсации дефекта. Важно научиться читать, «а не видеть буквы». Важно научиться узнавать людей и понимать их состояние, а не просто иметь физические способности слушать звук человеческой речи. Важно уметь включать себя в разные отношения с людьми, а не просто физически перемещаться в пространстве.

Поэтому для таких детей из-за ограничения возможностей контактов с миром родители (в первую очередь мать) являются наиважнейшими носителями представлений о «большом мире», формирующем его смысловое поле. И то, какой смысл придают родители особенностям его развития, его болезни, закладывает в ребенка тот или иной сценарий разворачивания жизни.

Цель: повышение педагогической компетентности родителей и помощь семьям, направленная на принятие своего ребенка таким, какой он есть, для построения системы взаимодействия и проживания с ребенком, позволяющей обеспечить интегративную адаптацию его в социум.

Задачи:

- установить партнерские отношения с семьей учащегося, создать атмосферу общности интересов, эмоциональной взаимоподдержки;
- повысить грамотность в области коррекционной педагогики, пробудить интерес и желание заниматься со своими детьми;
- формировать навыки наблюдения за ребенком и умения делать правильные выводы из этих наблюдений;
- усвоение родителями уверенного и спокойного стиля воспитания с целью обеспечения ребенку чувства комфортности, защищенности в условиях семьи;
- воспитание привычки обращаться за помощью к врачам и педагогам в вопросах обучения и воспитания.

Принципы: закрепление сотрудничества между родителями и образовательным учреждением, разъяснение ответственности родителей за воспитание детей.

Методы: тестирование, анкетирование, беседа; арт-терапия, библиотерапия; психотерапия творческим самовыражением, игротерапия; внушение (суггестия), самовнушение, убеждение; семейное консультирование с элементами тренинга, семейное групповое консультирование; родительские практикумы, семинары по обмену опытом.

Ресурсы:

- педагогический коллектив образовательного учреждения (педагоги, педагоги-психологи, дефектологи, логопеды, социальный педагог; узкие специалисты центра медико-психолого-педагогического социального сопровождения детей Ленинского района г. Красноярск), программы работы с детьми разных категорий, подборка теоретического и практического материала для работы с родителями и детьми (видео-, аудиоматериалы, текстовые документы, технические средства, манипулятивно-предметные атрибуты к семинарам-практикумам).

Этапы реализации проекта

1. Эмоционально-энергетический блок (работа с чувствами, переживаниями)

Предполагается работа по осознанию и отреагированию негативных эмоций, деструктивных переживаний участников воспитательного процесса, возникающих в форме эмоциональных блоков, защит и проекций как реакций на общение с больным ребенком. Психологическая

помощь родителям направлена на смену установок с негативной на позитивную. Родители постепенно находят источники силы для сохранения духовного и эмоционального равновесия.

2. Когнитивно-информационный блок

Часть сложностей при воспитании снимается, если участники воспитательного процесса (родители, психологи, педагоги) будут владеть информацией достаточно полной, объективной, позволяющей принимать решения относительно разного рода жизненно значимых ситуаций, в частности о физических, психосоматических и психологических особенностях ребенка с тем или иным заболеванием, о формах проявления симптома и его динамике. Родители должны сформировать правильное реалистичное представление о внутренней картине здоровья ребенка. В рамках этого этапа работа направлена на обучение родителей следующим технологиям: самостоятельного поиска информации; самостоятельного принятия решения.

3. Мотивационно-смысловой блок

Полноценная жизнь с ребенком, «который не такой, как все», возможна в том случае, если родители смогли обрести для себя в этой ситуации определенный смысл. Один из путей для достижения этой цели может быть следующим: родители принимают идею, что больной ребенок является не обузой, а источником духовного развития.

4. Операционный блок

Назначение этого блока – сконцентрировать внимание участников воспитательного процесса на обучении образцам позитивного отношения к больному ребенку по типу взаимного сотрудничества, обратить к способам побуждения ребенка к активности и самостоятельным действиям, формировать адекватную родительскую и педагогическую ролевую модель.

Методы работы с родителями детей с ОВЗ

– самостоятельное проведение отдельных занятий или части занятия под контролем психолога;

– выполнение домашних заданий со своим ребенком;

– изготовление наглядных пособий для проведения занятий с ребенком;

– чтение родителями специальной литературы, рекомендованной психологом;

– формирование у родителей интереса к процессу развития ребенка, демонстрация им возможностей существования «маленьких», но очень важных для их ребенка достижений;

– развитие у родителей чувства успешности и психолого-педагогической компетентности в работе со своим ребенком;

– раскрытие перед родителями возможностей личностной самоактуализации, поиска творческих подходов к обучению ребенка.

Ожидаемые результаты:

– смена установок родителей с негативных на позитивные, построение родителями позитивной перспективы своей жизни с ребенком с ОВЗ;

– активное участие родителей в образовательном процессе своего ребенка, наличие желания заниматься со своими детьми;

– повышение грамотности, осведомленности в области коррекционной педагогики, вопросах воспитания детей;

– овладение навыками эффективного наблюдения за ребенком и умениями анализировать свою деятельность, делать правильные выводы, составлять дальнейший план действий, не останавливаясь на достигнутых результатах.

Предполагаемые риски: наличие родителей, уклоняющихся от выполнения своих обязанностей по отношению к ребенку (неблагополучные семьи, малообразованные, матери-одиночки), неадекватных в поведении и отстраненных от взаимодействия с образовательным учреждением, что приводит к ухудшению самочувствия ребенка, отсутствию возможности развития, обучения и благоприятной адаптации в социуме.

Полученные результаты: включение родителей в образовательный процесс, совместное выполнение с ребенком коррекционных заданий и упражнений в учебном классе и в домашних условиях, выполнение рекомендаций специалистов позволили восстановить благоприят-

ный психологический климат в семье, добиться положительной динамики в развитии детей, сменить установки родителей с негативных на позитивные, способствовали построению родителями позитивной перспективы своей жизни с ребенком с ОВЗ.

Библиографический список

1. Выготский Л.С. Психология развития ребенка. М.: Смысл, Эксмо, 2004. 512 с.
2. Забрамная С.Д. Ваш ребенок учится во вспомогательной школе: рабочая книга для родителей. 2-е изд. М.: Педагогика-Пресс, 1993. 48 с.
3. Мастюкова Е.М., Московкина А.Г. Они ждут нашей помощи. М.: Педагогика, 1991. 160 с.
4. Поташова И.И., Худенко Е.Д. Современные технологии оказания консультативной помощи родителям, воспитывающим ребенка-инвалида: методическое пособие. М., 2007. 212 с.
5. Савельева О.А., Савельева М.А. Организация психолого-педагогического сопровождения родителей детей-инвалидов // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. 2015. № 1. С. 2153–2158.

СОВМЕСТНЫЕ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИЕ ЗАНЯТИЯ КАК УСЛОВИЕ КОМФОРТНОГО ПРЕБЫВАНИЯ ДОШКОЛЬНИКА В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

JOINT PARENT-CHILD CLASSES AS A CONDITION FOR COMFORTABLE STAY OF CHILDREN OF PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

Н.Г. Матушкина

N.G. Matushkina

Детско-родительские отношения, эффективные детско-родительские отношения, совместные детско-родительские занятия, комфортное пребывание дошкольника, дошкольная образовательная организация.
В статье представлен опыт организации совместных детско-родительских занятий в условиях дошкольной образовательной организации, описываются их цели, задачи, тематика.

Parent-child relationships, effective parent-child relationships, joint parent-child classes, a comfortable stay preschooler, preschool educational organization.

The article presents the experience of joint parent-child sessions in pre-school educational organizations. In the course of the article describes the objectives, tasks, themes of such activities.

Мир дошкольника – это мир фантазии, контактов со взрослыми, сверстниками и разнообразными играми. Все это чрезвычайно важно для него. Но особенно важно для ребенка время, проведенное с родителями [2; 4].

На деле практика показывает, что большинство родителей не имеют достаточного представления о закономерностях психического развития ребенка, не владеют элементарными знаниями в области его воспитания и обучения. Поэтому работа по расширению родительской компетентности в вопросах воспитания и образования явилась актуальной для нашего коллектива. Одним звеном из структуры детского сада является деятельность педагога-психолога. Именно психологическая поддержка позволяет родителям понять и разобраться в кризисных периодах и особенностях психического развития ребенка. В работе с родителями в нашей дошкольной образовательной организации используются различные формы, которые сближают педагога и родителей, приближают семью к организации, помогают определить оптимальные пути воздействия в воспитательном влиянии на ребенка (родительские собрания и консультации, мастер-классы и анкетирование, выставки детских работ, семинары-практикумы и другие). Многообразие форм для сотрудничества было определено и предложено сотрудниками дошкольной образовательной организации. Поэтому для того чтобы лучше понимать, какие вопросы в области воспитания и образования волнуют современных родителей, в конце каждого учебного года проводим два опроса: «Интересующие темы для сотрудничества на будущий учебный год» и «Формы сотрудничества». В результате опроса в мае 2015 года было выявлено, что родителей в первую очередь интересуют:

- познавательное развитие дошкольника (внимание, речь, сенсорное развитие, память, воображение, мышление);
- развитие личности дошкольника (проблемы самопознания, воли, эмоционального и нравственного развития, определения темперамента, способностей);
- готовность к школьному обучению.

Из традиционных форм сотрудничества родительская общественность выбрала обычную и простую форму – родительское собрание 76,7 % , из-за нетрадиционных – совместные детско-родительские занятия, что составило 62,7 % от общего числа опрошиваемых.

По результатам опроса на 2015–2016 учебный год было запланировано проведение детско-родительских занятий один раз в месяц, с ноября по март, в вечернее время. Продолжительность одного занятия составляет 30–40 минут. Важно, что все занятия проводятся в парах «родитель – ребенок», которых должно быть от 3 до 8, и на каждом занятии должно быть двое ведущих (например, педагог-психолог и воспитатель, педагог-психолог и логопед, педагог-психолог и музыкальный руководитель).

Цель занятий – оптимизация детско-родительских отношений. На них решаются следующие задачи:

- расширение возможностей понимания своего ребенка;
- улучшение рефлексии взаимоотношений с ребенком;
- выработка новых навыков взаимодействия с ребенком и развитие социально-коммуникативной компетентности дошкольника;
- активизация коммуникаций в семье;
- обучение родителей приемам развития психических процессов и творческих способностей ребенка в игровой форме.

В 2015–2016 учебном году в ДОУ прошло пять совместных детско-родительских занятий: «Учимся понимать друг друга», «Развиваем мелкую моторику и речь», «Такие разные игры», «Полезный мультфильм», «Развитие творческого воображения и мышления у детей дошкольного возраста». Для дошкольной образовательной организации – это опыт позитивного сотрудничества с родителями. Родителям и детям очень нравятся совместные мероприятия. Взрослые оставляют положительные отзывы, в которых отмечают, что подобные занятия им интересны и способствуют эмоциональному контакту родителей с детьми. На подобных мероприятиях родители узнают много нового о своих детях, учатся новым приемам взаимодействия с ними. Они охотно посещают занятия и просят проводить как можно больше подобных детско-родительских мероприятий. У детей это прекрасное времяпрепровождение с родителями вызывает много положительных эмоций, способствует комфортному пребыванию в дошкольной образовательной организации.

Библиографический список

1. Лидерс А.Г., Спирева Е.Н. Стиль семейного воспитания и личностные особенности родителей // Семейная психология и психотерапия. 2010. № 1. С. 71–75.
2. Марковская И.М. Тренинг взаимодействия родителей с детьми: цели, задачи, основные принципы. СПб.: Речь, 2000. 149 с.
3. Овчарова Р.В. Справочная книга школьного психолога. М.: Просвещение, 1996. 289 с.
4. Синягина Н.Ю. Психолого-педагогическая коррекция детско-родительских отношений. М.: ВЛАДОС, 2001. 96 с.

АДАПТАЦИЯ РОДИТЕЛЕЙ К УСЛОВИЯМ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

ADAPTATION OF PARENTS TO PRESCHOOL CENTRE CONDITIONS

Т.Ф. Петухова

T.F. Petukhova

Адаптация, адаптация родителей, дошкольное учреждение, тревожность родителей, тревожность детей дошкольного возраста.

В статье описаны актуальность и значимость работы с родителями детей, которые стали посещать дошкольное образовательное учреждение, а также организация работы по адаптации родителей к условиям данного учреждения.

Adaptation, adaptation, parents, preschool, anxiety of parents, the anxiety of preschool children.

The article describes the relevance and importance of working with parents of children who are to attend preschool educational institution. The article describes the organization of work on the parents' adaptation to the conditions of this institution.

Современные, всегда занятые и мобильные родители детей-новичков не меньше (а может быть, и больше, чем их дети), проявляют беспокойство, тревожность, даже страх перед новыми обстоятельствами, связанными с поступлением ребенка в детский сад. Уже из первых бесед с родителями выяснилось, что мамы испытывают чувство вины за то, что они отдали ребенка в образовательное учреждение в столь малом возрасте, а не остались с ним дома или не поручили миссию ухода и присмотра бабушке либо няне. Подобное эмоциональное состояние, как правило, передается непосредственно ребенку.

На этот счет французский писатель и просветитель Дени Дидро писал: «Родители любят своих детей тревожной и снисходительной любовью, которая портит их. Есть другая любовь – внимательная, и она делает их честными. И такова настоящая любовь родителей». Действительно, малыш становится беспокойным, капризным, настороженным, более подверженным нервным срывам, простудным заболеваниям уже в самом начале посещения детского сада. Поэтому, на наш взгляд, вполне резонно было адаптировать и самих родителей к условиям дошкольного учреждения. Именно родительская тревожность, как отмечают многочисленные исследователи, лежит в основе целого ряда психологических трудностей детства и проблем развития. В частности А.М. Прихожан характеризует родительскую тревожность как переживание эмоционального дискомфорта, связанного с ожиданием неблагоприятного исхода, с предчувствием грозящей опасности. Большинство других исследователей анализируют подобное родительское состояние с точки зрения проблем обеспечения условий для развития их ребенка в детском учреждении на этапе адаптации к нему. Именно детско-родительские отношения могут быть основным фактором, обуславливающим обострение тревожности у детей. Важнейшей характеристикой данных отношений является стиль, т. е. типичный для родителей характер взаимодействия с детьми в период адаптации. В ходе адаптации к условиям дошкольного учреждения возник вопрос, как «измерить» родительскую тревожность и как она характеризует самих родителей. Оказывается, существует некий индекс тревожности с двумя кластерами, которые объединяют дошкольников с разным уровнем тревожности: «высокий уровень тревожности» и «низкий уровень тревожности». Сопоставив эти индикаторы с наблюдениями за родителями, беседами, консультациями, а также изучив содержание анкет и социальных паспортов, мы пришли к выводу о том, что родители «высоко тревожных» детей более авторитарны, чаще требуют дисциплины, послушания и склонны относиться к своему ребенку как к неуспешному, несамостоятельному, неспособному (стиль «маленький неудачник»).

Восприятие детьми семейной ситуации также различно: показатели неблагополучия, тревожности и чувства неполноценности в семейной ситуации выше в группе «высоко тревожных» детей. Естественно, что это ярче проявляется у старших дошкольников, но даже и маленькие дети с высоким уровнем тревожности ощущают собственную беспомощность и незащищенность, чаще пребывают в подавленном настроении, чаще плачут, капризничают, проявляют агрессию. При этом дети с низким уровнем тревожности в большей мере воспринимают семейную ситуацию как благоприятную, т. е. у родителей отсутствуют или мало выражены авторитарность, излишняя требовательность, строгость в отношении к ребенку, ярче выражено эмоциональное слияние с ним. Чем меньше родители воспринимают своего ребенка как неудачника, тем меньшую тревогу он испытывает. На основании психологических обследований, касающихся настроения воспитанников в различных ситуациях, нами зафиксировано, что большинство детей-инофонов показывают низкий уровень тревожности, невзирая на скромные познавательные результаты. То же самое касается их родителей. В этой связи мы склоняемся к особому менталитету в таких семьях.

В последние два года в дошкольные учреждения активно вливаются дети с особыми потребностями здоровья. Ситуация требует особого, личностного подхода не только к этим маленьким гражданам, но и к их родителям. Внутренняя, предельная тревога этой категории мам и пап несколько иная, чем у семей здоровых воспитанников. Им необходимо ежедневно «доказывать» не только окружающим, но прежде всего себе, что их «особые» дети тоже имеют право на счастливое детство и полноценное общение со сверстниками. Самое удивительное то, что как раз эти родители заряжены оптимизмом и жизнеутверждающей верой в своих не совсем здоровых детей и, конечно, надеждой на наши теплые руки и открытые сердца.

Примеры научной литературы и личное мнение не расходятся в том, что нет принципиальных различий в стилях родительского отношения к детям разного пола. Но из протокольных адаптационных листов и родительских опросов видно, что мальчики по сравнению с девочками характеризуются более высокой тревожностью в целом, а также тревожностью в семейной ситуации. В общем же меньшая тревожность наблюдается у детей, родители которых проявляют принятие, стремление понять ребенка, искренне заинтересованы в его делах и достижениях, оказывают помощь, если это необходимо. И наоборот, чем меньше проявляется взаимодействие родителей с ребенком, тем выше уровень его тревожности.

Применительно к процессу адаптации выводы строились на простейшем аргументе: от того, насколько спокойно и адекватно родители вместе с детьми смогут пройти процесс адаптации к дошкольному учреждению, зависит благополучие всех участников образовательного процесса: ребенка, самого родителя и воспитателя. В данном опыте важна активная поддержка педагогов группы раннего возраста. Более того, в нашем содружестве родилась идея активного соучастия родителей в жизни группы и детского сада. Воплотить желаемое в действительное нам удалось посредством разработки практико-ориентированного проекта «Адаптация родителей группы раннего возраста к условиям дошкольного учреждения», рассчитанного на полгода.

В задачи проекта входило: выбор оптимальных путей для успешной адаптации родителей, формирование у них положительного мнения о группе, воспитателях и всех сотрудниках, окружающих ребенка в детском саду, а впоследствии – обмен родительским опытом по адаптации детей и собственному поведению в данном процессе. В качестве положительного результата предполагалось сформировать у родителей ключевые компетенции, представления о специфике группы раннего возраста, дошкольном учреждении, его задачах, направлениях, традициях и социальной значимости в жизни детей и родителей. Снять у них самих состояние тревожности. Практика показала, что не все составляющие проекта воплотились в жизнь. Родителей больше привлекала творческая часть проекта. Оформление группового альбома «Маленькие истории», изготовление коллажа «Семейный паровозик: пять правил безопасности моей семьи» в рамках городской Недели психологии, проведение групповой фотосессии накануне Нового года, участие в мастер-классе «Глиняная сказка» с детьми и воспитателем. Формы взаимодействия, предусматривающие активное высказывание, анализ ситуаций, формирование собствен-

ного мнения и родительской позиции (родительский клуб, круглый стол) нередко вызывали затруднения. Не всегда адекватно и исчерпывающе (скорее формально) заполнялись документы, дающие целостную картину о ребенке и предусмотренные организационной частью проекта: социальный паспорт семьи, индивидуальная карточка «Нам хочется знать», анкета-знакомство. Если родители регулярно знакомились со стендовой информацией (тематический листок «Скорая психологическая помощь “Не тревожьтесь!”»); визитка для родителей о наличии в ДОУ узких специалистов: педагога-психолога, учителя-логопеда, учителя-дефектолога, возможности получения врачебной консультации детского невролога, психиатра на базе МБОУ ЦППМ и СП № 2), то на страничку официального сайта ДОУ. «Для прочтения психологических рекомендаций» заходили после дополнительного анонса. Учитывая то, что главный «родительский штаб» – это приемная комната, педагогами было выбрано оптимальное средство коммуникации – почтовый ящик «Адаптация: вопросы и ответы» для обмена опытом и снятия родительской тревожности. Были разработаны буклеты: «Особенности родительской адаптации», «Будьте готовы!» (маленькие секреты для родителей по их подготовке к ДОУ).

Практическая значимость данного проекта заключается:

- в совместной деятельности детей, родителей, педагогов по решению проблемы успешной адаптации к дошкольному учреждению;
- сформированности у родителей понимания и принятия индивидуальных путей прохождения адаптации к ДОУ каждым ребенком для снятия симптомов тревожности;
- обретении родителями нового опыта в вопросах успешной адаптации детей и собственного поведения посредством взаимодействия.

Библиографический список

1. Авдеева Н.Н. Особенности привязанности ребенка к матери, стиль детско-родительских отношений // Психологическая наука и образование. 2010. № 3. С. 23–31.
2. Галкина Е.В. Работа с семьей ребенка с ОВЗ // Материалы 2-й Международной научной конференции. Уфа, 2012.
3. Ершова Ю.С. Детско-родительские отношения как условие социальной адаптации ребенка. Ярославль, 2007.
4. Прихожан А.М. Роль детско-родительских отношений в становлении тревожности как личностного образования // Психологическое исследование 2008. № 2(2). С. 37–43.

ФОРМИРОВАНИЕ КОМФОРТНОЙ И БЕЗОПАСНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ЧЕРЕЗ ОРГАНИЗАЦИЮ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛУБА ОТДЫХА И ДОСУГА В ОБЩЕШКОЛЬНОМ ФОРМАТЕ

THE CREATION OF A COMFORTABLE AND SAFE LEARNING ENVIRONMENT THROUGH THE ORGANIZATION OF THE PSYCHOLOGY CLUB RECREATION AND LEISURE IN THE WIDE FORMAT

И.М. Попенкова

I.M. Popenkova

Антистресс, депрессия, суицид, невроз, нервный срыв, дезадаптация, конфликтность, агрессия, общение, саморегуляция, самоконтроль, самооценка, поддержка, психотерапия, профилактика, коммуникация.

Представлен опыт профилактической и психотерапевтической работы с обучающимися гимназии в формате психологического клуба отдыха и досуга. В статье идет речь об особенностях эмоционального напряжения обучающихся (на примере гимназии №10), о факторах, провоцирующих детскую агрессию, склонность к суициду и отклоняющемуся поведению; об организации психологической поддержки обучающихся. Организованная работа проводится регулярно, имеет систематический характер и охватывает весь контингент гимназии, от младших школьников до старшеклассников, что позволяет оптимизировать процессы эмоционального выгорания, повысить уровень эмоциональной устойчивости, работоспособности у обучающихся, а также формировать навыки самоконтроля и конструктивной коммуникации.

Anti-stress, depression, suicide, neurosis, nervous breakdown, maladjustment, conflict, aggression, communication, self-regulation, self-control, self-esteem, support, therapy, prevention, communication.

Experience in preventive and psychotherapeutic work with students in the gymnasium club format psychological relaxation and leisure. In the article there is a speech about the features of the emotional stress of students (for example, gymnasium №10), on the factors that provoke children's aggression, suicide and deviant behavior; the organization of psychological support for students. Organized work is carried out on a regular basis, it is systematic and covers the entire contingent of high school, from elementary school to high school students, to optimize the processes of emotional burnout, increase the level of emotional stability, performance among students, as well as develop the skills of self-control and constructive communication.

Естественные потребности человека, безусловно, важны в жизни (это в первую очередь возможность свободно дышать, есть хорошую пищу, получать помощь, быть свободным в своих суждениях и поведении, испытывать себя и экспериментировать, жить в сплоченной и дружелюбной семье, любить и быть любимым, иметь близких друзей и союзников, а также быть успешным и признанным в своем ближайшем окружении). В этом расписана вся суть нашего существования в человеческом мире. Эту систему жизненных потребностей человека подробно изложил А. Маслоу в книге «Мотивация и личность» [4].

«Провокаторы» детской и подростковой депрессии, агрессии, склонности к суициду, совершению противоправных действий (воровства, убийства, изнасилования), а также формирование разного рода зависимостей и нетрадиционной сексуальной ориентации сокрыты непосредственно в их образе жизни и в том, как эти жизненно важные потребности фрустрируются, запрещаются. Каким образом? Они ведь не голодают, они одеты, работники социальных служб постоянно рядом. Все это напоминает мероприятия аниматоров отелей: весело, задорно, актуально. Можно отчитаться, что внимание уделено, но на самом деле им нужно несколько иное. В первую очередь право и возможность просто быть собой, быть человеком.

На сегодняшний день большую часть времени дети находятся в душных помещениях. Питаются часто фастфудом, перекусывают шоколадом, сухариками, газировкой или другой не-

качественной пищей. Остаются часто один на один со своими трудностями, опасаясь получить со стороны взрослых вместо помощи шквал осуждений и упреков, наказательных санкций. В свободе самовыражения и самоорганизации пространства и времени они ограничены: в школе общая форма, на уроке лишней раз не пошутить, не спросить, время на любимые дела полностью перекрывается учебой или домашними обязанностями. Они ограничены в возможности экспериментировать в поведении, в отношениях, в новой деятельности из-за опасений взрослых, что те попадут в беду, или просто взрослые не могут себе позволить дать ребятам действовать своими способами, методами, алгоритмами, лишая их творческой самостоятельности. Отсюда ребята лишены общения и ограничены массой родительских предрассудков в отношениях с противоположным полом. Дети часто становятся свидетелями скандалов родителей дома; в наказание находятся под домашним арестом или лишены круга общения из-за родительских подозрений; в погоне за рейтингами и качеством усвоения образовательных программ в сжатые сроки все время слышат от учителей и родителей преимущественно критику, в то время как достоинства и маленькие победы считаются чем-то само собой разумеющимся и не достойным внимания.

Все это учит их не чувствовать себя, не понимать своих потребностей, страхов и желаний, не строить планы на будущее, не встречаться со своими собственными талантами, и самое главное – им нет места и времени, где они могли бы просто сесть, выдохнуть, встретиться с самим собой, задавшись вопросами: «Кто я, где я, зачем я делаю все это, для чего взрослые наседают и запугивают меня, что же я полезного для себя получил и сделал сегодня, а чем же я себе врежу, как мне важно о себе позаботиться, почему же я злюсь и ленюсь?» [5].

Таким образом, на сегодняшний день получается букет из проблем с высоким уровнем эмоционального выгорания, риска нервных срывов, рисков («демонстративного») суицида, конфликтности обучающихся, феноменов отчуждения «чужой среди своих» и «белая ворона» в классе.

Это явление массовое, и принципиально важно выяснить, что не так в нашей системе образования. Конечно, на первом месте стоят дела в школе и обстановка дома, затем – проблемы с друзьями. На вопрос «Что тебе не позволяет справляться с этими “бедствиями” в своей жизни?», до 75 % отвечают: «усталость», «раздражительность» и «непонимание своих переживаний и желаний».

Таким образом, возникла идея создания клуба как территории отдыха и досуга, где организованы свободное творческое пространство для отдыха, самовыражения, обогащения знаниями из психологии, культурного общения с детьми разных возрастов без «навязанного» участия взрослого, но с ориентацией на формирование универсальных учебных действий (УУД).

Миссия клуба заключается в обеспечении учащимся: психологической безопасности в организованном деятельностном пространстве; передышки от интенсивного рабочего режима и переживаний в течение учебного дня.

Формы работы клуба представлены в виде [3]: психологических дискуссий; настольных игр; головоломок; творческих терапевтических сессий, акций; сеансов релаксации. Все они позволяют формировать личностные УУД: умение самостоятельно делать свой выбор в мире мыслей, чувств и ценностей и отвечать за него. Они обеспечивают ценностно-смысловую ориентацию учащихся (знание моральных норм, умение соотносить поступки и события с принятыми этическими принципами, умение выделять нравственный аспект поведения) и ориентацию в социальных ролях и межличностных отношениях. Выделяют три вида личностных УУД: личностное, профессиональное, жизненное самоопределение; смыслообразование (установление учащимися связи между целью учебной деятельности и ее мотивом); нравственно-этическая ориентация [2].

Данные формы работают на формирование коммуникативных УУД: умение общаться, взаимодействовать с людьми. Они обеспечивают возможность сотрудничества: умение слышать, слушать и понимать партнера, планировать и согласованно выполнять совместную деятельность, распределять роли, взаимно контролировать действия друг друга, уметь договаривать-

ся, вести дискуссию, правильно выражать свои мысли, оказывать поддержку друг другу, эффективно сотрудничать как с учителем, так и со сверстниками. Среди наиболее важных и широких умений, которые должны осваивать учащиеся, два непосредственно относятся к сфере коммуникативных действий:

- общение и взаимодействие (коммуникация) – умение представлять и сообщать в письменной и устной форме, использовать речевые средства для дискуссии и аргументации своей позиции;

- работа в группе (команде) – умение устанавливать рабочие отношения, эффективно сотрудничать и способствовать продуктивной кооперации [1].

Клуб доступен следующему контингенту обучающихся по ведущим интересам:

- обучающиеся 1–4 классов: подклуб «Арт-феерия»: арт-терапевтические занятия (по выпускам журнала «Арт-терапия») для целевой группы учащихся, имеющих трудности с эмоциональной сферой и коммуникативными навыками;

- обучающиеся 5–8 классов: настольные игры и коллективные дела для развития навыков общения и взаимодействия;

- обучающиеся 9–11 классов: снятие эмоционального напряжения, общение со сверстниками «по душам», психологическая поддержка в выборе профессии и построении планов на будущее, помощь в личных вопросах.

Роль организатора и ведущего клуба определяется как «организация» и «сопровождение»:

- содержание инструментария и пространства в рабочем состоянии;

- ведение информационной и отчетной работы о клубе;

- знакомство посетителей с возможностями клуба;

- поддерживающее участие в процессе деятельности;

- консультативная помощь.

В материально-техническое обеспечение клуба входит:

- информационный стенд (объявление на 1 этаже в фойе, на 2 этаже описание у кабинета клуба);

- отделенный уголок для бесед и индивидуального отдыха;

- столы для групповой работы, для индивидуальной работы;

- настольные игры для разновозрастных групп, головоломки, творческие материалы;

- антистрессовый инструментарий, игрушки;

- «книжная полка» с познавательной информацией, советами, развлекательная информация;

- памятки, буклеты для учащихся, учителей, родителей (о клубе, тематические рекомендации);

- интернет-библиотека (школьный сайт, группы в социальных сетях).

Информационная поддержка в Интернете представлена на следующих площадках:

- сайт школы: <http://gimnazy10.ru/index/0-26> о психологической службе гимназии №10; <http://gimnazy10.ru/forum/14-424-1> о клубе; <http://gimnazy10.ru/forum/13> для родителей; <http://gimnazy10.ru/forum/14> для учащихся; <http://gimnazy10.ru/forum/15> для учителей;

- группы в социальных сетях: <https://vk.com/7kluchei>; общие уроки психологии «ВКонтакте»; <https://ok.ru/group/57959571259436> статьи для родителей в «Одноклассниках».

Ежедневная посещаемость клуба с начала учебного года составляет от 3 до 15 человек, в индивидуальном порядке и малыми группами. По результатам анализа первых отзывов ребят о работе клуба можно сделать вывод, что клуб оправдывает свое существование. Ребята благодарят за возможность отдохнуть на перемене и выждать «окно», поговорить по душам с близкими одноклассниками, свободно и по секрету пообщаться с психологом (организатором клуба), культурно провести время с друзьями за настольной игрой, приятно провести время с самим собой за творческой деятельностью.

Данный формат психолого-педагогической работы (профилактика, просвещение, коррекция, поддержка) постоянно развивается.

Библиографический список

1. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Ось-89, 2001.
2. Куликов Л.В. Психогигиена личности. Вопросы психологической устойчивости и психопрофилактики: учебное пособие. СПб.: Питер, 2004. 464 с.
3. Любимова В. Самоисцеление творчеством и адаптацией к жизни. Методы психологической самопомощи (психологический практикум). Ростов н/Д: Феникс, 2006. 64 с.
4. Маслоу А.Г. Мотивация и личность. СПб.: Евразия, 1999. 382 с.
5. Фаустов А.С., Щербатых Ю.В. Обучение и здоровье. Воронеж, 2006. 325 с.

ОПТИМИЗАЦИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

OPTIMIZATION OF INTERPERSONAL RELATIONS IN THE PEDAGOGICAL STAFF OF PRE-SCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Е.В. Савельева

E.V. Savelieva

Социально-психологический климат, благоприятный социально-психологический климат в коллективе, педагогический коллектив, дошкольное образовательное учреждение.

В статье отмечается значимость социально-психологического климата коллектива, обсуждается опыт работы с педагогическим коллективом дошкольного образовательного учреждения по оптимизации межличностных отношений.

Socio-psychological climate, a favorable socio-psychological climate in the team, teaching staff, pre-school educational institution.

The article emphasizes the importance of social-psychological climate of collective. This article discusses the experience with the teaching staff of preschool educational institutions for optimization of interpersonal relationships.

Сегодня в условиях модернизации системы образования целевыми ориентирами в работе каждого дошкольного образовательного учреждения и педагогов являются социальные и психологические характеристики возможных достижений ребенка.

Дошкольное образование направлено на формирование общей культуры, развитие физических, интеллектуальных, нравственных, эстетических и личностных качеств, предпосылок учебной деятельности, сохранение и укрепление здоровья детей дошкольного возраста.

Эти целевые ориентиры являются сегодня показателем достижения ДОО и педагогами современного качества образования.

Последние нормативные документы (Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», ФГОС ДО, профессиональный стандарт педагога-психолога) существенно изменили образовательную ситуацию в детском саду, определяя деятельность педагога-психолога как обязательную, конкретную и измеримую, подчеркивают его значимость в качестве участника образовательного процесса. В связи с этим профессиональная деятельность педагога-психолога расширилась, увеличилась степень его ответственности за конечный результат.

Для достижения высокого качества образования в ДОО требуется психологически здоровый педагогический коллектив, в котором царит благоприятный социально-психологический климат.

Под социально-психологическим климатом подразумевается «преобладающая и относительно устойчивая духовная атмосфера или психический настрой коллектива, проявляющийся как в отношениях людей друг к другу, так и в их отношении к общему делу».

Поэтому одной из актуальных задач профессиональной деятельности педагога-психолога является «содействие укреплению взаимопонимания и взаимодействия всех субъектов образовательного процесса, содействие педагогическому коллективу в оптимизации социально-психологического климата образовательного учреждения».

Психологический климат любого коллектива оказывает большое влияние на все сферы его жизнедеятельности. Особенность педагогического коллектива заключается в том, что его психологическая атмосфера, межличностные отношения, стиль управления и деятельности обязательно проецируются на детский коллектив. Именно поэтому педагогу-психологу важно хорошо знать педагогический коллектив, уровень и динамику его развития.

Изменения в социально-психологическом климате нашего коллектива, связанные со сменой условий труда и кадрового состава, с большой разницей в возрасте и в опыте работы педагогов, привели к необходимости усилить работу по гармонизации межличностных отношений педагогов, внести разнообразие в формы работы с педагогами.

В рамках данного направления был разработан и внедрен в практическую деятельность психологический проект «Почта почтальона Печкина».

Актуальность проекта заключается в том, что педагогам предлагается возможность познакомиться поближе друг с другом, попробовать себя в новом виде творчества (письме), попробовать выразить свое отношение к собеседнику посредством письменной речи, развить в себе навыки творчества и коммуникации и др. При этом в области зоны ближайшего развития будет находиться педагог-психолог, задающий образец активного и доброжелательного человека в деле формирования сплоченного коллектива.

Стратегия проекта: способствовать повышению качества образования в дошкольной образовательной организации.

Цель проекта: создание условий для оптимизации социально-психологического климата в ДОУ.

Задачи проекта:

- познакомить участников проекта с техникой написания письма;
- улучшить социально-психологический климат в ДОУ и поднять психологический настрой педагогов;
- сплотить коллектив в единую команду;
- способствовать формированию доброжелательной атмосферы в коллективе;
- оказать помощь педагогам в развитии их способностей (коммуникативных, творческих);
- оказать помощь педагогам в преодолении тревожности, стрессов, конфликтов;
- способствовать сокращению количества педагогов, уходящих из ДОУ.

Целевая группа: педагоги ДОУ (воспитатели, узкие специалисты).

Поддержка проекта: со стороны администрации ДОУ в виде утверждения перспективного плана мероприятий проекта.

Технология реализации проекта. Для решения поставленных задач была выбрана техника написания письма, которая в психологии существует уже достаточно давно и как и другие эффективные стратегии, используемые психологами и психотерапевтами, вписывается в единую структуру воздействия – результат получается достаточно прогнозируемый.

В классическом варианте данную технику специалисты используют в работе с клиентами в качестве эффективного средства для отпускания травмирующих ситуаций прошлого и настоящего, а также для моделирования ситуаций в будущем. Написанное письмо помогает человеку отпустить негативные чувства и эмоции, которые доставляют ему дискомфорт, помогает отреагировать их и осознать. Эта техника эффективна при потерях, расставаниях, обидах, чувстве вины и прочих социальных чувствах.

Техника написания писем была адаптирована под решение задач, связанных с оптимизацией межличностных отношений в педагогическом коллективе. Иногда в жизни случаются такие ситуации, когда прямое выражение своего отношения к кому-либо или чему-либо затруднено по причине разных обстоятельств. И тогда на помощь нам может прийти старая добрая письменная речь, в которой мы в полной мере можем передать адресату все свои эмоции и мысли по какому-либо вопросу и дать возможность ему обдумать ситуации, здраво оценить и перейти к разумному разрешению сложившейся профессиональной или жизненной ситуации. В повседневной жизни мы пользуемся современными способами передачи информации. Время торопит нас. Уходят бумажные письма, наполненные теплом, душевностью, смыслом, унося с собой раздумья и признания, секреты и переживания отправителя. Очень хочется их остановить, они нужны, и всегда будут нужны нам как терапия, как медитация, как возможность услышать себя и собеседника. Есть то, что никогда не скажешь в обычном разгово-

ре, что требует филигранной точности и выверенности слов и фраз. Письмо всегда дает время для ответа, для того, чтобы обдумать и взвесить, чтобы совершить точное действие словом...

Использование техники написания письма с педагогами имеет ряд преимуществ: новая форма работы для педагогов не требует специальных умений для использования, может использоваться многократно, предполагает расширение круга, стилей, качества общения и др.

Основные этапы проекта:

– подготовительный этап – изучение социально-психологического климата, разработка стратегии решения выявленных проблем, составление и согласование плана мероприятий, разработка системы оценивания результатов проекта, подготовка необходимого оборудования, ознакомление педагогов с техникой написания письма;

– основной этап – реализация запланированных мероприятий (написание и вручение писем), привлечение других участников в проект (детей, родителей) при необходимости;

– заключительный этап – повторное изучение социально-психологического климата, анализ выполненной работы, разработка дальнейшего плана действий.

Ожидаемые результаты проекта – повышение степени удовлетворенности социально-психологическим климатом; благоприятное эмоциональное самочувствие членов коллектива; переход коллектива на новую ступень развития; повышение индекса сплоченности членов коллектива; снижение уровня тревожности и конфликтности; отсутствие аутсайдеров; сокращение числа педагогов, уходящих из дошкольной образовательной организации; овладение педагогами техникой написания писем.

Результаты оценивались через анкетирование, опрос, тесты, отзывы.

Библиографический список

1. Бойко В.В. Правила эмоционального поведения: методическое пособие. СПб.: Питер, 1997. 172 с.
2. Бойко В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. СПб.: Питер, 1999. 105 с.
3. Котова Е.В. Профилактика синдрома эмоционального выгорания: учебное пособие [Электронный ресурс] / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2013.
4. Петрова Е.Э., Дегтярева Л.И. Профилактика и коррекция профессионально-эмоционального «выгорания» педагогов: методическое пособие для директоров ОУ, педагогов, психологов, коррекционных педагогов. Новосибирск, 2009. 124 с.
5. Чутко Л.С., Козина Н.В. Синдром эмоционального выгорания. Клинические и психологические аспекты. М., 2014. 256 с.

РАЗВИВАЮЩИЕ ЗАНЯТИЯ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ ПОСРЕДСТВОМ ГЕШТАЛЬТПОДХОДА

WORKING WITH THE STUDENTS OF ELEMENTARY SCHOOL THROUGH THE GESTALT APPROACH

Т.В. Таранович

T.V. Taranovich

Гештальтподход, потребность, мотивация, развитие эмоционально-волевой и познавательной сферы, осознание, осознанность, рефлексия, ответственность, особенности развития.

В статье представлен опыт работы по разработке и проведению развивающих занятий для учащихся начальной школы общего образования в гештальтподходе. Дано краткое описание принципов гештальтподхода, описаны цели, задачи, структура разрабатываемых занятий, создания дополнительных условий для учета индивидуальных особенностей каждого ребенка.

Gestalt approach, need, motivation, development of emotional and volitional and cognitive domains, awareness, reflection, responsibility, particularly development.

This paper presents an experience in the design and implementation of developmental classes for elementary school students in the general education Gestalt approach. A brief description of the principles of Gestalt approach, described the goals, objectives, structure developed activities, the creation of additional conditions for the account of the individual characteristics of each child.

Говоря о цели профессиональной деятельности психолога в школе, можно определить ее как психолого-педагогическое сопровождение субъектов образовательного процесса. Рассмотрим опыт работы по психологическому сопровождению обучающихся начальной школы посредством гештальтподхода.

В понимании указанной концепции человеческое восприятие не детерминировано механическим суммированием внешних раздражителей, а обладает своей собственной организацией [4]. В своем восприятии организм выбирает то, что ему важно и интересно (например, жажда побуждает человека выделять стакан воды на столе, уставленном яствами, как значимую фигуру), и направляет свою деятельность на удовлетворение осознанной насущной потребности. Процесс от момента осознания потребности до полного ее удовлетворения и ассимиляции полученного опыта составляет полный цикл контакта (контакта со своей потребностью) и состоит из пяти стадий.

1. Преконтакт (фор-контакт): опознавание потребности, понимание «Я хочу», повышение энергии, направленной на удовлетворение потребности.
2. Завязка: включение в фазу активного действия для удовлетворения потребности.
3. Контакт: непосредственно само действие.
4. Развязка: оценка удовлетворения потребности.
5. Ассимиляция полученного опыта [2].

Традиционно гештальтподход используется психологами при проведении консультирования, терапевтических сессий с целью оказания содействия клиенту в развитии личности, разрешении личностных конфликтов и т. д.

Как правило, в задачи школьного психолога входит работа по развитию познавательной, эмоциональной, регулятивной сферы младших школьников, созданию условий для снижения тревожности, проявлений агрессивности детей и т. д. [3]. Цель работы – содействие развитию обучающихся. Первой задачей при планировании развивающего занятия становится учет (или формирование) их потребностей (формирование преконтакта) через мотивирование, а не посредством «навешивания» традиционных «надо» или «должен». Данная задача реализуется

ся в вводной части занятия и занимает 1/4 от его времени. В процессе основной части занятия происходит планомерное удовлетворение осознанной (сформированной) потребности (завязка, контакт) – 2/4 времени урока. Завершается взаимодействие с обучающимися направленным осознанием ими вновь полученного опыта (развязка) и его ассимиляцией – через рефлекссию. Для успешного прохождения обучающимися цикла контакта выстраивается динамика занятия таким образом, чтобы в процессе урока учитывались физиологические и иные индивидуальности особенностей детей, такие как повышенная утомляемость, эмоциональная лабильность и др. при помощи дополнительных средств и методов (включение в процесс динамических пауз, кинезиологических упражнений [5] и т. д.).

Структура развивающего занятия

Цель деятельности	Формы и методы взаимодействия
Вводная часть	
Создание психологической безопасности участников группы, снятие возможной тревожности [2]	Знакомство, динамическая игра, мотивационная беседа
Основная часть	
Реализация упражнений, направленных на развитие обозначенных психических функций [3]	Кинезиологические упражнения (активизация структур головного мозга) [5], тематические упражнения, динамические паузы [3], промежуточные рефлексии
Заключительная часть	
Формирование личной ответственности за свои действия, осознание причин успехов и неудач на занятии	Рефлексивный круг с участниками группы

Таким образом, планомерная развивающая деятельность с использованием принципов гештальтподхода позволяет создать условия для развития у обучающихся способности: осознавать свои потребности (я сейчас с... я хочу оставить за дверью... я хочу...); анализировать и выбирать способы их реализации (что я буду делать со своей потребностью? Я хочу удовлетворить ее сейчас или готов «законсервировать» до определенного времени? Как я могу ее удовлетворить?); принимать на себя ответственность за свои действия (если я сейчас выбираю отдышать, готов ли я взять задание домой?); при принятии решений опираться на такие ценности, как дружба, взаимовыручка, ответственность за свое благополучие и благополучие другого.

В качестве примера деятельности приведем план разработанного занятия, направленного на развитие параметров внимания, мышления, эмоционально-волевой сферы учеников 2 класса.

Цель занятия: способствовать развитию параметров внимания (устойчивости, концентрации), мышления (обобщение, выделение части из целого), произвольности у учеников 2 класса с учетом особенностей развития.

Задачи:

- способствовать установлению контакта между участниками группы, доверительной обстановки;
- создать условия для появления у обучающихся интереса к достижению результата деятельности (создание мотивации);
- реализовать развивающие упражнения, направленные на развитие устойчивости, концентрации внимания, функций мышления;
- учитывать физиологические особенности обучающихся, обеспечивать смену видов деятельности для профилактики утомления;
- способствовать овладению учащимися навыком произвольного мышечного и умственного напряжения и расслабления;
- способствовать развитию у обучающихся навыка рефлексии, формированию личной ответственности за свои действия.

Для успешной реализации поставленных задач была построена структура занятия, подобраны формы и методы взаимодействия с обучающимися и иными участниками группы.

Библиографический список

1. Булюбаш И.Д. Руководство по гештальттерапии. М.: Институт психотерапии, 2004.
2. Гингер С. Гештальт: искусство контакта. М., 2009.
3. Князева Т.Н. Я учусь учиться. М., 2004.
4. Перлз Ф. Практика гештальттерапии. М.: Институт общегуманитарных исследований, 2001.
5. Сазонов В.Ф., Кириллова Л.П., Мосунов О.П. Кинезиологическая гимнастика против стрессов: учебно-методическое пособие. Рязань, 2000.

КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ ОГРАНИЧЕННЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ЗДОРОВЬЯ

CORRECTION AND DEVELOPMENT ACTIVITIES OF THE TEACHER-PSYCHOLOGIST WITH CHILDREN WITH DISABILITIES

Л.В. Татоева

L.V. Tatoeva

Детский церебральный паралич, коррекционно-развивающая деятельность, кинезиологические упражнения, «Гимнастика мозга», мелкая моторика, межполушарное взаимодействие, познавательные процессы. В статье представлен опыт работы с детьми с ОВЗ по подготовке к обучению в школе. Информация адресована педагогам-психологам, воспитателям дошкольных учреждений, а также родителям детей с ОВЗ.

Cerebral palsy, correctional and development activity, kinesiology exercise, «Brain Gym» fine motor skills, hemispheric interaction, cognitive processes.

The article describes the experience of working with children with HIA in preparation for school. Addressed to teachers, psychologists, child care, as well as parents of children with HIA.

Наше дошкольное учреждение посещают дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата, имеющие диагнозы различной степени тяжести: ДЦП, тетрапарез, гемипарез и др. У большинства детей имеются сопутствующие интеллектуальные и речевые нарушения. У части детей отмечаются проблемы в эмоционально-волевой и социально-личностной сфере. Кроме перечисленных выше проблем, у них наблюдаются нарушения координации движений, ориентировки в пространстве и на листе бумаги. Также из-за парезов рук различной степени тяжести дети не могут частично или полностью работать левой и (или) правой рукой, что приводит к дисбалансу в развитии полушарий мозга. Все это создает дополнительные трудности при освоении ими образовательной программы. Поэтому возникла задача найти такие способы работы с детьми, которые способствовали бы и физическому, и познавательному развитию одновременно, а также развитию межполушарного взаимодействия.

Физическое развитие является самой важной частью общей системы воспитания, обучения детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата [3]. Поэтому в первую очередь необходимо уделять особое внимание развитию тонкой моторики рук, которая является основой развития, своего рода «локомотивом» всех психических процессов [5].

В целях гармонизации в работе пальцев рук у детей можно использовать различные кинезиологические пальчиковые игры и упражнения (например, разработанные А.Л. Сиротюк).

Проблемы неуспешности в обучении, а также в других сферах у детей могут быть решены, если в процессе роста в работу включены оба полушария головного мозга. За последние 10–15 лет специалисты в нейронауках и психофизиологии накопили доказательство того, что существует прямая взаимосвязь мыслительных (интеллектуальных) способностей и физических упражнений. Оказалось, что определенные физические упражнения стимулируют интеллектуальное развитие. Для этого в занятия стали включаться упражнения из «Гимнастики мозга» (П. Деннисон), которые способствуют: развитию общей и мелкой моторики, межполушарного взаимодействия, познавательных процессов [4], повышению уровня ответственности и самостоятельности, улучшению координации движений и ориентировки в пространстве, на листе бумаги, снижению утомляемости, повышению способности к произвольному контролю, улучшению навыков общения [4].

Цель занятий с детьми подготовительной к школе группы: создание условий для гармоничного развития детей 6–7 лет с ОВЗ, подготовка к обучению в школе.

Задачи: развивать познавательные процессы (восприятие, память, внимание, мышление, воображение); развивать произвольность (умение слушать и точно выполнять указания взрослого; действовать самостоятельно по заданию взрослого; преодолевать трудности; доводить начатое дело до конца; умение управлять своими эмоциями и поведением); развивать межполушарное взаимодействие; развивать общую и мелкую моторику, координацию движений, ориентировку в пространстве и на листе бумаги; улучшать социальные и коммуникативные навыки (развитие умения работать в коллективе, проявлять положительные черты характера); способствовать снятию напряжения в различных группах мышц; формировать уверенность в своих силах.

Предполагаемый результат: у детей подготовительной к школе группы развиты познавательная, эмоционально-волевая и социальная сферы. На достаточном уровне развиты общая и мелкая моторика и межполушарное взаимодействие. Улучшены координация движений и ориентировка в пространстве. Это позволит детям в дальнейшем легко адаптироваться к новым условиям и успешно овладеть школьной программой.

Используемые на занятиях игры и упражнения по решению поставленных задач условно можно разделить на блоки.

1 блок: игры и упражнения на снятие внутреннего напряжения, настрой на совместную работу.

Варианты игр и упражнений (выполняются в кругу): «Приветствие» (поприветствуйте друг друга улыбкой, ладошками и др.), «Скажи комплимент», «Подарок», «Доброе животное».

2 блок: игры и упражнения на развитие мелкой моторики, общей моторики, межполушарного взаимодействия, произвольности.

3 блок: игры и упражнения на развитие координации, равновесия, ориентировки в пространстве.

Варианты игр и упражнений 2 и 3 блока: «Колечки», «Кулак – ребро -ладонь», «Солнышко и тучка», «Во!», «Рисование двумя руками», «Перекрестное марширование», «Ленивые восьмерки».

4 блок: игры и упражнения на развитие познавательных процессов (восприятия, внимания, памяти, мышления, воображения, речи), ориентировки на листе бумаги.

Варианты игр: «Найди отличия». «Четвертый лишний», «Лабиринты».

5 блок: игры и упражнения на снятие напряжения мышц тела.

Варианты игр и упражнений: «Лимон», «Палуба», «Снеговик».

6 блок: игры и упражнения на развитие и коррекцию эмоциональной и социально-личностной сферы.

Варианты игр и упражнений: «Угадай эмоцию», «Расскажи историю про эмоцию», «Прощание эмоциями».

Структура занятия

1 часть. Приветствие.

Сплочение детей, настрой на совместную работу. Снятие внутреннего напряжения. Групповые нормы.

2 часть. Кинезиологические упражнения.

Развитие общей и мелкой моторики, координации движений. Развитие зрительного и слухового восприятия, ориентировки в пространстве, произвольности. Снятие напряжения в различных группах мышц.

3 часть. «Минута шалости».

4 часть. Развитие восприятия, памяти, внимания, мышления, воображения, произвольности, речи, ориентировки в пространстве и на листе бумаги.

5 часть. Развитие и коррекция эмоциональной сферы.

6 часть. Рефлексия.

Подведение итогов занятия. Прощание.

Библиографический список

1. Волкова Н.В. Как подготовить ребенка к школе. Ситуации. Упражнения. Диагностика / под науч. ред. Б.С. Волкова 3-е изд., перераб. и доп. М.: Ось-89, 2004. 192 с.
2. Зеgebарт Г.М., Ильичева О.С. Волшебные обводилки. Формирование графомоторных навыков: методическое пособие. 2-е изд. М.: Генезис, 2010.
3. Мастюкова Е.М. Физическое воспитание детей с церебральным параличом: младенческий, ранний и дошкольный возраст. М.: Просвещение, 1991. 159 с.
4. Сиротюк А.Л. Коррекция развития интеллекта дошкольников. М., 2001.
5. Яковлева С.А., Солярская С.В. Релаксационные упражнения в психофизическом развитии детей // Инструктор по физкультуре. 2015. № 4. С. 33–37.

ПРОФИЛАКТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ КОЛЛЕКТИВА ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

PREVENTION OF PROFESSIONAL BURNOUT OF THE STAFF OF THE PRESCHOOL

Н.В. Тюрина

N.V. Turina

Эмоциональный настрой, коллектив, дошкольное учреждение, эмоциональное выгорание, профессиональное выгорание.

В статье представлен опыт работы по профилактике профессионального выгорания у коллектива работников дошкольного учреждения.

Emotional attitude, team, preschool, emotional burnout, professional burnout.

The article presents the experience of prevention of professional burnout among the staff of the preschool.

В соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования, образовательная организация (далее – дошкольное учреждение), должна обеспечивать и гарантировать охрану и укрепление физического, психического и эмоционального благополучия детей, через проявление уважения к их человеческому достоинству, чувствам и потребностям. Вчитываясь в строчки нормативного документа, невольно задаешься вопросом, какими профессиональными и личностными качествами должны обладать работники дошкольного учреждения, чтобы качественно выполнять требования стандарта к организации психолого-педагогических условий.

При переходе к работе по образовательной программе в дошкольном учреждении возникла напряженность среди работников. Пришло осознание соответствия высоким требованиям, заявленным стандартом, и необходимости повышения своего профессионального уровня, что привело к истощению эмоциональных ресурсов. Проявлялось это в повышенной тревожности. Все новое всегда вызывает опасения. Наблюдения за взаимоотношениями взрослых, обеспечивающих реализацию образовательной программы (воспитатели, младшие воспитатели, узкие специалисты), и детей показали прямую взаимосвязь нестабильного эмоционального состояния взрослых и детей. Поэтому возникла необходимость в разработке алгоритма действий педагога-психолога по оптимизации эмоционального настроения, психологического благополучия работников дошкольного учреждения.

В начале работы была собрана аналитическая информация о социальном статусе коллектива: возраст, семейное положение, наличие детей, количество пропусков по болезни. Анализ информации показал:

- 100 % коллектива – женщины, 30 % из них – матери-одиночки, средний возраст 46 лет (это возраст, когда женщины особо подвержены повышенной эмоциональной перегрузке);
- большинство наших сотрудников удовлетворены своей работой;
- каждый пятый сотрудник МБДОУ испытывал проблемы со здоровьем соматического характера в течение учебного года;
- 18 % сотрудников не удовлетворены своей работой и испытывают эмоциональное выгорание.

Также был проведен опрос среди родителей по удовлетворенности работой дошкольного учреждения и взаимодействию педагогов и семьи. Анализ показал, что уровень удовлетворенности работой дошкольного учреждения средний (55 %).

Наблюдение и анализ данных анкетирования подтвердил необходимость проведения профилактической работы. Был разработан долгосрочный проект, цель которого – создание условий для профилактики профессионального выгорания.

Синдром «выгорания» зачастую возникает вследствие проявления стрессовых состояний, поэтому людей выбравших эту профессию, необходимо обучать навыкам сдерживания негативных эмоций (гнева, раздражения и т. д.), умения справляться с критикой. Синдром профессионального «выгорания» – не медицинский диагноз, такое состояние присуще каждому человеку на определенном этапе его жизни и карьеры.

Наличие сотрудников в педагогическом коллективе, испытывающих синдром профессионального «выгорания», является негативным фактором, отрицательно влияющим на формирование комфортной безопасной образовательной среды.

Для достижения цели были поставлены следующие задачи:

- повышать компетентность работников ДОУ по вопросу профилактики профессионального выгорания;
- устанавливать наличие или отсутствие уровня профессионального выгорания у сотрудников;
- обучать коллег техникам и способам управления своим внутренним состоянием.

Участниками проекта стали воспитатели, младшие воспитатели, узкие специалисты.

Этапы реализации проекта «Профилактика профессионального выгорания у работников ДОУ»

1. Диагностика «профессионального выгорания». Цель: выявить наличие или отсутствие синдрома профессионального выгорания.

2. Повышение компетентности работников ДОУ по вопросу профилактики профессионального выгорания.

На данном этапе была проведена ознакомительная беседа о состоянии «профессионального выгорания» для всего коллектива. Цель: познакомить работников ДОУ с понятием «профессиональное выгорание», причинами возникновения, признаками, стадиями; познакомить с техниками и способами управления своим внутренним эмоциональным состоянием.

3. Проведение тренингов на: профилактику эмоционального выгорания педагогов; снятие эмоционального напряжения посредством группового взаимодействия. Цель: профилактика психологического здоровья работников ДОУ; ознакомление участников с приемами саморегуляции; обучение новому способу снятия напряжения, стресса, усталости, «выплеску» негативной энергии безопасным способом и преобразование ее в позитивную.

Практическая работа по проекту заключалась: в применении различных форм работы (групповые, индивидуальные консультации на разные темы) с коллективом. Данные формы работы являлись регулярными (1 раз в месяц для педагогов, 1 раз в 2 месяца для младших воспитателей) в плане работы обозначается как «час психологической разгрузки». Для снятия эмоционального напряжения применялись: релаксационные упражнения на занятиях, прослушивание приятной музыки, звуков природы, вдыхание арома-масел, созерцание горящей свечи, употребление фиточая. Все это происходит в спокойной обстановке, среди растений «Зеленого уголка».

Одно из важнейших условий формирования положительного эмоционального настроения в коллективе – это создание и соблюдение положительных традиций. В нашем коллективе это День здоровья, День именинника. Информация о датах рождения помещается на информационный стенд учреждения с поздравлениями от всего коллектива. Для всего коллектива проводятся индивидуальные консультации (личные и семейные проблемы), в циклограмме они прописаны как индивидуальные консультации.

Для сотрудников ДОУ разработана система упражнений на развитие саморегуляции и сплоченности. Многие игры и упражнения педагоги применяют в настоящее время в работе с детьми старшего дошкольного возраста. Частью каждого тренинга являются упражнения на повышение самооценки. В начале работы данные упражнения вызвали трудности у коллег. Оказалось, что взрослые люди не умеют получать комплименты, неловко себя чувствуют, не умеют делать комплименты и искренне радоваться за других людей.

Особенно такая проблема возникала на тренингах с младшими воспитателями. Но в процессе проведения игр и упражнений они стали ощущать себя комфортней, поднялась самооценка, улучшилось общее самочувствие. В ходе реализации проекта работники ДОО приобрели навыки позитивного общения друг с другом и с детьми, научились способам управления своим внутренним эмоциональным состоянием.

Результаты проекта следующие:

- «педагогическая выгораемость» в коллективе снизилась, удовлетворенность от работы повысилась на 10 %, сейчас она составляет 92 %;
- коллектив укомплектован на 100 %, текучести кадров нет;
- заболеваемость среди детей снизилась, а в коллективе она не наблюдается;
- удовлетворенность работой дошкольного учреждения и взаимодействие педагогов и семьи повысились на 30 %; теперь она составляет 85 %.

Снятие напряжения в отношениях работников ДОО привело к формированию командной культуры и к совместному участию в разных конкурсах и проектах. В этом году коллектив принимал активное участие в городском смотре-конкурсе на лучшую организацию работы в области социального партнерства и охраны труда в номинации «Учреждение дошкольного образования», где заняли 1 место; наш детский сад вошел в 100 лучших детских садов России. Значимым для нас стал городской проект «Самый благоустроенный район города Красноярска». Коллектив занял 1 место в районном этапе в номинации «Лучший цветник / клумба». В основе проекта по организации среды ДОО лежала идея детского экологического городка. Мы стремились создать модель детского городка с наиболее дружелюбной ориентированной на живую природу, средой. Мы считаем, что эстетическое оформление облика детского сада влияет на общую панораму городской среды нашего микрорайона «Черемушки».

Позитивный настрой в коллективе благоприятно воздействует на родителей, повысилась посещаемость родительских собраний. В сентябре 2016 г. в МБДОУ было проведено общее родительское собрание, с использованием новой формы работы с родителями в форме «Квеста». Присутствовало около 90 % родителей.

Анкетирование родителей «Удовлетворенность работой дошкольного учреждения и взаимодействие педагогов и семьи», а также наблюдение и психологическая диагностика детей показали, что дети ходят в дошкольное учреждение с удовольствием, настрой педагогов стал более доброжелательный. У детей, впервые посещающих дошкольное учреждение, адаптация прошла успешно.

Девизом для коллектива является высказывание Цицерона: «Существует два первоначала справедливости: никому не вредить и приносить пользу обществу».

Библиографический список

1. Бойко В.В. Правила эмоционального поведения: методическое пособие. СПб.: Питер, 1997. 172 с.
2. Бойко В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. СПб.: Питер, 1999. 105 с.
3. Котова Е.В. Профилактика синдрома эмоционального выгорания: учебное пособие [Электронный ресурс] / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2013.
4. Петрова Е.Э., Дегтярева Л.И. Профилактика и коррекция профессионально-эмоционального «выгорания» педагогов: методическое пособие для директоров ОУ, педагогов, психологов, коррекционных педагогов. Новосибирск, 2009. 124 с.
5. Чутко Л.С., Козина Н.В. Синдром эмоционального выгорания. Клинические и психологические аспекты. М., 2014. 256 с.

НЕДЕЛЯ ПСИХОЛОГИИ В ДЕТСКОМ САДУ

WEEK OF PSYCHOLOGY IN KINDERGARTEN

С.Г. Фёдорова

S.G. Fedorova

Неделя психологии, родители, ресурс, акции, включенность, эмоции, сотрудничество, дети, педагоги.

В статье представлен опыт проведения мероприятия «Неделя психологии в детском саду». Отражены актуальность, цели, задачи, направления, результативный блок. Значение воспитателей в организации мероприятий. Формы работы с детьми и взрослыми.

Psychology Week, parents, resource stocks, involvement, emotions, partnership, children and teachers.

The article presents the experience of the event “Week of Psychology in kindergarten.” The relevance, goals, objectives, directions, efficient unit are reflected in this article. The value of teachers in the organization of events. Forms of work with children and adults.

Несколько лет в нашем городе в образовательных учреждениях проводится Неделя психологии. Сфера деятельности психологов в дошкольном учреждении заключается в проведении диагностики, консультирования, коррекции [3]. Любое занятие можно провести интересно, ярко и с пользой для ребенка. Проблемой часто являются налаживание контактов и получение обратной связи от родителей. Исследования отечественных психологов (А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский) свидетельствуют о том, что в семье создаются наиболее благоприятные возможности для укрепления здоровья ребенка, нравственных чувств, привычек и мотивов поведения, интеллекта, приобщения к культуре [2]. В силу человеческой занятости и предубеждений сложно собрать родителей на просветительский семинар, зная, что родители охотнее откликнутся на мероприятие с участием ребенка.

Цели и задачи мероприятия «Неделя психологии» стали основой, которую предлагает Учредитель Городской Недели психологии – ГУО города Красноярск [1]. Формы и методы, творческое наполнение предлагается выбрать психологам самостоятельно. Таким образом, основополагающими являются цель недели психологии: содействие формированию у детей и взрослых конструктивных способов взаимодействия друг с другом. Задачи недели психологии: популяризация семейного благополучия и родительской успешности; профилактика психологического насилия взрослых в детской среде; формирование психологической компетентности во взаимодействии педагогов с родителями.

Ключевыми позициями являются: акции, включенность, эмоции, сотрудничество.

К основным направлениям «Недели психологии» относятся:

– образовательно-развивающее направление – способствует развитию социально-психологической компетентности в межличностном взаимодействии и общении. Примерные мероприятия этого направления: тренинг родительской эффективности «Какой я родитель?»; акция «Тайный друг» для родителей, детей и сотрудников ДООУ; «Копилка добрых дел» (вывод «Доброта о себе не кричит, ее замечают другие»); конкурс для родителей «Синквейн о семье»; опрос родителей: продолжи предложение «Я добрый, потому что...»; «Мой ребенок добрый, потому что...», анкеты;

– социально-просветительское направление – предлагает деятельные формы массового просвещения, актуализирующие потребность в ненасильственном общении. Возможные темы: девизы дня (обновляются каждое утро) – дают новизну и настрой на тему, конкретизируют деятельность или раздаточные буклеты родителям (китайская притча «Ладная семья» и др.). Фотовыставка «Витамин родительской любви» (подборки фотографий, где дети и родители заняты общим делом); коллекции «Добрые слова» [4], «Мега-фантики», «Дом настроения». Детско-родительская игровая конференция «Моя семья»; благотворительные акции: «Больничные дети»; «Коробка храбрости»;

– информационно-медийное направление – популяризирует нравственные идеалы, используя современные технологии и коммуникативные средства. Это может быть: просмотр мультфильмов в детском саду, отражающих идею работы; видеороликов «Счастливая семья» и т. д. (билет украшают дети); рекомендация сайтов «Хорошее окружение» и др.; радиоточка ДОУ.

Большой вклад в помощь психологу при проведении «Недели психологии» вносят педагоги групп. Их активность и эмоциональный настрой способны раскрыть или нивелировать потенциал родителей. Важна мотивация педагогов. Психологу нужно подать воспитателям тему и предложить основные мероприятия так, чтобы рассеять все сомнения и принять участие в общем деле. Во многих детских садах мероприятия, которые организует психолог в рамках «Недели психологии», минимизированы, они «не должны нарушать воспитательно-образовательный процесс ДОУ» [1]. Планирование и расписание педагогов остаются без изменений. Все мероприятия с детьми проводятся в течение дня либо вплетаются в канву бесед и занятий заранее оговоренным с педагогом образом. Воспитательные задачи присутствуют на каждом занятии. Например, развитие толерантности происходит на занятии по теме «Животные» (по календарно-тематическому планированию дошкольного учреждения). Здесь можно рассмотреть варианты отношения людей к разным животным – кого-то мы «принимаем», а кого-то из животных «отвергаем» в силу жизненных стереотипов. Справедливо ли это?

Положение о Неделе психологии предполагает проведение социально значимой акции, которая предназначена проявить «активность родительской общественности и помочь ей задуматься над важностью конструктивных форм взаимодействия с социумом, которые несут добро в мир» [1]. В этом русле мы провели акции «Больничные дети» и «Коробка храбрости». Мы обратились к родителям с просьбой поддержать возможное желание детей помочь тем, кто в этом нуждается, способами, какие им доступны. Акция – мероприятие добровольное, и принимают в нем участие люди по своему желанию. Участие здесь приветствовалось без ограничений – кто-то рисовал «...очень теплое письмо» (например, Соня П.), а кто-то приносил свои игрушки в хорошем состоянии.

Высокая насыщенность мероприятиями в течение всей недели для взрослых и детей дает дополнительные темы для их общения, обогащает эмоционально-волевую сферу детей, дает проявить себя взрослым людям в наиболее подходящей для них ситуации. Например, родители с детьми могут порисовать на импровизированном «заборе» на стене или поучаствовать в детско-родительской игровой конференции, кто-то помогает ребенку отправить приятный «секрет» его другу в соседнюю группу или читает короткие стихи о детских настроениях на стенде. Каждый уголок детского сада, оформленный детьми, педагогами или родителями на этой неделе, несет в себе часть темы «Неделя психологии». Дети знают о предстоящих мероприятиях из бесед с педагогами, и если даже родители не заметили красочного объявления, ребята проведут их в нужное место в холлах детского сада и покажут свои работы, у которых есть обязательное психологическое предназначение. Работы выполняются с воспитателями в течение дня или дома с близкими людьми. Например, с педагогами дети рисовали фон для пословиц о семье: «Один отец значит больше, чем 100 учителей» и т. д. Придя за детьми вечером, мамы и папы увидели их работы и прочитали мудрые высказывания. Конечно, ребята просят родителей оказать им помощь для участия в последующих играх-заданиях.

Собственная активность и желание детей участвовать в общем деле [5] (например, собрать мегаколлекцию фантиков) заражает и раскрепощает их пап и мам с каждым годом все больше. Ведь «Неделя психологии» для нашего еще молодого детского сада стала важной частью годового планирования. Из мероприятия она переросла в недельный проект яркой жизни, где участвуют все члены воспитательно-образовательного процесса. Являясь организатором этой недели, педагог-психолог становится более близкой и понятной для родителя фигурой, человеком, к которому можно обратиться с каким-то вопросом.

Библиографический список

1. Психолог в ДОУ/ под ред. Т.В. Лаврентьевой. М., 2002.
2. Загуменная Л.А. Социально-личностное развитие дошкольников: программа, планирование, занятия, диагностические материалы. Старшая группа. Волгоград: Учитель, 2013.
3. Формирование позитивных взаимоотношений родителей и детей 5–7 лет: диагностика, тренинги, занятия / под ред. Е.В. Коробицына. Волгоград: Учитель, 2009.
4. Шитова Е.В. Практические семинары и тренинги для педагогов. Волгоград: Учитель, 2013.

ПЕСОЧНАЯ ИГРОТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ

SAND-BASED REHABILITATION AS A MEANS OF COMMUNICATIVE COMPETENCE FORMATION OF PRESCHOOL CHILDREN

Н.А. Чистякова

N.A. Chistyakova

Игротерапия, песочная терапия, игра, коммуникативная компетентность, дети дошкольного возраста.

В статье представлен опыт применения песочной игротерапии в работе с дошкольниками. Разработанная система игр-тренингов имеет значение для достижения положительного эмоционального благополучия и улучшения взаимоотношений детей в группе сверстников. Игры-тренинги с песком вызывают положительные эмоции (радость, удивление), снижают негативные проявления (страх, агрессию, тревожность, застенчивость) и уменьшают проявление отрицательных эмоций (злость, гнев, обида).

Game-based rehabilitation, sand therapy, play, communicative competence, preschool children.

The article presents the experience of application of sand therapy in working with preschoolers. The developed system of training is important to achieve a positive emotional well-being and improving the relationship of children in the peer group. Games trainings with sand evoke positive emotions (joy, surprise), lower negative symptoms (fear, aggression, anxiety, shyness) and reduce the expression of negative emotions (anger, resentment).

В настоящее время социальные процессы, происходящие в современном обществе, создают предпосылки для новых целей образования, где центром становится личность и ее внутренний мир. Основы, определяющие успешность личностного становления и развития, закладываются в дошкольном детстве.

На основании федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования развитие и образование детей осуществляются через определенные образовательные области. Одна из таких областей – социально-коммуникативное развитие, которое направлено на развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками, формирование готовности ребенка дошкольника к совместной деятельности со сверстниками. Совместная деятельность дошкольников со сверстниками предполагает прежде всего их межличностное общение.

Трудности в становлении межличностного общения детей в сегодняшних условиях связаны с дефицитом их воспитанности, доброты, культуры, неустойчивыми нравственными критериями в воспитании. В современной семье не уделяется должного внимания общению. Замыкаясь на телевизорах, компьютерах, дети стали меньше общаться со взрослыми и сверстниками, испытывают коммуникативный дефицит со стороны ближайшего окружения в силу перенасыщенности различными «гаджетами» и электронными устройствами, теряя при этом вербальные способы общения и взаимодействия, которые несут в себе полноту чувств, эмоций, тепла и любви, так необходимую каждому ребенку в этом возрасте. Под влиянием социума и информационных трансляторов дети перенимают неуместные способы поведения и грубое выражение чувств посредством подражания. Современные дети стали менее отзывчивыми к чувствам других. Забываются важные нравственные категории: любовь, добро, сострадание, помощь ближнему, сочувствие.

Существующие методы и формы работы по развитию общения у дошкольников не всегда оказываются эффективными. Негативные проявления в общении у ребенка старшего дошкольного возраста необходимо пресекать путем организации его собственного опыта. Этот опыт он может получить через игровую деятельность. Именно игра помогает детям строить отношения с внешним миром. Игры с песком – удивительный детский мир! Песок дает возможность ребенку выразить то, для чего трудно подобрать слова. Проигрывая ситуации из жизни,

дошкольники стремятся к бесконфликтному общению, взаимопомощи. Дети разворачивают сюжет, становятся режиссерами собственной сказки, в которой учатся выражать свои чувства в безобидной форме, не причиняя вред окружающим людям. Песочная терапия – позволяет дошкольнику выразить свое отношение к окружающему миру, найти то, что тревожит и беспокоит, и переместить в игровое пространство песочницы.

К изучению песочной игротерапии в последнее десятилетие стали обращаться многие педагоги, психологи, сказкотерапевты и другие специалисты. Игры с песком используются в психопрофилактической работе с детьми в период адаптации, для развития мелкой моторики, тактильных ощущений, образного и пространственного мышления, речи, творческого потенциала. Широко применяется песочная игротерапия при коррекции страхов, застенчивости, тревожности, неуверенности.

В основе представленного опыта лежит разработка Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой, Т.М. Грабенко, опираясь на которую была составлена система игр-тренингов с использованием песочной игротерапии по формированию коммуникативной компетентности у детей старшего дошкольного возраста «Волшебный песок». В данную систему вошли методические разработки по развитию навыков общения и эмоциональных состояний детей О.Ю. Епанчинцева, С.И. Семенака, Н.А. Воробьева, О.Б. Сапожникова.

В процессе решения проблемных ситуаций, заданных взрослым, ребенок, играя с песком, приобретает навыки бесконфликтного общения, взаимопомощи, стремится понимать чувства другого и выражать свои в безобидной форме, накапливает некий опыт общения с окружающими. Разворачивая так называемую режиссерскую игру в песочнице, ребенок сможет показать более адекватно, чем выразить словами, как он относится к себе, к событиям в своей жизни, к окружающим. Чувства и установки, которые дошкольник, возможно, боится выразить открыто, можно, в данной игровой деятельности спроецировать на выбранную по собственному усмотрению игрушку, перенести свои переживания и проиграть их.

Основная цель системы игр-тренингов направлена на формирование общности и единства у старших дошкольников со сверстниками, возможности видеть в сверстниках друзей и партнеров, развитие у них гуманного отношения друг к другу через использование песочной игротерапии.

Для достижения данной цели определены следующие задачи:

- формировать умение понимать чувства окружающих близких и внимательного отношения к ним через знакомство с основными эмоциональными состояниями человека;
- развивать самоконтроль, эмоциональную устойчивость в ходе общения; формировать уважительное отношение к собеседнику;
- развивать умение принимать ведущую роль в общении, не ущемляя прав собеседника (тон общения, дистанция между партнерами);
- сформировать у старших дошкольников представления об основных нравственных категориях: добро, сострадание, помощь ближнему, сочувствие.

Ведущей формой работы с детьми являются проективные игры-тренинги, которые разыгрываются в песочнице. Вся система игр состоит из четырех тем, которые помогают сформировать у ребенка основные компетенции в области коммуникации. По каждой теме предполагаются варианты различных игр, ситуаций, сказок. Основными методами и приемами, используемыми при разыгрывании песочных игр-тренингов, являются: игровые сюжетные ситуации, детские истории и сказки (совместное творчество детей и взрослого), моделирование ситуаций, ситуативные игры-истории. Продолжительность игры – 30 минут. Проводятся игры-тренинги в подгруппе, состоящей из 4 детей. Занятие проходит 1 раз в неделю.

Для проведения игр-тренингов с использованием песочной игротерапии организована специальная среда с соответствующим оборудованием: мягкий ковер для комфорта и снижения напряжения у детей, магнитофон и диски с записями релаксационной музыки и звуков природы (шум ветра, всплеск воды, шуршание песка), оборудование для игр с песком:

- водонепроницаемый деревянный ящик (песочница). Внутренняя поверхность и борта окрашены в голубой цвет. Борты символизируют небо, а дно – воду;
- кварцевый песок, создающий в песочнице линию горизонта;

– коллекция миниатюрных фигурок для обыгрывания заданий в песочнице: фигурки людей разного пола, возраста, профессий; хищные и травоядные животные, птицы, насекомые; различные фигурки зданий, транспорт;

– разнообразный природный материал – камушки, шишки, ракушки;

– средства для моделирования: разнообразный бросовый материал.

Вся система мероприятий делится на взаимосвязанные темы.

1. «Вежливые люди»: моделирование ситуаций «Мальчик Витя приходит домой с прогулки», «Бездомный котенок»; ситуативная игра-история «Ириска»; сказка «Как бельчонок поспорил с лесными жителями», «В гостях у принцессы».

2. «Мои любимые друзья»: игровая сюжетная ситуация «Сказочная страна»; ситуативная игра-история «Как бобры плотину строили»; сказка «Как Маша и Миша подружились».

3. «Общение каждый день»: игровая сюжетная ситуация «Дом дружбы и добра»; ситуативная игра-история «Затерянный город».

4. «Как избежать конфликтов»: игровая коммуникативная ситуация «Два упрямых козлика»; моделирование ситуации «Как Федя отнимал игрушки»; ситуативная игра-история «Как зайчонок Степка и щенок Дружок катались на машине».

Вся система игр-тренингов осуществляется с учетом основных принципов организации игр на песке:

– создание естественной стимулирующей среды, в которой дети чувствуют себя комфортно и защищенно, проявляют творческую активность. Для этого подбираются задания, соответствующие возможностям ребенка; формируется инструкция к играм в сказочной форме; исключается негативная оценка действий детей и их идей, поощряется фантазия;

– реальное «проживание», проигрывание всевозможных ситуаций вместе с персонажами сказочных игр.

На основе этих принципов осуществляется взаимный переход от воображаемого в реальное, и наоборот.

Подготовка и проведение сказочной игры условно делятся на семь основных этапов, каждый из которых подразумевает непосредственное участие в игре взрослого, помогающего детям пройти весь путь – от предвкушения сказки до ее счастливого завершения. Эти этапы представляют структуру каждой игры-тренинга.

Этап 1. Введение в игровую среду.

Средства. Присказки, потешки, обещание необыкновенных приключений и испытаний, т. е. установка на внимательное слушание и активное участие. *Стиль поведения взрослого* – доверительное общение, внимательное отношение к ребенку, диалог с каждым, пониженный тон голоса, убеждающий характер высказываний.

Этап 2. Знакомство с игрой и ее героями.

Средства. Прослушивание начала сказки (истории). Строительство в песочнице игрового пространства (сказочной страны, замков, дворцов, морей, рек, лесов – того, что требуется по сюжету), заселение его различными персонажами (сказочными героями, животными). *Стиль поведения взрослого* – позиция «отстраненного рассказчика», доброжелательного помощника, исследователя создаваемого пространства.

Этап 3. Возникновение конфликта, трудностей.

Средства. Детям предлагается продолжение истории, когда происходит нечто, что разрушает созданный на песке мир (появляются силы зла, разрушения). *Стиль поведения взрослого* – взрослый демонстрирует позицию либо стороннего наблюдателя, либо разрушителя (с использованием фигурок и кукол), создается ситуация, в которой дети действуют самостоятельно, отыгрывая в «песочном мире» некие взаимоотношения.

Этап 4. Выбор помощи.

Средства. Обращение к детям за помощью: «Что будет с жителями страны? Что делать? Как быть? Сможете ли вы помочь? При этом взрослый может непосредственно участвовать в игре. *Стиль поведения взрослого* – заинтересованное лицо, изучающее ситуацию, он ищет выход наравне с детьми. Взрослый убеждает детей, подбадривает, вселяет веру в себя, указывает на их потенциальные возможности. Применимы убеждающие интонации.

Этап 5. Борьба и победа.

Средства. Дети отыгрывают ситуацию борьбы со злом. Здесь они – мудрецы и рыцари, феи и волшебники. Каждый выступает под маской наиболее близкого ему персонажа. Далее происходит восстановление, преобразование песочной страны. Строят ее так, чтобы в новой стране всем было удобно. Таким образом, усиливается опыт успешного взаимодействия. *Стиль поведения взрослого* – поддерживает, подбадривает, высказывает свою заинтересованность, выражает уверенность в том, что все получится. Потом искренне восхищается детьми, благодарит за выдумку и доброту.

Этап 6. Утверждение победы.

Средства. Спонтанное продолжение игры, в которой происходит празднование завоеванной победы. *Стиль поведения взрослого.* Взрослый интересуется эмоциональным состоянием детей, мыслями и чувствами, которые возникали в процессе игры, спрашивает, понравилась ли им игра и что они будут делать, если вдруг опять попадут в похожую ситуацию.

Этап 7. Выведение из игровой среды и перспектива дальнейших приключений.

Средства. Поощрение участников игры и рассказ о возможных последующих играх, приключениях. *Стиль поведения взрослого.* Взрослый пытается заинтересовать детей, опираясь на полученный ребенком опыт успешной деятельности и закрепляя его.

Результативность и эффективность системы игр-тренингов

После апробирования системы игр-тренингов по формированию у детей старшего дошкольного возраста начальных коммуникативных компетенций в конце 2015–2016 учебного года была проведена диагностика по определению сформированности основных компонентов коммуникативной компетентности у дошкольников: личностного, эмоционального, поведенческого. Полученные результаты сравнивались с данными диагностики начала 2015–2016 учебного года.

В диагностике (на начало и конец года) приняли участие 14 детей 6–7 лет. Методами обследования стали: проективная методика «Несуществующее животное», методика изучения понимания эмоциональных состояний людей, изображенных на картинке, и методика изучения социальных эмоций (авторы Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина).

Изучить особенности личности дошкольника помогла рисуночная методика «Несуществующее животное». Результаты методики позволили увидеть индивидуальные состояния, которые тем или иным образом сказываются на общении детей с окружающими: застенчивость, эгоистичность, тревожность, агрессивность, оптимизм, демонстративность, доброжелательность, бесконфликтность.

Анализ и сравнение рисунков на начало и конец учебного года показали, что снизилось проявление негативных эмоций: агрессии, тревожности, застенчивости, демонстративности, повысились оптимизм, доброжелательность, бесконфликтность детей.

**Личностный компонент
(индивидуальное состояние дошкольников)**

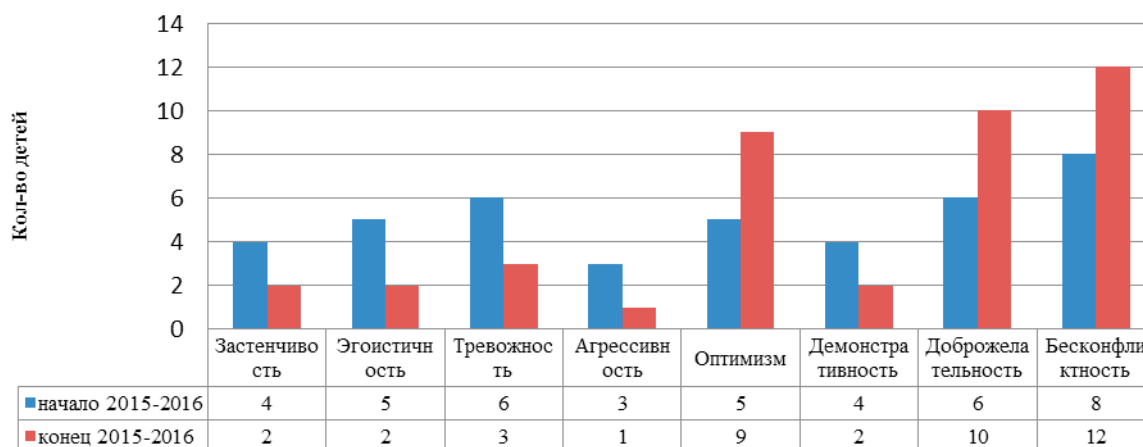


Рис. 1. Особенности эмоциональной сферы дошкольников

Определить степень понимания и осознания детьми эмоционального состояния других людей (эмоциональный компонент) помогла методика, предложенная Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной. Для этого использовались картинки из журналов, фотографии с изображением детей и взрослых, на которых видно эмоциональное состояние: радость, грусть, удивление, страх, гнев. После анализа полученных данных на начало и конец учебного года были выявлены следующие изменения: для детей понятными и узнаваемыми стали не только такие эмоциональные состояния, как радость, грусть, но и повысилась степень определения эмоций: гнева, удивления, страха.

Сравнение степени распознавания чувств, настроения окружающих старшими дошкольниками

Эмоциональное состояние людей, детей на картинке	Начало 2015–2016 уч.г.	Конец 2015–2016 уч.г.
	количество детей	
Радость	14	14
Грусть	11	14
Страх	8	12
Гнев	9	11
Удивление	6	12

Проанализировать поведенческий компонент коммуникативной компетентности старших дошкольников позволила методика изучения социальных эмоций (Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина), которая продемонстрировала, как дошкольники относятся к окружающим, понимают свои поступки на основе смоделированных ситуаций. Сравнение результатов на начало и конец 2015–2016 учебного года показало, что у детей снизилось равнодушное отношение друг к другу, повысились интерес и активность в общении друг с другом, желание помогать друг другу, проявлять заботу по отношению к сверстникам, увеличилось количество детей, которые радуются успехам других и сочувствуют неудачам, снизилось количество конфликтов.

Поведенческий компонент (способы деятельности и опыт)

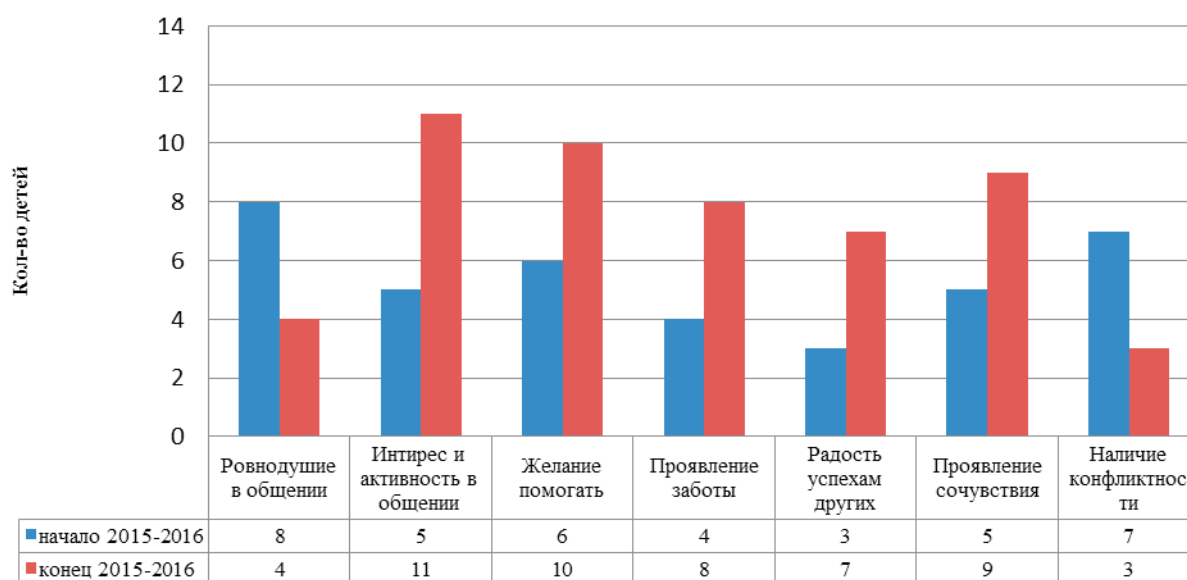


Рис. 2. Особенности поведения дошкольников

Таким образом, использование песочной игротерапии с детьми дошкольного возраста позволяет сформировать у них способы деятельности и опыт в общении, имеет огромное значение для достижения положительного эмоционального благополучия, так как затрагивает чув-

ства, эмоции ребенка; песочная игротерапия вызывает положительные эмоции (радость, удивление), снижает негативные проявления (страх, агрессию, тревожность) и уменьшает проявление отрицательных эмоций (злость, гнев, обида); с помощью песочной игротерапии удастся наладить эмоциональное общение детей со сверстниками и взрослыми; песочная игротерапия совершенствует гуманные чувства детей, делает их добрее, учит их выражать свои эмоции в безобидной форме и понимать эмоциональное состояние другого.

Данная система игр-тренингов с использованием песочной игротерапии является эффективной в развитии социального и эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста.

Библиографический список

1. Воробьева Н.А., Сапожникова О.Б. Развитие коммуникативных навыков у дошкольников. М., 2016.
2. Грабенко Т.М., Зинкевич-Евстегнеева Т.Д. Чудеса на песке: практикум по песочной терапии. СПб., 2007.
3. Епанчинцева О.Ю. Роль песочной терапии в развитии эмоциональной сферы детей дошкольного возраста. СПб., 2010.
4. Семенака С.И. Учим детей доброжелательному поведению: конспекты и материалы к занятиям с детьми 5–7 лет. М., 2010.

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТИ К РЕШЕНИЮ КОНФЛИКТОВ У ВОСПИТАННИКОВ ДЕТСКОГО ДОМА ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

TOPICAL ISSUES OF ABILITY TO SOLVE CONFLICTS AT THE ORPHANAGE ADOLESCENCE

М.В. Горнякова, Н.Г. Роглет

M.V. Gornyakova, N.G. Roglet

Сиротство, социальное сиротство, дети-сироты, коммуникативная компетентность, конфликт, конфликтное поведение, способности к решению конфликтов, подростковый возраст, медиация, медиативные технологии, постинтернат, постинтернатное сопровождение.

В статье рассматриваются вопросы развития способности к решению конфликтов у воспитанников детского дома подросткового возраста в контексте проблематики построения системы постинтернатного сопровождения. Способность решать конфликты представлена как составляющая способности к общению, выступающей необходимым условием успешной социализации детей подросткового возраста. Отражаются важность и значимость целенаправленной работы по развитию способности к решению конфликтов у детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, посредством специально разработанной программы, основанной на применении медиативных технологий. Медиативные технологии трактуются в социально-психологическом аспекте как форма посредничества, позволяющая урегулировать конфликты в различных сферах жизнедеятельности человека.

Orphanage, social orphanage, orphans, communicative competence, conflict, conflict behavior, ability to solve conflicts, adolescence, mediation, a mediation technology postinternat, of post-maintenance.

This article discusses the development of the capacity for conflict resolution at the orphanage adolescent students in the context of the problems of post-build system maintenance. The ability to resolve conflicts is presented as a component of the ability to communicate, a necessary condition for successful socialization of adolescents. It reflects the importance and significance of purposeful work on the development of the capacity for conflict solving in children-orphans and children left without parental care, through a specially designed program based on the use of mediation techniques. Mediativnoe technologies are treated in the socio-psychological aspect as a form of mediation that allows you to resolve conflicts in various spheres of human activity.

Сиротство как социальный феномен существует уже давно и является неотъемлемой частью общества. Если раньше причинами появления сирот в обществе были войны, эпидемии, стихийные бедствия, то на сегодняшний день это сложившаяся социально-экономическая и политическая ситуация в России, которая приводит к росту числа детей-сирот и детей, остающихся без попечения родителей. В современных условиях распространенными явлениями стали нищета, асоциальное поведение родителей, жестокое обращение с детьми, являющиеся причинами возникновения феномена «социального сиротства».

В связи с этим работа по сопровождению детей-сирот, оказанию помощи и поддержки замещающим семьям сегодня выступает как междисциплинарная проблема, которая, в свою очередь, требует комплексного решения. Особую значимость приобретает развитие системы постинтернатного сопровождения. Неотъемлемой частью современных программ сопровождения детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, является социально-психологическая адаптация воспитанников приютов и детских домов в социуме. Одной из ключевых точек приложения усилий в этом направлении выступает развитие общения воспитанников приютов и детских домов как необходимого условия их успешной социализации (И.А. Зимняя, 2006; И.Н. Зотова, 2006; О.А. Кожевникова, 2007; Дж. Равен, 2002; Н.Ф. Яковлева, 2014 и др.).

Как отмечает Н.Ф. Яковлева, «многочисленные исследования трудностей вхождения детей-сирот в социум показывают, что они обусловлены недостатками и деформациями их личностных и психологических качеств, проявляющихся в неумении налаживать контакты с людьми даже при наличии стремления к общению...» [16, с. 7].

Общение как ведущая деятельность подросткового возраста, определяющая его ключевые новообразования, традиционно выступает в качестве сущностного феномена развития в данном возрастном периоде. В свою очередь, одной из характеристик общения в подростковом возрасте являются его повышенная эмоциональная напряженность и конфликтность [13].

Конфликтное поведение – широко распространенное явление в подростковом возрасте. Оно выступает способом утверждения своей позиции, механизмом изменений, которые «... помогают подростку переступить определенную грань и начать взрослую жизнь» [8, с. 356]. Именно в начале подросткового возраста деятельность общения, сознательное экспериментирование с собственными отношениями с другими людьми (поиски друзей, выяснение отношений, конфликты и примирения, смена компаний) выделяются в относительно самостоятельную область жизни.

Особенно остро проблема конфликтного поведения проявляется в условиях детского дома. Практика показывает, что сегодня в детских домах все чаще оказываются дети подросткового возраста. Причем попадают они в эти учреждения либо из кровной семьи, либо из семьи, которая брала их под опеку в маленьком возрасте, а в подростковом перестала с ними справляться и возвратила в детский дом. Острая эмоционально-травмирующая ситуация снижает возможности решения проблем общения традиционными обучающими и развивающими методами. Подросток не готов и не способен искать пути конструктивного разрешения конфликта, что часто усугубляется нежеланием и во многих ситуациях неумением взрослого воспринимать подростка как партнера в решении конфликта. В результате накапливаются неразрешенные конфликты, эмоциональная напряженность, которая стремится быть отреагированной и создает ситуации напряжения как для воспитанников, так и для педагогического состава детского дома.

Особую значимость вопросы конфликтности воспитанников детских домов приобретают в контексте проблемы постинтернатного сопровождения детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Выходя из детского дома, ребенок несет свою неготовность и неспособность искать пути конструктивного разрешения конфликта в массы, социум, тем самым усложняя себе процесс адаптации в обществе.

Развивая способность к решению конфликтов у детей-сирот и детей подросткового возраста, оставшихся без попечения родителей, важно понимать, что здесь недостаточно только научить подростков определенным технологиям поведения, необходимо построить работу так, чтобы в безопасных условиях подросток смог «прожить» свои конфликты; отреагировал эмоции; научился понимать и принимать особенности поведения других и смог более эффективно вести себя в ситуациях конфликтного взаимодействия в реальной жизни.

Такую возможность, на наш взгляд, предоставляет применение медиативных технологий. «В процессе медиации каждый участник конфликта реально удовлетворяет свои интересы и потребности, которые ранее не могли быть удовлетворены. Таким образом, медиация – это общение, в результате которого снижается не только эмоциональное и когнитивное напряжение «конфликтантов», но участники получают возможность удовлетворения своих потребностей, причем не только духовных, психологических, но и «материальных» (своих целей, ожиданий и пр.). По мнению О.В. Аллахвердовой, медиация как процесс переговоров и как ситуация психологического взаимодействия выступает в качестве социально-психологической реальности жизни человека, находящегося в конфликте. Медиация – это значимая часть жизни людей, находящихся в состоянии противостояния, борьбы и негативного отношения друг к другу. Основная цель медиации – снять негативное противостояние, помочь сторонам наладить конструктивную коммуникацию, подвести людей к осознанию своих интересов, снять психологические барьеры противостояния и увидеть в другой стороне не врагов или оппонентов, а партнеров для совместного поиска взаимоприемлемых решений – договоренности по урегулированию ситуации» [2].

В социальной психологии медиация понимается как форма посредничества, позволяющая урегулировать конфликты в различных сферах жизнедеятельности человека [1; 2]. Тема медиации с позиции ее применения в развитии способности к решению конфликтов сегодня мало-

изучена. Более того, медиация сегодня активно применяется при решении конфликтов и развитии конфликтной компетентности взрослых, но малоизучена в отношении работы с подростками и еще меньше – с детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей, что и определяет актуальность нашего исследования.

В рамках исследования «Развитие способности к решению конфликтов у воспитанников детского дома подросткового возраста» акцент делается на изучении возможностей применения медиативных технологий для развития способности к разрешению конфликтов у детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей подросткового возраста. Целью исследования является развитие способности к решению конфликтов у воспитанников детского дома подросткового возраста средствами медиативных технологий.

Исследование носит прикладной характер и предполагает разработку и апробацию специализированной программы, в основе которой положены медиативные технологии. Предполагается, что в программу войдут как блоки работы с подростками, так и блоки, направленные на работу с педагогами, т. к. проблема развития способности к разрешению конфликтов у детей-сирот и детей подросткового возраста, оставшихся без попечения родителей, требует включения взрослых как наставников и трансляторов знаний о возможностях решения и профилактики конфликтов.

Библиографический список

1. Аллахвердова О.В. Медиация – новая коммуникативная практика в разрешении конфликтов // Журнал социологии и социальной антропологии. 2006. №4. С. 31–49.
2. Аллахвердова О.В. Медиация как социально-психологический феномен // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 6. Политология. Международные отношения. 2007. № 2–1. URL: <http://puma/article/n/mediatsiya-kak-sotsialno-psihologicheskii-fenomen#ixzz4RDQLIGwL>
3. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: в 2 т. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1980. Т. 1. 486 с.
4. Бревнова В.М. Социальная адаптация воспитанников детского дома средствами социально-педагогической деятельности: дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2008.
5. Булатова Е.А. Формирование мотивации достижения успеха у подростков, лишенных родительского попечительства: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Нижний Новгород, 2008.
6. Гришина Н.В. Психология межличностного конфликта: дис. ... д-ра психол. наук. Спб., 2006. 361 с.
7. Драгунова Т.В. Психологические особенности подростка // Возрастная и педагогическая психология. М.: Академия, 2011. 356 с.
8. Зотова И.Н. Коммуникативная компетентность как аспект социализации подростков в условиях информатизации общества // Актуальные социально-психологические проблемы развития личности в образовательном пространстве XXI века. Кисловодск, 2006. 109 с.
9. Кожевникова О.А. Психологические условия адаптации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей в социуме: дис. ... канд. психол. наук. Новосибирск, 2007.
10. Маслоу А. На подступах к психологии бытия / пер. О. Чистякова / под ред. В. Данченко. М.: Рефлбук – К.: Ваклер, 1997; К.: PSYLIB, 2003.
11. Обухова Л.Ф. Детская возрастная психология // Учебно-методический комплекс: учебник, сборник задач, хрестоматия. М.: МГППУ, 2004.
12. Смирнова Т.С., Ручкина А.А. Особенности конфликтного поведения в подростковом возрасте // Молодой ученый. 2016. №4. С. 706–708.
13. Эльконин Д. Б. Детская психология. М.: Академия, 2011. 527 с.
14. Яковлева Н.Ф. Воспитание характера детей-сирот: учеб. пособие. 2-е изд., стер. М.: ФЛИНТА, 2014. 364 с.

ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА ПО ОБЕСПЕЧЕНИЮ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ РОДИТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

THE STUDY OF THE LEVEL OF DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE TEACHER IN PROVIDING PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF PARENTS IN PRE-SCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION

И.Г. Каблуква, Е.Ю. Епрева

I.G. Kablukova, E.Y. Epreva

Компетентность, педагогическая компетентность, психолого-педагогическая поддержка родителей; компоненты педагогической компетентности.

В статье описываются способы изучения уровня развития профессиональной компетентности по обеспечению психолого-педагогической поддержки родителей. Раскрывается структурная и содержательная характеристика рассматриваемой компетенции. Обсуждается своеобразие полученных результатов эмпирического исследования.

Competence, pedagogical competence, psychology and pedagogical support of parents; components of pedagogical competence.

The article describes how the study of the level of development of professional competence to provide psychological and educational support for parents. It reveals the structural and substantial characteristics of this competence. Discusses the originality of the received results of empirical research.

В настоящее время в российском обществе все больше внимания уделяется семье. Если ранее считалось, что развитием личности занимаются главным образом образовательные организации (детские сады и школы), то сегодня подчеркиваются роль и значение семьи в воспитании детей. Так, в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» статья 44 «Права, обязанности и ответственность в сфере образования родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся» наделяет родителей преимущественным правом на обучение и воспитание детей, а также обязанностью заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка перед всеми другими лицами. Эта же статья обязывает образовательные организации оказывать помощь родителям в воспитании детей, охране и укреплении их физического и психического здоровья, развитии индивидуальных способностей и необходимой коррекции нарушений их развития. В соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования одной из основных задач, стоящих перед дошкольной образовательной организацией, является «взаимодействие с семьей для обеспечения полноценного развития ребенка», а также «обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышения компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей». Таким образом, современные нормативно-правовые документы, обеспечивающие деятельность образовательных организаций и системы образования в целом, выдвигают требования, обязывающие педагогов развивать формы взаимодействия с семьями воспитанников и обеспечивать им психолого-педагогическую поддержку по вопросам развития и воспитания детей.

В то же время данные исследований пока говорят о преобладании монологической ориентации в общении педагогов с родителями воспитанников [1]. Вышесказанное делает актуальной проблему поиска условий развития профессиональной компетентности педагогов по оказанию психолого-педагогической поддержки родителям в условиях дошкольной образовательной организации. Но прежде чем перейти к вопросу поиска условий развития профессиональной компетентности педагогов по оказанию психолого-педагогической поддержки родителям в условиях дошкольной образовательной организации, важно выявить те трудности, которые испытывают педагоги в работе с родителями, сформулировать профессиональные дефициты отдельных педагогов и осознать их возможные ошибки и недостатки.

В психологических и педагогических исследованиях заложены теоретические предпосылки для изучения профессиональной компетентности педагога по обеспечению психолого-педагогической поддержки родителей. Проблемы педагогической поддержки исследовались в отечественной научной школе такими учеными, как О.С. Газман, Т.В. Анохина. Проблемы формирования профессиональной компетентности педагогов исследовались Б.С. Гершунским, Т.В. Добутько, А.К. Марковой. Ряд отечественных исследователей Е.В. Аксентьева, Е.П. Арнаутова, В.М. Иванова, И.В. Гребенников, Т.А. Данилина, В.П. Дуброва, О.В. Солодянкина рассматривали различные аспекты содержания и организации взаимодействия педагогов с семьями воспитанников.

Предпринятый нами анализ научных исследований в области компетентностного подхода [3; 4] показал, что структурная характеристика большинства компетентностей включает в себя три компонента: когнитивный, социально-личностный и деятельностный. Соотнесение структурной характеристики компетентности с ее содержательной составляющей позволило нам описать сущность каждого компонента.

Так, содержание когнитивного компонента профессиональной компетентности педагога по обеспечению психолого-педагогической поддержки родителей характеризуется системой знаний педагога в области организации взаимодействия с родителями воспитанников (методы и приемы конструктивного решения проблемных ситуаций, возникающих при взаимодействии с родителями, особенности планирования работы, вербальные и невербальные способы общения и др.). Социально-личностный компонент предполагает наличие у педагога профессиональных ценностей, логически связанных с его личностными ценностями: уважение личности, тактичное общение, способность к сопереживанию и др. Деятельностный компонент предполагает наличие практических умений: способности педагога применять в деятельности свои знания по обеспечению психолого-педагогической поддержки родителей.

С целью изучения обобщенного уровня развития профессиональной компетентности педагога по обеспечению психолого-педагогической поддержки родителей необходимо получить данные об особенностях развития каждого из рассмотренных компонентов (когнитивного, социально-личностного и деятельностного) профессиональной компетентности педагога.

Для этого нами была разработана карта оценки развития профессиональной компетентности педагога по обеспечению психолого-педагогической поддержки родителей с критериальными характеристиками уровня и характера развития основных ее показателей по каждому компоненту.

Для когнитивного компонента признаками, позволяющими зафиксировать уровень проявления, выступают: знание системы планирования взаимодействия с родителями; знание методов и приемов конструктивного решения проблемных ситуаций, возникающих при взаимодействии с родителями; знание способов организации различных форм взаимодействия с родителями; знание методов изучения особенностей семейного воспитания ребенка; знание методов и приемов организации эффективного вербального общения с родителями; знание правил отбора и оформления наглядных материалов для родителей.

Основными признаками проявления социально-личностного компонента педагогической компетентности по обеспечению психолого-педагогической поддержки родителей выступают: ценность установления доверительных отношений с родителями воспитанников; способность

анализировать эмоционально-психологическое состояние родителей; умение чувствовать потребности субъектов деятельности; владение культурой педагогического общения с родителями; умение контролировать свои эмоции; способность к эмоциональному сопереживанию и поддержке родителей. Как отмечает Т.Н. Доронова, педагогам надо помочь понять, что «проблемные родители – не вина ребенка, а его беда и несчастье. Без внутренней, глубокой симпатии педагога к этим родителям трудно пробиться через их внешне отрицательные, неприятные проявления и особенности и увидеть за ними страдающего человека, остро нуждающегося в помощи других» [2].

Для деятельностного компонента выделены следующие признаки: владение методами и приемами установления доверительных отношений с родителями; владение системой планирования взаимодействия с родителями; владение методами и приемами конструктивного решения проблемных ситуаций, возникающих при взаимодействии с родителями; умение организации различных форм взаимодействия с родителями; владение методами изучения особенностей семейного воспитания ребенка; владение способами вовлечения родителей в образовательный процесс; владение способами привлечения родителей к конструктивному решению проблем ребенка; владение методами и приемами организации эффективного вербального общения с родителями; владение правилами отбора и оформления наглядных материалов для родителей.

Данная карта оценки развития профессиональной компетентности педагога по обеспечению психолого-педагогической поддержки родителей была предложена педагогам двух дошкольных образовательных организаций Красноярска (общей численностью 40 человек) и четырем экспертам. В роли экспертов выступили заместители заведующего детским садом по учебно-воспитательной работе и старшие воспитатели, анализирующие деятельность педагогов на протяжении нескольких лет и способные объективно ее оценивать. Таким образом, для изучения уровня развития профессиональной компетентности педагога по обеспечению психолого-педагогической поддержки родителей нами использовались два основных метода: метод самооценки и метод экспертной оценки. Метод самооценки не только дает нам возможность оценки развития профессиональной компетентности педагога по обеспечению психолого-педагогической поддержки родителей, но и имеет ценность для самого педагога, т. к. «индивидуально-ориентированное воспитание и педагогическая поддержка невозможны, неэффективны, если педагог не прошел школу саморазвития: не овладел способами выявления и осознания своих собственных – личностных и профессиональных – трудностей и проблем, т. е. не овладел позиционным самоопределением, средствами самореализации, техниками саморегуляции» [2].

Результаты анализа полученных данных показали, что педагоги отмечают у себя наиболее высокие показатели развития социально-личностного компонента – наличие системы профессиональных и личностных ценностей, а наименее высокие – развития когнитивного компонента – недостаточно высокий уровень знаний и представлений об обеспечении психолого-педагогической поддержки родителей.

Результаты экспертной оценки выявили наиболее высокие показатели развития когнитивного компонента – достаточно высокий уровень знаний и представлений об обеспечении психолого-педагогической поддержки родителей, а наименее высокие – развития деятельностного компонента – практические умения, способность педагога применять в деятельности свои знания.

После сопоставления результатов, полученных методом самооценки и экспертной оценки, можно сделать вывод, что обобщенные результаты оценки развития профессиональной компетентности педагога по обеспечению психолого-педагогической поддержки родителей говорят о значительных несоответствиях самооценки и экспертной оценки по каждому из уровней.

Так, по результатам самооценки, высокий уровень развития когнитивного компонента профессиональной компетентности по обеспечению психолого-педагогической поддержки родителей имеют 31 % педагогов, в то время как эксперты высокий уровень присвоили лишь 19 %, а это в 1,6 раза ниже результатов самооценки. Разногласия по высокому уровню разви-

тия деятельностного компонента были завышены педагогами в 4,7 раза и составили по результатам самооценки 54 %, тогда как эксперты считают, что им обладают лишь 11,5 % педагогов. Еще более серьезные разногласия выявлены по социально-личностному компоненту. Результаты самооценки говорят о существовании высокого уровня развития у 69 % педагогов, в то время как эксперты зафиксировали его наличие лишь у 8 %, а это уже в 8,5 раз меньше результатов самооценки.

Разногласия в оценке развития профессиональной компетентности педагога по обеспечению психолого-педагогической поддержки родителей имеются и по двум другим уровням (продвинутому и базовому).

Так, по результатам самооценки, продвинутый уровень развития когнитивного компонента профессиональной компетентности по обеспечению психолого-педагогической поддержки родителей имеют 57,5 % педагогов, в то время как эксперты этот уровень присвоили 73 % педагогов. Очевидно, что разница между результатами самооценки и экспертной оценки значительна и составляет 1,6 раза. По социально-личностному компоненту продвинутый уровень эксперты определили у 77 % педагогов, в то время как только 31 % педагогов выявили его наличие у себя. Таким образом, мы вновь наблюдаем занижение уровня развития социально-личностного компонента профессиональной компетентности педагогами в 2,5 раза. Продвинутый уровень деятельностного компонента также оказался занижен педагогами в 1,3 раза. 61,5 % педагогов эксперты присвоили продвинутый уровень развития деятельностного компонента профессиональной компетентности педагога по обеспечению психолого-педагогической поддержки родителей, тогда как 46 % педагогов обнаружили его у себя.

В отношении базового уровня можно отметить следующее: по результатам самооценки, базовый уровень развития когнитивного компонента профессиональной компетентности по обеспечению психолого-педагогической поддержки родителей имеют 8 % педагогов, в то время как эксперты этот уровень присвоили 11,5 % педагогов. По социально-личностному компоненту базовый уровень эксперты определили у 15 % педагогов, в то время как сами педагоги посчитали, что данный уровень у них отсутствует. Похожая ситуация сложилась и в оценке деятельностного компонента. 27 % педагогов эксперты присвоили базовый уровень развития деятельностного компонента профессиональной компетентности педагога по обеспечению психолого-педагогической поддержки родителей, тогда как сами педагоги данный уровень у себя не обнаружили.

Проведенный поуровневый анализ результатов, полученных методом самооценки и экспертной оценки, позволяет утверждать, что если экспертную оценку принимать за адекватную оценку, то в отношении высокого уровня развития профессиональной компетентности по обеспечению психолого-педагогической поддержки родителей (по трем компонентам) самооценка педагогов очень завышена (в среднем в 5 раз). Соответственно, по двум другим уровням (продвинутому и базовому) значительно занижена. Другими словами, педагоги присваивают себе более высокие уровни развития профессиональной компетентности, чем эксперты.

Следует сказать, что, подсчитав обобщенный уровень развития профессиональной компетентности по обеспечению психолого-педагогической поддержки родителей, мы получили следующие данные: базовый уровень развития имеют 0 %, продвинутый 77 %, высокий 23 % педагогов.

Проанализировав полученные обобщенные результаты, можно сделать вывод, что социально-личностный компонент профессиональной компетентности по обеспечению психолого-педагогической поддержки родителей имеет более высокий уровень развития (базовый – 0 %, продвинутый – 77 %, высокий – 23 %) по сравнению с когнитивным (базовый – 4 %, продвинутый – 85 %, высокий – 11 %) и деятельностным (базовый – 4 %, продвинутый – 77 %, высокий – 19 %) компонентами, а когнитивный компонент имеет более низкий уровень развития по сравнению с социально-личностным и деятельностным компонентами. Выявленные несоответствия самооценки и экспертной оценки по каждому из уровней развития профессиональной компетентности могут говорить о недостаточном развитии у педагогов реф-

лексивности как профессионально значимого качества. Большинству педагогов сложно анализировать собственную профессиональную деятельность адекватно, возможно, из-за отсутствия такой практики.

Библиографический список

1. Газман О.С. Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы. М.: МИРОС, 2002. 296 с.
2. Доронина Т.Н. Взаимодействие дошкольного учреждения с родителями: пособие для работников дошкольных образовательных учреждений. М., 2002. 120 с.
3. Фуряева Т.В., Каблукова И.Г. Дети и подростки в трудной жизненной ситуации: педагогическая теория, практика сопровождения и интеграции: монография. Красноярск, 2007. 304 с.
4. Фуряева Т.В., Старосветская Н.А. Теория и практика психолого-педагогического сопровождения и интеграции детей в общество: монография. Красноярск, 2005. 284 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утв. Приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155).
6. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». М.: Омега, 2014. 134 с.

ОТНОШЕНИЕ МОЛОДЫХ РОДИТЕЛЕЙ К ДЕТСКИМ СТРАХАМ МАЛЬЧИКОВ И ДЕВОЧЕК

THE ATTITUDE OF THE YOUNG PARENTS FOR CHILDREN'S FEARS OF BOYS AND GIRLS

О.М. Вербианова

O.M. Verbianova

Детские страхи, представления родителей о детских страхах, отношение и типичные модели поведения родителей к страхам детей, гендерный подход.

В статье обсуждаются представления молодых родителей о страхах мальчиков и девочек, их отношение к детским страхам, а также типичные модели поведения отцов и матерей по отношению к ребенку, испытывающему страх.

The fears of children's, the representation of parents on children's fears, attitudes and typical behaviors of parents fear for children, the gender approach.

The article discusses the views of young parents fears of boys and girls, their attitude to children's fears, as well as typical behaviours of fathers and mothers in relation to the child who is experiencing fear.

В настоящее время в психологической литературе достаточно широко представлены исследования, связанные с изучением страхов и тревожности в детском возрасте [1; 3; 4; 6]. Данное обстоятельство объяснимо тем, что дошкольный возраст рассматривается как сензитивный для развития эмоционально-личностной сферы [2]. Актуальность исследований детских страхов объясняется усилением эмоциональной напряженности в социальных отношениях, в которые вовлечены и взрослые, и дети.

Исследования в области изучения детских страхов имеют, как правило, когнитивно-прикладной характер. С одной стороны, исследование продиктовано мотивами когнитивного характера: желанием выявить возрастные, гендерные, социокультурные особенности страхов, раскрыть механизмы возникновения страхов, изучить детерминанты появления страхов, с другой – мотивами прикладного характера: поиском эффективных способов предотвращения и коррекции страхов.

Для развития личности ребенка дошкольного возраста особую роль играют семья и система родительского отношения и воспитания [5; 7; 8]. В современной литературе представлено достаточно сведений, раскрывающих влияние типа родительского отношения (воспитания) на возникновение страхов детей [1; 3]. Следствием такого рода исследований выступают рекомендации по оптимизации детско-родительских отношений. Это скорее «стратегический» подход, который требует длительного и системного решения, а, главное, возникновения у родителей собственной устойчивой мотивации на совершенствование семейных отношений.

Более прагматичным и менее «затратным» является «тактический» подход, когда родители осваивают модели взаимодействия с ребенком, испытывающим страх, с учетом возрастных, гендерных, социокультурных, индивидуальных особенностей. Для решения этой задачи необходимо выявить специфику родительского отношения к страхам детей с позиции возрастного и гендерного подходов.

На основе типологических характеристик семейного воспитания гипотетически можно выделить четыре стратегии отношений взрослых к детским страхам.

1. Игнорирование детских страхов, ребенку не сочувствуют, над ним иронизируют, смеются, а то и наказывают за проявления трусости.

2. Усиление опеки и беспокойства с удвоенной силой. В этом случае ребенок еще больше изолируется от окружающего мира и оказывается в замкнутой семейной среде, где продолжение общения с тревожно-мнительными взрослыми только усиливает его подверженность страхам.

3. Сознательное запугивание и воспитание в страхе по отношению к окружающему миру.

4. Понимание страхов ребенка и проявление сочувствия.

В первых трех случаях взрослые «создают почву» для возникновения детских страхов и способствуют их прогрессии. При этом механизм культивирования детских страхов может носить как сознательный, так и бессознательный характер. Отсюда становится понятным, что страхи, возникающие в результате психологического заражения или внушения, устраняются не только с помощью симптоматической коррекции, в которую вовлечен ребенок, но и в результате изменения неадекватно сформировавшегося отношения родителей к детским страхам. Во многом возникновение и закрепление страхов у детей связано с отсутствием у родителей адекватных представлений о страхах детей, неверным отношением взрослого к этому явлению детской психики. Очевидно, что при отсутствии психолого-педагогических знаний родители не могут определить эффективные стратегии родительского поведения для предупреждения стойких страхов детей, которые могут привести к деформации личности ребенка.

Вышесказанное определило целевые задачи исследования: выяснить, имеют ли родители представление о детских страхах вообще и страхах собственного ребенка; выявить отношение родителей к страхам детей, изучить типичные поведенческие схемы родителей по отношению к детям, проявляющим страх.

Решение этих задач усложняется тем, что семейное воспитание, с одной стороны, имеет специфические черты материнского и отцовского воспитания, с другой – выстраивается с учетом особенностей пола и возраста ребенка. Поэтому важно рассмотреть модели материнского и отцовского поведения по отношению к мальчикам и девочкам дошкольного возраста.

В исследовании приняли участие 64 родителя от 24 до 35 лет (из них 38 матерей и 26 отцов), воспитывающие детей 5–7-летнего возраста. Для родителей был разработан оригинальный опросник (анонимного характера), который позволил выявить: а) представления родителей о страхах детей; б) отношение родителей к детским страхам; в) типичные реакции, модели поведения воспитывающих взрослых по отношению к ребенку, испытывающему страх.

Анализ ответов родителей проводился дифференцированно: с учетом материнской и отцовской позиции, а также с учетом гендерной специфики воспитания. Обобщение, структурирование и сравнение результатов позволили сформулировать следующие выводы.

Представления родителей о страхах детей

1. В целом родители признают наличие страхов у детей старшего дошкольного возраста, как у мальчиков, так и у девочек. Тем не менее представления о страхах детей имеют скудный характер. Так, родители среди страхов своих детей могли назвать только страх темноты (98 %), страх сказочных героев (68 %), страх уколов, (58 %), страх страшного сна (34 %), страх воды (12 %). Все разновидности страхов, отмеченные родителями, имеют внешнее проявление в поведении детей. Родители не предполагают наличие таких страхов у детей, которые проявляются в скрытых формах, не имеют внешнего выражения. Вне зоны внимания взрослых остались типичные возрастные страхи детей: боязнь смерти, утраты родителей.

2. Матери признают у своих детей наличие страхов, как у девочек, так и у мальчиков. Отцы вообще признают наличие страхов у девочек и мальчиков, но часть отцов (55 %) отрицают наличие страхов у своих сыновей; считают, что их мальчики ничего не боятся, и тем самым идеализируют их, а по сути игнорируют страхи мальчиков.

3. Матери более чувствительны к признакам страха у детей. Как правило, большинство матерей отмечают и фиксируют в памяти жалобы детей на боль в животе, отмечают желание ребенка спрятаться, прижаться к родителю и другие нервные проявления. Отцы замечали признаки проявления страхов у девочек: плаксивость и желание девочек «чтобы их взяли на руки». (Следует заметить, что последний признак характерен для детей раннего возраста. Видимо, это впечатления из воспоминаний отцов.) Большинство отцов (81 %) не замечали подобных признаков страха у своих сыновей.

Факты свидетельствуют о недостаточности сведений у родителей относительно детских страхов, их возрастных и гендерных особенностях, скрытых признаках проявления страха.

Отношение родителей к детским страхам

1. Воспитывающие взрослые более внимательно относятся к эмоциональному миру девочек. Родители считают девочек более эмоциональными, признают, что девочки значительно чаще испытывают тревогу и страх. Отцы (72 %) и матери (100 %) сочувственно относятся к страхам девочек.

2. Родители по-разному относятся к страхам мальчиков и девочек. Матери знают о наличии детских страхов у мальчиков, проявляют сочувствие по отношению к мальчикам и девочкам. Большинство отцов (72 %) не считают возможным сочувственно относиться к страхам мальчиков, часть отцов (28 %) не видят необходимости проявлять сочувствие к страхам девочек.

Очевиден факт, что, принимая страхи девочек, взрослые поддерживают социокультурный феномен женского поведения, связанный с повышенной чувствительностью, который считается для мальчиков нормативно неприемлемым. Отцы не только не принимают страхов мальчиков, но и негативно к ним относятся.

Реакции, модели поведения родителей по отношению к страхам детей

С целью объективизации сведений в опроснике родителям была предоставлена возможность описать не только свое поведение, но и супруга (супруги). Воспитывающим взрослым было предложено описать действия или высказывания по отношению к ребенку в тех случаях, когда ребенок испытывал страх. Анализ ответов родителей позволил сделать следующие выводы.

1. Признавая страхи детей, родители декларируют готовность решать эти проблемы, но испытывают серьезные затруднения в выборе конкретных решений. При проявлении детьми страхов типичными реакциями взрослых выступают: игнорирование, подавление, иронизирование, предостережения, сочувствие и утешение, обсуждение страха, апеллирование к примерам своего поведения или поведения сверстников.

2. Для матерей более типичны по отношению к дочери: сочувствие и утешение (100 %), обсуждение страха (66 %), апеллирование к примерам своего поведения или поведения сверстников (57 %), предостережение (45 %), подавление страха (12 %). По отношению к сыну матери проявляют: сочувствие и утешение (87 %), обсуждение страха (45 %), апеллирование к примерам своего поведения или поведения сверстников (68 %), предостережение (64 %), игнорирование (35 %), подавление (54 %), иронизирование (37 %).

Для отцов более типичны по отношению к дочери: сочувствие и утешение (87 %), обсуждение страха (36 %), апеллирование к примерам своего поведения или поведения сверстников (45 %), предостережение (38 %), игнорирование (33 %). По отношению к сыну отцы проявляют: сочувствие и утешение (39 %), обсуждение страха (35 %), апеллирование к примерам своего поведения или поведения сверстников (72 %), игнорирование (55 %), подавление (74 %), иронизирование (44 %), предостережение (33 %).

Матери в большей степени проявляют сочувствие и утешение по отношению к детям, независимо от их пола, чаще общаются с детьми по поводу их страхов, высказывают предостережения. Для отцов типичными реакциями выступают: игнорирование, подавление, апеллирование к примерам собственного поведения. Отцы чаще утешают девочек, чем мальчиков, а также реже предостерегают своих детей.

Родители дифференцированно реагируют на страхи детей, что проявляется в особенностях поведения по отношению к девочкам и мальчикам. Так, матери проявляют сочувствие, используют обсуждение страхов в общении с девочками. В общении с мальчиками больше обращаются к примерам поведения других детей, иронизируют и подавляют страхи сына. Матери больше предостерегают сыновей, чем дочерей. Возможно, это связано с особенностями гендерного поведения и деятельности мальчиков, т. к. они чаще, чем девочки, выбирают риск и опасность.

Отцы утешают своих дочерей, но с сыном используют другие формы поведения: обращение к примерам собственного поведения, подавление, игнорирование, иронизирование. На мальчиков отцы «давят» сильнее, побуждая их контролировать плач, капризность и вооб-

ще проявление негативных эмоций. К сожалению, поведение отцов не позволяет ребенку конструктивно преодолевать страхи.

Табуирование отцами эмоциональных проявлений страха мальчиков направлено на формирование гендерных признаков поведения мальчиков в соответствии с социально ожидаемыми нормами и тем самым приводит к тому, что мальчики подавляют, утаивают часть своих эмоций страха и переживаний, о которых девочки говорят открыто. При этом родители, которые ориентируются на внешне выраженные проявления страха, перестают замечать страхи сыновей. В конечном итоге мы видим, что в условиях семейного воспитания мальчики не всегда имеют возможность конструктивно преодолевать свой страх.

Таким образом, гендерные различия, проявляющиеся у родителей по отношению к страхам детей дошкольного возраста, есть не только психофизиологическая данность, но и социокультурный норматив, который задает ориентиры личностного развития ребенка [8]. Развитие личностных особенностей детей связано с поощрением и табуированием определенных эмоциональных проявлений, что приводит к гендерным отличиям.

Таким образом, молодые родители имеют скудные представления о возрастных и гендерных особенностях детских страхов. Родители выделяют как объект воспитательных воздействий только те страхи, которые имеют внешние проявления в поведении детей. Методы семейного воспитания не позволяют детям конструктивно преодолевать страхи, особенно это касается мальчиков.

Полученные сведения указывают на необходимость пропедевтики психолого-педагогической культуры для родителей относительно возрастных страхов детей дошкольного возраста, а также могут быть положены в основу рекомендаций по совершенствованию процесса воспитания детей дошкольного возраста, в части оптимизации эмоционального развития личности ребенка.

Библиографический список

1. Авдеева Н.Н., Кочетова Ю.А. Влияние стиля детско-родительских отношений на возникновение страхов у детей // Психологическая наука и образование. 2008. № 4. С. 35–47.
2. Груздева О.В. Методология и направления развития соматически больных детей дошкольного возраста в процессе становления их характера. Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2013.
3. Долгова В.И., Капитанец Е.Г., Погорелова Н.Б. Влияние детско-родительских отношений на страхи средних дошкольников // Концепт. 2015. Т. 31. С. 71–75.
4. Захаров А.И. Дневные и ночные страхи у детей. СПб.: Союз, 2004.
5. Кон И.С. Мальчик – отец мужчины. М.: Время, 2009.
6. Прокопчук А.Ю., Дубовик Е.Ю. Психолого-педагогическая диагностика тревожности мальчиков старшего дошкольного возраста // Педагогическое мастерство и педагогические технологии. 2016. №2 (8). С. 222–223.
7. Столин В.В., Бодалев А.А. Семья и формирование личности. М.: Речь, 2000.
8. Улюкова А.В., Вербианова О.М. Приоритетные методы воспитания ребенка дошкольного возраста в молодой семье // Новая наука: Стратегии и векторы развития. 2015. № 5–2. С. 61–65.

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА ПРИ РАЗНЫХ ТИПАХ АКЦЕНТУАЦИЙ ХАРАКТЕРА

DEVELOPMENT OF SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL COMPETENCE OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL HIGH SCHOOL IN DIFFERENT TYPES CHARACTER ACCENTUATION

О.В. Груздева, И.В. Жданова

O.V. Gruzdeva, I.V. Zhdanova

Акцентуация характера, социально-психологическая компетентность, студенты педагогического вуза.

В статье представлен анализ результатов исследования компонентов социально-психологической компетентности студентов – будущих педагогов, психологов при разных акцентуациях характера.

Accentuation of character, social and psychological competence of students of pedagogical high school.

This article presents an analysis of the results of the research components of the socio-psychological competence of students future teachers, psychologists at different character accentuation.

В систему ключевых компетенций будущего педагога и психолога включена социально-психологическая компетентность. Она рассматривается в составе практических общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, которыми должен обладать выпускник, выбравший психолого-педагогическое направление подготовки [27; 29; 30].

Социально-психологическая компетентность студентов как готовность и способность к социальному взаимодействию в разных жизненных сферах, как единство социальной адаптированности и мобильности является актуальным и практически неизученным вопросом [5; 6]. Также остается неизученной проблемой влияние акцентуации характера на становление и развитие социально-психологической компетентности в целом и на ее структурные компоненты в частности. С целью изучения особенностей развития социально-психологической компетентности студентов с учетом их акцентуаций характера нами было предпринято исследование [7].

В исследовании приняли участие 60 студентов (57 девушек и 3 юношей) II курса направлений подготовки: Педагогическое образование и Психолого-педагогическое образование. Возраст студентов 19–20 лет.

Для выявления типа акцентуации был использован опросник Леонгарда-Шмишека [28]. На рис. 1 представлены результаты распределения акцентуаций характера студентов – будущих педагогов и психологов.

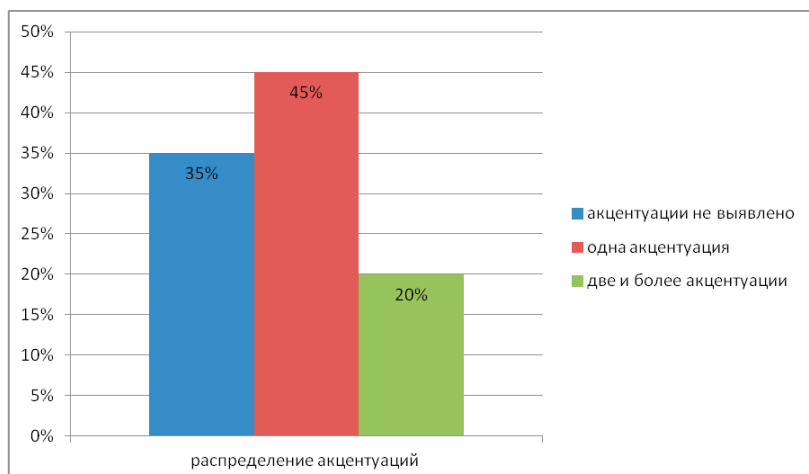


Рис. 1. Распределение выборочной совокупности студентов по типам акцентуаций характера

Таким образом, у 65 % респондентов выявлено наличие акцентуации характера. Кроме того, в группе, где акцентуации не выявлены, наблюдается тенденция к их появлению. Наиболее часто у студентов встречаются типы: демонстративный, гипертимный, тревожный, циклоидный (рис. 2).

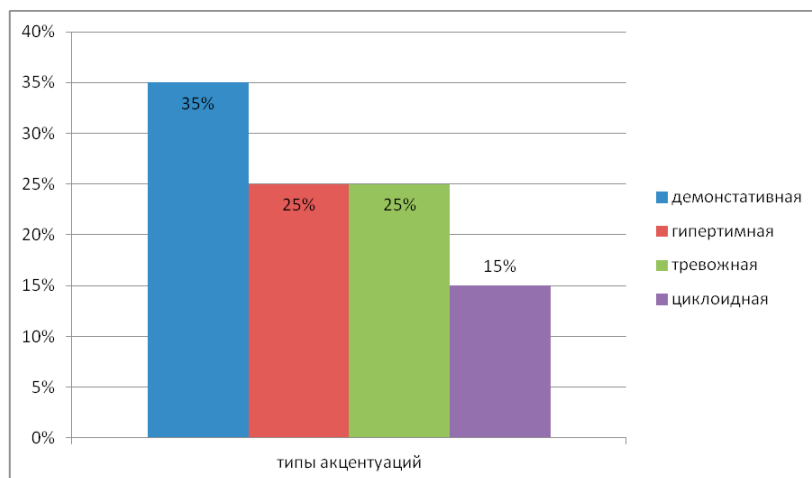


Рис. 2. Распределение выборочной совокупности испытуемых по типам акцентуаций

Наиболее часто встречается сочетание двух типов акцентуаций: гипертимной и демонстративной. Остальные акцентуации либо не встречаются, либо встречаются в единичных случаях, как правило, в сочетании с перечисленными.

Студенты с демонстративной акцентуацией характера (35 %) обладают артистическими способностями. Они раскованно чувствуют себя, когда выступают перед большой аудиторией, легко завоевывают симпатию одноклассников, общительны, приветливы, всегда готовы услужить. Однако эта обходительность проявляется лишь до тех пор, пока она им выгодна. У таких личностей слабо развит этический комплекс: они склонны к интригам, сплетням, беззастенчивому притворству. Таким студентам не хватает скрупулезности, умения работать усердно и кропотливо. Если они сталкиваются с трудностями, то часто переключают их на плечи других. Могут также симулировать болезнь – не только для того, чтобы привлечь к себе внимание и вызвать жалость, но и как способ уклонения от выполнения обязанностей, избегания трудностей [18; 19].

Студенты, обладающие гипертимной акцентуацией (25 %), заражают окружающих своим оптимизмом и жаждой деятельности. У них сильная воля, поэтому им легко управлять аудиторией. Они отличаются хорошей реакцией и быстро принимают решения. Такие студенты обладают творческим мышлением, у них всегда много интересных идей. При многих положительных качествах им не хватает терпения и усидчивости. Многие свои идеи они не доводят до конца. Студенты с гипертимной акцентуацией излишне вспыльчивы и раздражительны. Плохо переносят контроль над собой и жесткую дисциплину, поэтому возможны конфликты с преподавателями, частые пропуски занятий [18; 19].

Студенты с тревожным типом акцентуации (25 %) испытывают определенные трудности в учебе, поскольку они не уверены в себе, стесняются выступать перед аудиторией, не могут постоять за себя и легко поддаются влиянию. Они дружелюбны, самокритичны и исполнительны, воздерживаются от необдуманных поступков и поспешных решений. Такие люди хорошо работают при отсутствии нервно-психических нагрузок, но в ситуациях стрессового общения у них может возникнуть дезадаптация [18; 19].

Для студентов с циклотимическим типом акцентуации (15 %) характерна частая смена настроений. Их поведение часто непредсказуемо. В силу частой смены настроения у циклотимических личностей наблюдается слабый уровень работоспособности, поэтому им противопоказаны повышенные нагрузки. В работе у них наблюдаются быстрое утомление и снижение творческой активности. Они плохо работают в команде, для них предпочтительнее работа по индивидуальному (желательно, гибкому) графику с персональной ответственностью [18; 19].

Следующим этапом исследования стало изучение компонентов социально-психологической компетентности будущих педагогов и психологов. Это потребовало уточнения основного понятия. Анализ теоретических источников и современных исследований по данному вопросу показал, что социально-психологическая компетентность, рассматриваемая через призму педагогической деятельности, имеет свою особенность [3; 8; 9; 10; 11]. Она обусловлена тем, что в процессе работы общение выступает не как обычная форма человеческого взаимодействия, а как категория функциональная.

По определению Руденского Е.В., социально-психологическая компетентность (СПК) – это потенциальная способность (компетенция) индивида конструктивно выстраивать взаимоотношения с социумом с учетом своих личностных психологических особенностей, регулируя баланс между требованиями общества и своими внутренними потребностями (саморегуляция) [26].

Социальный компонент СПК характеризуется умением общаться и работать в системе межличностных отношений, разрешать конфликты, правильно определять личностные особенности и эмоциональные состояния людей, выбирать адекватные способы обращения с ними и реализовать эти способы в процессе взаимодействия.

Для выявления данных характеристик были подобраны и проведены методики:

- личностный опросник «SACS» С. Хобфолла, предназначенный для изучения стратегий и моделей копинг-поведения (стресс-преодолевающего поведения) [2];
- диагностика «эмоционального интеллекта» (Н. Холл) для выявления способности понимать отношения личности, репрезентуемые в эмоциях, и управлять эмоциональной сферой на основе принятия решений [28];
- методика (КОС-1) предназначена для выявления коммуникативных и организаторских склонностей личности (умение четко и быстро устанавливать деловые и личные контакты, влиять на людей) [12; 28].

По результатам исследования выявлены следующие тенденции: студенты с демонстративной и гипертимной акцентуацией характера показали более высокие результаты по шкале «коммуникативные способности», чем студенты без акцентуаций (методика КОС-1). Однако в качестве стратегий преодолевающего поведения они используют неэффективные модели, а именно агрессивные, асоциальные и манипулятивные действия, бывают импульсивны (опросник «SACS» С. Хобфолл). Тогда как студенты, у которых акцентуация не выявлена, в большей степени используют в качестве копинг-стратегии «здоровое» преодоление, а именно ассертивные и просоциальные действия, то есть вступают в социальные контакты, ищут социальную поддержку.

Студенты с тревожной и циклоидной акцентуациями показали низкие результаты по шкале «коммуникативные способности», в качестве стратегий поведения преимущественно используют стратегию избегания.

По результатам диагностики «эмоционального интеллекта» (Н. Холл) выявлено, что практически все студенты испытывают трудности при управлении своими эмоциями, но низкий уровень в группе акцентуированных студентов встречается чаще.

Также студенты с акцентуациями показали более низкие, чем их одноклассники, результаты по шкале «эмпатия». По шкале «распознавание эмоций других» у студентов с тревожной акцентуацией более высокие показатели, у демонстративных, гипертимных и циклоидных типов преимущественно низкий уровень, тогда как студенты без акцентуаций чаще демонстрировали средний уровень.

Таким образом, в дальнейшую работу по развитию социально-психологической компетентности студентов психолого-педагогического направления подготовки рекомендуется включить мероприятия, направленные на формирование у студентов с акцентуациями характера конструктивных моделей преодолевающего поведения, а также обучение навыкам саморегуляции и эффективным способам эмоционального реагирования.

Библиографический список

1. Аболин Л.М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека. Казань: Изд-во Казанского университета, 1987. 261 с.
2. Анастаси А., Урбина С. Психологическое тестирование. 7-е международное издание. СПб.: Питер, 2005. 688 с.
3. Барахович И.И. Развитие коммуникативного потенциала будущего педагога: проблемы прогнозирования // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2016. № 2 (36). С. 40–44.
4. Берестнева О.Г., Дубинина И.А., Жаркова О.С. Роль совладающего поведения в формировании социально-психологической компетентности студентов // Известия Томского политехнического университета. 2008. Т. 313. № 6. С. 173–176.
5. Груздева О.В., Вербианова О.М. Психология развития (возрастная): учебно-методическое пособие. Красноярск, 2011.
6. Груздева О.В. Детская практическая психология: учебно-методическое пособие для обучающихся по направлению «Педагогика». Красноярск, 2010.
7. Груздева О.В., Жданова И.В. Возможности развития социально-психологической компетентности студентов педагогического вуза с учетом акцентуаций характера // Теория и практика межкультурного взаимодействия в современном мире: материалы III Международной научно-практической интернет-конференции в рамках IV Международного научно-образовательного форума «Человек, семья и общество: история и перспективы развития» / отв. Ред. О.В. Груздева; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2015. С. 3–8.
8. Демидова И. Ф. Развитие психологической компетентности студентов – будущих учителей: дис. ... канд. психол. наук. С.-Пб., 1993. 203 с.
9. Жданова И.В., Груздева О.В. Проблема становления и развития социально-психологической компетентности будущего педагога // Психология детства. Социальные и психолого-педагогические условия развития и воспитание ребенка: сборник статей. Красноярск, 2016. С. 234–240.
10. Зорко Ю. Психические и поведенческие расстройства у студентов. М., 2002. 215 с.
11. Качкина Л.С. Психолого-педагогические условия формирования социально-психологической компетентности сотрудников пенитенциарных учреждений в системе повышения квалификации // Мир науки, культуры, образования. 2012. № 1 (32). С. 77–79.
12. Колесникова Е.И. Возможности мониторинга социально-психологической компетентности студента в вузе // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2010. Т. 12. №3(3). С. 726–729.
13. Колесникова Е. И. Самооценка в структуре социально-психологической компетентности студента вуза // Вестник Самарской гуманитарной академии. 2011. № 2(10). С. 58–76. (Психология).
14. Кононенко И.М. Ролевая игра и развитие социально-психологической компетентности студентов // Вестник АГТУ. 2006. № 5 (34). С. 293–300.
15. Кононенко И.М., Ильязова М.Д. Социально-психологическая компетентность как элемент модели выпускника вуза // Вестник АГТУ. 2005. № 5 (28). С. 171–179.
16. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы. 29 декабря 2014 г. № 2765-р. URL: <http://www.stgau.ru/cuko/docs/konceptija1620.pdf>
17. Куницына В.Н. Социальная компетентность и социальный интеллект: структура, функции, взаимоотношения // Теоретические и прикладные вопросы психологии. 1995. № 2. Вып. 1. Ч. 1. С. 48–61.
18. Леонгард К. Акцентуированные личности. Ростов н/Д.: Феникс, 1997. 544 с.
19. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. Л.: Медицина, 1983. 256 с.
20. Лунев В.В., Лунева Т.А., Бакшеев А.И., Рахинский Д.В., Савина Э.В. Ориентиры высшего образования постиндустриального общества // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2016. № 1 (35). С. 76–80.
21. Митина Л.М. Эмоциональная гибкость учителя: психологическое содержание, диагностика, коррекция. М.: Флинта, 2001. 189 с.
22. Михайлова В.П., Корытченкова Н.И., Кувшинова Т.И. Модели поведения студента в зависимости от соотношения типа темперамента, акцентуаций характера и психологических защит // Вестник КемГУ. 2009. № 1. С. 77–86.
23. Набиуллина Р.Р. Механизмы психологической защиты и совладания со стрессом. Казань, 2003. 94 с.

24. Овчарова Е.В. Исследование структуры социально-психологической компетентности у будущих практических социальных психологов // Вестн. ун-та (Гос. ун-т управления). Сер.: Социология и управление персоналом. 2007. №11(37). С. 62–64.
25. Овчарова Е.В. Формирование социально-психологической компетентности у будущих педагогов-психологов в работе с детьми, воспитывающимися в условиях психической депривации // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 2.
26. Руденский Е. В. Социальная психология: курс лекций. М.: ИНФРА-М; Новосибирск: НГАЭиУ, 1997. 224 с.
27. Старосветская Н.А., Груздева О.В. Новое качество профессиональной подготовки специалистов по социальной психологии для работы с мигрантами (опыт реализации международного проекта Темпус) // Сибирский вестник специального образования. 2015. № 1 (14). С. 93–95.
28. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика личности и малых групп. М.: Из-во Института Психотерапии. 2002. 339 с.
29. Федеральный государственный образовательный стандарт. Направление подготовки 44.03.01 Педагогическое образование от 14 декабря 2015 г. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440301.pdf>
30. Федеральный государственный образовательный стандарт. Направление подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование от 14 декабря 2015 г. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440302.pdf>
31. Шевченко Е.Б. Социально-психологическая компетентность педагогического персонала // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2010. Т. 12. №3(3). С. 748–750.

ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ МАСТЕР-КЛАССА ПО ФИЗИЧЕСКОМУ РАЗВИТИЮ ДЕТЕЙ 6–7 ЛЕТ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

EXPERIENCE OF THE MASTER CLASS ON PHYSICAL DEVELOPMENT OF CHILDREN 6-7 YEARS IN PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION

В.А. Мануйлова, Н.П. Сазонова

V.A. Manuylova, N.P. Sazonova

Мастер-класс, физкультурное занятие, вводно-подготовительная часть занятия, комплекс общеразвивающих упражнений, старшие дошкольники.

В статье раскрывается опыт организации мастер-класса для педагогов ДОО по физическому развитию старших дошкольников. Представлен методический материал по проведению вводно-подготовительной части физкультурного занятия, который может быть применим в практике работы инструкторов и воспитателей дошкольных учреждений.

Master class, physical education classes, water-preparatory part of the class, a set of general developmental exercises, older preschoolers.

The article reveals the experience of the master class for teachers OED on the physical development of the senior preschool children. The methodical material for the preparation of the water-sports lessons that can be applied in the practice of instructors and tutors of preschool centers.

Охрана и укрепление физического и психического здоровья детей, в том числе создание эмоционального благополучия – одна из первостепенных задач дошкольного образования, закрепленных в ФГОС ДО. Физическое развитие – фундамент, на который надстраиваются все направления развития личности и деятельности ребенка в дошкольный период. Между тем в дошкольном учреждении не всегда четко продумывается двигательный режим деятельности дошкольников. Хронометраж двигательной активности старших дошкольников в течение дня указывает на отсутствие оптимальности и системности, а также единообразие в организации этой деятельности воспитанников.

В соответствии с ФГОС дошкольного образования образовательная область «Физическое развитие» включает приобретение опыта в двигательной деятельности детей: в том числе связанной с выполнением упражнений, направленных на развитие физических качеств, способствующих правильному формированию опорно-двигательной системы организма, развитию равновесия, координации движений, крупной и мелкой моторики обеих рук, а также с правильным, не наносящим ущерба организму выполнением основных движений (ходьба, бег, мягкие прыжки, повороты в обе стороны). Также работа педагога направлена на формирование начальных представлений о некоторых видах спорта, овладение детьми подвижными играми с правилами; становление целенаправленности и саморегуляции в двигательной сфере; ценностей здорового образа жизни, на овладение его элементарными нормами и правилами (в питании, двигательном режиме, закаливании, при формировании полезных привычек и др.).

Одним из основных средств физического развития выступает физкультурное занятие. Оно включает три части (вводная, основная и заключительная). Каждая имеет свои задачи. Обращаем внимание на организацию и проведение вводно-подготовительной части занятия. Вводная часть имеет классическую структуру и свои правила. Однако единообразие ее проведения, неинтересный для детей контекст деятельности, отсутствие игровых приемов снижают оздоровительный эффект ОРУ, мотивацию детей к правильному выполнению задания педагога.

Практика деятельности в области организации физкультурно-оздоровительной работы вывела нас на поиск вариативных форм проведения общеразвивающих упражнений с деть-

ми старшего дошкольного возраста, владеющих основными движениями и техникой их выполнения. Мастер-класс как форма обобщения и освоения опыта профессиональной деятельности педагогами и студентами позволяет демонстрировать различные формы работы с дошкольниками.

Представим план-конспект мастер-класса, раскрывающего опыт организации вводно-подготовительной части физкультурного занятия с детьми старшего дошкольного возраста. Такой вид деятельности может быть организован в любой дошкольной образовательной организации в спортивном зале или на спортивной площадке.

План-конспект мастер-класса

Тема: «ГТО в ДОО»

Педагог-мастер Елена Евгеньевна Рязанова

Дата проведения: 25 ноября 2016 г.

Место проведения: Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева.

Форма проведения: педагогическая мастерская.

Аудитория: жюри Всероссийской студенческой олимпиады по дошкольному образованию, посвященной Всемирному дню ребенка; преподаватели КГПУ им. В.П. Астафьева, студенты, обучающиеся по направлению подготовки Педагогическое образование, профиль «Дошкольное образование».

Участники мастер-класса: участники Всероссийской студенческой олимпиады по дошкольному образованию.

Адресность мастер-класса: для инструкторов по физическому воспитанию, педагогов старших групп дошкольных учреждений.

Продолжительность мастер-класса: 20 минут.

Оборудование:

- аудитория, оборудованная для организации физкультурных занятий;
- проектор, экран;
- слайды с информацией, поясняющие ход мастер-класса;
- дидактический материал: фишки для подсчета детей, метки для расстановки участников ОРУ;
- презентационные пакеты для жюри и участников мастер-класса.

Планируемый результат

1. Понимание участниками мастер-класса содержания и логики проведения ОРУ с детьми старшего дошкольного возраста.

2. Желание участников мастер-класса использовать методику проведения ОРУ педагога-мастера в своей профессиональной деятельности.

3. Практическое освоение участниками методов и приемов проведения комплекса ОРУ с детьми старшего дошкольного возраста в рамках мастер-класса.

Основные этапы мастер-класса:

- организационный этап (приветствие, введение в тему мастер-класса, постановка целей и задач, приглашение желающих для участия в работе мастер-класса);
- демонстрационный этап (демонстрация наиболее эффективных приемов работы, комментариев, отработка приемов в деятельностном режиме);
- заключительный этап (подведение итогов, рефлексия).

Ход мастер-класса

1. Организационный этап

Добрый день, уважаемые члены жюри, педагоги, студенты (коллеги)! Вас приветствует команда Алтайского государственного педагогического университета! В рамках мастер-класса «ГТО в ДОО» мы хотели бы поделиться своим опытом осуществления задач физического развития детей в ходе вводно-подготовительной части физкультурного занятия с детьми старшего дошкольного возраста в ДОО.

Цель мастер-класса: освоение и последующее применение технологии проведения ОРУ в практической деятельности педагогов старших групп в ДОО.

Задачи мастер-класса

– Обучение участников мастер-класса методам и приемам проведения вариативной формы ОРУ (вводно-подготовительной части физкультурного занятия) с детьми старшего дошкольного возраста.

– Демонстрация умения педагога-мастера проектировать комплекс ОРУ в игровой форме, мотивация участников мастер-класса к их проектированию.

– Формирование положительного отношения педагогов к профессиональному творчеству в области организации физического воспитания и развития дошкольников.

2. Демонстрационный этап (показ варианта проведения вводно-подготовительной части физкультурного занятия)

Для демонстрации вариативной формы комплекса вводно-подготовительной части физкультурного занятия для старшей группы на основе подвижной игры «День, ночь» с элементами корригирующей ходьбы нам необходимо 5 человек из числа пришедших на мастер-класс. Пожалуйста, пройдите к нам.

Инструкция для участников: уважаемые коллеги, мы предлагаем вам поучаствовать в проведении общеразвивающих упражнений (ОРУ) с детьми старшего дошкольного возраста. Пожалуйста, послушайте, пожалуйста, инструкцию.

Инструкция для участников мастер-класса

Уважаемые коллеги, вам необходимо встать в две колонны в соответствии с обозначенными на полу условными метками. Справа располагается команда «День», слева команда «Ночь». Обратите внимание, что у каждой команды есть свой домик, в который они убегают по команде ведущего.

Из условий игры следует, что по команде «День» – «Ночь» убегает в свой дом. «День» должен догнать команду противника и осалить как можно больше человек, до того как «Ночь» добежала до своего дома. От дома команды «Ночь» до дома команды «День» идем корригирующей ходьбой. Какой именно, я буду говорить по ходу проведения комплекса.

Демонстрация проведения ОРУ в соответствии с разработанным комплексом общеразвивающих упражнений.

Комментарий

Обращаем ваше внимание на то, что комплекс ОРУ может быть предложен любой, выстроенный по методике и соответствующий возрасту детей.

3. Заключительный этап (рефлексия)

Уважаемые коллеги, мы благодарим вас за участие в мастер-классе и просим высказать свои мысли и ощущения от нашей встречи.

Прошу сначала высказать свое мнение непосредственных участников нашего физкультурного занятия, затем включиться в обсуждение всех участников мастер-класса.

Проанализируем, достигнуты ли поставленные цели и задачи мастер-класса? (Цели и задачи помещаются на экране в виде наглядной опоры для участников обсуждения.)

Вопросы для рефлексии

1. Какие чувства, эмоции вы испытывали во время проведения мастер-класса?

2. Как вы полагаете, данная структура позволяет проводить первую часть занятия в предложенной форме?

3. Как вы считаете, с какими трудностями можно столкнуться при проведении вводной части занятия с детьми в такой форме?

4. Ваши пожелания и рекомендации по совершенствованию этой *формы* работы со старшими дошкольниками.

5. Будете ли вы использовать продемонстрированную нами методику в своей практике?

В заключение нашей встречи хотим пожелать всем интересным педагогическим находок. Надеемся, что наша совместная деятельность станет основой для развития и саморазвития в этой области профессиональной деятельности.

Спасибо за активное участие в работе и обсуждении итогов мастер-класса.

Комментарий

Подведение итогов мастер-класса структурирует основные результаты совместной деятельности. Эмоциональная рефлексия как последний и обязательный этап – это отражение чувств, ощущений, эмоций на происходящее, определение перспектив дальнейшей деятельности.

Таким образом, представленный мастер-класс обобщает опыт педагога-мастера по проведению вводно-подготовительной части физкультурного занятия с детьми старшего дошкольного возраста. Установка государства и общества на здоровый образ жизни, освоение норм ГТО воплощается на каждой ступени образовательной системы. Дошкольное образование дает основу физического и психического здоровья подрастающего поколения, воспитывает ценностное отношение к здоровью, готовит детей к дальнейшему совершенствованию в соответствии с возможностями и особенностями здоровья и развития.

Библиографический список

1. Алямовская В.Г. Современные подходы к оздоровлению детей в дошкольном образовательном учреждении // Дошкольное образование. 2004. № 17–24.
2. Бушнева И.М. и др. Педагогические советы. Волгоград: Учитель, 2010. 250 с.
3. Виды здоровьесберегающих технологий и возможности их применения в ДОУ. URL: <http://www.ext.spb.ru>
4. Гаврючина Л.В. Здоровьесберегающие технологии в ДОУ: методическое пособие. М.: Сфера, 2008.
5. Доскин В.А., Голубева Л.Г. Как сохранить и укрепить здоровье ребенка. М.: Просвещение, Росмэн, 2006. 144 с.
6. Здоровьесберегающие технологии в ДОУ. URL: <http://www.orenipk.ru>
7. Сергиенко Т. е. Работа с педагогами по повышению их компетентности в области здорового образа жизни дошкольников // Методист. 2006. №10. С. 63–68.
8. Теоретический семинар «Использование здоровьесберегающих технологий в работе педагога». URL: <http://www.festival.1september.ru>

ОБРАЗ МИРА КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

IMAGE OF THE WORLD AS A PSYCHOLOGICAL PHENOMENON

Т.Г. Авдеева, Л.В. Архипова

T.G. Avdeeva, L.V. Arkhipova

Образ, образ мира, психологические подходы, феномен.

В статье раскрываются содержательные стороны образа мира в контексте психологических систем. Представлены теоретические подходы психологической науки к данному феномену.

Image, world image, psychological approaches, the phenomenon.

The article reveals the substance of the image of the world in the context of psychological systems. Theoretical approaches in psychology to this phenomenon.

В понятии «образ мира» воплощена идея целостности и преемственности в зарождении, развитии и функционировании познавательной сферы личности. Образ мира и близкие к нему понятия – картина мира, модель универсума, схема реальности, познавательная карта и т. п. – имеют в контексте различных психологических теорий неодинаковое содержание. Выделим три основных подхода к изучению категории «образ мира» [3].

Образ мира в исследованиях в области психологии познания представляется в качестве ментальной репрезентации внешней реальности. Основными характеристиками образа мира являются амодальность, целостность, многоуровневость, эмоционально-личностный смысл, вторичность по отношению к внешнему миру. В психологии познания построение образа внешней реальности предстает как актуализация, затем обогащение, уточнение, корректировка первоначального образа мира субъекта [7]. Согласно исследованиям представителей данного подхода образ мира является ядерным образованием по отношению к тому, что на поверхности выступает в качестве представления о мире или модально оформленной картины мира. Так, А.Н. Леонтьев выделяет две формы образа мира: ситуативный (или фрагментарный) – образ мира, не включенный в восприятие мира, а полностью рефлексивный, отдаленный от нашего действия в мире, в частности, восприятия; внеситуативный (или глобальный) – образ целостного мира, своего рода схема (образ) мироздания. Такой образ всегда рефлексивен, хотя глубина его осмысления, уровень рефлексии могут быть различными [4]. Характеризуя понятие «образ мира», С.Д. Смирнов выделяет ряд свойств:

- образ мира не складывается из образов отдельных явлений и предметов, а с самого начала развивается и функционирует как некоторое целое. Эта характеристика образа мира определяется взаимосвязями и взаимозависимостями элементов самой объективной реальности;
- любой образ есть не что иное, как элемент образа мира;
- образ мира в функциональном плане предшествует актуальной стимуляции и вызываемым ею чувственным впечатлениям;
- в качестве главной составляющей познавательного образа выступает познавательная гипотеза, формируемая на основе широкого контекста образа мира в целом. Из этого следует, что сама гипотеза на уровне чувственного познания должна формулироваться на языке чувственных впечатлений;
- деятельность и социальная природа образа мира обеспечивает ему возможность функционирования в виде активного начала отражательного процесса, причем в плане развития образа мира деятельность всегда выступает как первичное и ведущее начало [6].

Автор выводит основные качества, присущие образу мира – целостность и системность, а также сложная иерархическая динамика.

В психологии сознания образ мира предстает в качестве пристрастной, субъективной модели мира, включающей в себя рациональное и иррациональное, и может трактоваться как «фантом» мира, миф, а также как интегральный и универсальный текст, который представлен в нашем сознании сложной системой разнообразных смыслов (текст культуры).

В психологии личности образ мира представлен в виде субъективной интерпретации человеком реальности. Реальность позволяет человеку ориентироваться в действительности. Образ мира предстает в виде субъективного пространства личности, в котором отражается индивидуальный структурированный и субъективно преобразованный опыт человека в его реальных отношениях и неповторимых связях с окружающей действительностью. Это утверждают К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, Л.И. Анциферова, А.К. Белоусова, Г.А. Берулава, Ф.Е. Василюк, В.Е. Ключко, Д.А. Леонтьев, А.В. Нарышкин, С.Л. Рубинштейн, Ю.К. Стрелков и др.

Исследуя образ мира с точки зрения типологии жизненных миров, О.А. Василюк развил принципиальное свойство образа – субъективность и таким образом вывел на первый план эмоциональный компонент образа мира.

По мнению Ю.В. Ключко [5], в структуре образа мира можно выделить три составляющих:

– *перцептивный слой* – пространственные категории и время, множество упорядоченных объектов, движущихся относительно субъекта; специфика этого слоя – представленность в виде различных модальностей;

– *семантический слой* – многомерные отношения, значения и качества предметов, их характеристики; модальности присутствуют и разделяются семантически;

– *амодальный слой* – целостность и неразделенность.

В понимании поуровневой структуры образа мира, подходов в психологии личности интересна концепция Г. А. Берулава об образе мира как мифологическом символе [1; 2]. По мнению автора, «образ мира – это личностно обусловленное, изначально неотрефлектированное, интегративное отношение субъекта к себе и к окружающему миру, несущее в себе имеющиеся у субъекта иррациональные установки» [2, с. 40]. В качестве важных критериев для исследования образа мира автор выделяет содержательные (дифференциальные составляющие эмпирического опыта личности) и формальные (шкала эмоциональной насыщенности, шкала обобщенности и шкала активности). Автор, исходя из содержательного анализа образа мира, выделил три типа личности.

Люди с эмпирическим образом мира характеризуются нравственно индифферентным отношением к окружающему миру, без наличия нормативно-ценностных категорий долженствования в суждениях. Образ окружающего мира – восприятие людей как лиц, приятных и неприятных в общении.

Люди с позитивистским образом мира отличаются наличием в высказываниях определенных нравственных догматов и правил отношения к свойствам других людей, своим личностным свойствам, а также к окружающему миру. Образ окружающего мира имеет негативную оценку и характеризуется фразой «Что ни делается – все к лучшему». Образ будущего описывает желание человека достичь чего-то хорошего (работы, карьеры, материальных благ и т. д.).

У людей с гуманистическим образом мира проявляются трансцендентные мотивы жизнедеятельности. Образ мира этих субъектов характеризуется заботой о благополучии других людей. Это проявляется в суждении, что «этот мир хорош не только для меня, но и для других людей».

Исходя из вышесказанного, можно констатировать следующее: образ мира – это единый, синкретичный символ, который не может быть разложен на отдельные составляющие; целостная, многоуровневая система представлений человека о себе, своей деятельности, других людях и о мире; совокупность представлений субъекта о самом себе, психологический механизм, основной задачей которого является сопоставление данных представлений с образцами поведения, смысловыми ориентирами, образами человека.

На сегодняшний день накоплено большое количество теорий, раскрывающих понятие «образ мира», строение, психологические механизмы и другое, каждая из представленных теорий изучает свои аспекты проблемы. В результате чего невозможно сформировать целостное представление о раскрывающейся картине мира.

Библиографический список

1. Борулава Г.А. Образ мира как мифологический символ. М.: Педагогическое общество России, 2001. 236 с.
2. Борулава Г.А. Стилъ индивидуальности: Теория и практика: учебное пособие. М. : Педагогическое общество России, 2001. 236 с.
3. Казакова Т.В., Басалаева Н.В., Захарова Т.В. и др. Теоретический анализ исследований образа мира в отечественной психологии // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 2. С. 2.
4. Леонтьев А. Н. Образ мира // Избранные психологические произведения. М.: Педагогика, 1983. С. 251–261.
5. Петухов В.В. Образ мира и психологическое изучение мышления // Вестник Московского Университета. Серия 14. Психология. 1984. № 4. С. 15.
6. Смирнов С.Д. Психология образа: Проблемы активности психического отражения. М., 1985. С. 144–149.
7. Eder R. A. Comments on childrens self-narratives // The remembering self. Construction and accuracy in the self-narrative / Ed.U. Neisser, R. Fivush. –Cambridge : Cambridge University Press, 1994. P. 180–191.

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

TOPICAL ISSUES OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF TEACHERS IN A MULTICULTURAL EDUCATION

М.В. Горнякова

M.V. Gornyakova

Поликультурность, монокультурность, образовательное пространство, активность, диалог, образовательная потребность, образовательный заказ, образовательный запрос, профессиональная компетентность, информальность образования.

В статье рассматриваются вопросы поликультурности образования через идею актуализации информального аспекта образования, отражающего связь образования с установками, направленностью, ценностями личности. Профессиональная компетентность педагога понимается в контексте исследования одного из феноменов поликультурного образовательного пространства – образовательного запроса, отражающего его динамическую сторону через категорию активности субъекта.

Multiculturalism, mono-cultural, educational space, activity, dialogue, educational needs, educational order, educational inquiry, professional competence, informal education.

The article deals with the multicultural education through the idea of updating the informal aspects of education that reflects the relationship of education to the settings, the direction, the values of the person. Professional teacher competence is understood in the context of the study of one of the phenomena of multicultural educational environment – educational needs, reflecting its dynamic side through the category of the subject's activity.

Выступая одной из специфических черт современной социальной действительности, поликультурность становится неотъемлемой частью образовательного пространства. Взаимодействие культур – условие и средство устойчивого развития мирового сообщества. Сущностным же феноменом передачи и сохранения культурно-исторического опыта выступает образование.

Идея поликультурности – интегрирующий фактор современного образования, «обеспечивающий адаптацию человека к меняющимся условиям существования, формирование более многогранной личностной картины мира». [11, с. 84]. Сегодня не возникает сомнений в актуальности поликультурного образования для развития теории и практики обучения и воспитания подрастающих поколений.

Становление личности в поликультурном пространстве требует внимательного и ценностного отношения к ее образовательным потребностям. Потребность в образовании выступает не только как способ развития личности, но и как средство удовлетворения других потребностей, способствует повышению культурного уровня человека и дает возможность реализовать его сущностные силы [1].

Интенцией развития современной системы образования является актуализация индивидуально-личностного аспекта, отражающего связь образования с установками, направленностью, ценностями личности каждого конкретного человека, и прежде всего с его потребностями. В классическом понимании образовательная потребность определяется как «потребность личности в получении *образования* определенного уровня, направленности и качества, позволяющего наращивать успешность в определенных сферах жизнедеятельности в соответствии с актуальной жизненной ситуацией» [11, с. 36]. В настоящее время именно потребность в образовании становится ценностью и системообразующим элементом современного образования. Следовательно, понимание закономерностей появления и развития таких потребностей, владение технологиями их прояснения, формирования и способами их удовлетворения – это

не просто дополнительные возможности реализации информального подхода в образовании, но и необходимые требования к развитию современного педагога-профессионала.

Образование детей – это та сфера, в которой особую значимость приобретают ответственность и профессионализм педагога как специалиста, транслирующего культуру, опыт, знания. Именно поэтому развитие способности работать с образовательным запросом представляется нам одной из ключевых компетенций профессионала, выстраивающего педагогическую, социально-психологическую деятельность в рамках поликультурного образования.

В таком контексте важно понимать различие трактовки терминов «образовательный запрос» и «образовательный заказ». Последний характеризует некоторый оформленный результат в виде определенных более или менее структурированных представлений субъектов образовательного пространства о том, какими должны быть процесс и результат образования, чтобы удовлетворять имеющиеся у них образовательные потребности [7]. Образовательные учреждения вполне четко и системно работают сегодня на удовлетворение образовательного заказа государства и общества [3].

Феномен образовательного запроса как элемент современной психолого-педагогической реальности, отражающий динамическую сторону поликультурного образовательного пространства, открывает новые возможности комплексного решения задач индивидуализации, выстраивания диалогичной стратегии образования.

Современная образовательная парадигма, выдвигающая поликультурность образования как антитезу монокультурным образовательным традициям, требует от педагога-профессионала выработки и новой стратегии обучения, воспитания, основанной на соединении принципов монокультурности и поликультурности, их взаимной коррекции и равновесия. Такой стратегией является диалог «...делающий возможным соединение идеалов безусловной ценности личности и общечеловеческого солидаризма» [8, с. 66]. Диалогичность поликультурного образования невозможно реализовать вне понимания интересов, потребностей, особенностей субъектов образовательного процесса. Диалог – стратегия, основанная на взаимной активности субъектов образовательного пространства. Суть активности заключается в стремлении личности к гармонизации, к преодолению противоречий в разных сферах жизнедеятельности, возникающих в процессе ее взаимодействия с окружающей действительностью, и преобразованию собственного внутреннего мира [2].

Проявляя активность в определении и структурировании собственной внутренней картины мира, субъект сталкивается с рядом трудностей, которые он далеко не всегда может решить самостоятельно. Потребность субъекта во внешней помощи и поддержке при решении трудностей образования, возникающих в ходе его взаимодействия с быстроменяющейся социокультурной средой, – один из ключевых моментов в понимании сущности феномена образовательного запроса (Л.И. Анцыферова, 1980; 2006; С.Г. Вершловский, 1974; М.А. Степанова, 2003 и др.).

Если взрослый человек как субъект образовательного пространства способен самостоятельно определять для себя целевые, ценностные ориентиры и способы реализации образовательного маршрута и, формируя свой образовательный запрос, нуждается в профессиональной помощи по актуализации, прояснению своих образовательных потребностей, по согласованию потребностей и жизненных возможностей [5], то для ребенка особую значимость приобретает не столько удовлетворение образовательного запроса, сколько его формирование. В этом отношении значимость роли педагога трудно переоценить.

Задача педагога-профессионала, координируя образовательный заказ той культурной среды, в которой воспитывается ребенок, ожидания его близкого социального окружения (прежде всего семьи) и требования, предъявляемые ребенку образовательной системой, – способствовать гармонизации образовательных потребностей и возможностей ребенка, содействовать формированию его уникального внутреннего мира, становлению его субъектности.

Эффективное решение этой задачи требует объективных представлений о структуре образовательного запроса как феномене современной образовательной среды и комплексного знания технологий работы с ним [3]. Более того, педагогу необходимо понимать и адекватно оце-

нивать собственные образовательные потребности и возможности их удовлетворения для поддержания своего ресурсного профессионального состояния. Понимание профессиональной деятельности педагога через призму работы с образовательными запросами субъектов образовательного процесса позволит во многом скоординировать многоаспектность поликультурного образования, его ценностные ориентиры и ключевые прикладные задачи с актуальными требованиями подготовки высококвалифицированных педагогических кадров.

Образование детей – системообразующий фактор развития современного цивилизованного общества. Поликультурное образование – актуальная современная действительность, требующая новых решений профессионального развития педагога. По нашему мнению, ими могут стать интеграция опыта исследований образовательного запроса в содержание профессиональной подготовки специалистов, непосредственно осуществляющих современный образовательный процесс, и его социально-психологическое, психолого-педагогическое сопровождение.

Библиографический список

1. Бодалев А.А. Акмеология. Настоящий человек. Каков он и как им становятся? СПб.: Речь, 2010. 224 с.
2. Вершловский С.Г. Управление инновационными процессами в образовании // Андрагог в открытом обществе: материалы российско-польского семинара. СПб.; Иркутск-Риок, 2000. С. 116–123.
3. Горнякова М.В. Предпосылки становления и развития консультирования по вопросам образования как самостоятельного направления психологического консультирования // Молодежь и наука XXI века: материалы XI Всероссийской научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2010. С. 235–238.
4. Горнякова М.В. Проблема непрерывности образования в современном обществе и возможность применения психологического консультирования в рамках ее решения // Современная психология: теория и практика: материалы III Международной научно-практической конференции. Москва, 2011. М.: Спецкнига, 2011. С. 66–71.
5. Горнякова М.В. Вопросы образования и возможности их решения как необходимое условие адаптации взрослого человека в изменяющейся социальной среде // Развитие личности в условиях обновленного образования: коллективная монография; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2014. С. 171–189.
6. Горнякова М.В. Возможности применения психологического консультирования по образовательному запросу в рамках решения задач становления и развития конкурентоспособного профессионала в сфере образования // Молодежь и наука: сборник материалов VIII Всероссийской научно-технической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых, посвященной 155-летию со дня рождения К.Э. Циолковского. URL: <http://conf.sfu-kras.ru/sites/mn2012/section13.html>
7. Горнякова М. В., Сафонова М. В. Образовательный запрос современного взрослого человека как предмет психологического консультирования // Сибирский педагогический журнал. 2015. № 2. С. 170–175.
8. Кабанова Л.А. Поликультурное образование как средство подготовки молодежи к жизни и успешной деятельности в условиях многокультурного социума // Известия вузов. Серия «Гуманитарные науки». 2012. № 3. С. 65–70.
9. Новолодская С.Л. Поликультурное образование – качественная характеристика современного образования // Высшее образование сегодня. 2015. № 8. С. 62–65.
10. Соколова А.А. Поликультурное образование как одно из условий получения качественного современного образования // Педагогическое образование. 2009. №1. С. 83–93.
11. Степанова М.А. Прошлое и настоящее психологии образования (по материалам журнала «Вопросы психологии» // Вопросы психологии. 2005. № 2. С. 34–41.

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ К МАТЕРИНСТВУ БЕРЕМЕННЫХ ЖЕНЩИН С РАЗЛИЧНЫМ ОТНОШЕНИЕМ К РЕБЕНКУ

FEATURES OF MOTIVATIONAL READINESS TO MOTHERHOOD IN PREGNANT WOMEN WITH DIFFERENT RELATIONSHIP TO THE CHILD

Г.Г. Вылегжанина, Н.Н. Беспамятных

G.G. Vylegzhanina, N.N. Bespamyatnyh

Материнство, психологическая готовность к материнству, мотивационная готовность к материнству, конструктивный мотив; неконструктивный мотив, отношение к ребенку.

В статье приведены промежуточные итоги научного исследования, целью которого является изучение особенностей мотивационной готовности к материнству беременных женщин с различным отношением к ребенку. Результаты исследования по выбранным методикам позволяют говорить о мотивах сохранения беременности, типах отношения к ребенку, уровне психофизиологической готовности быть матерью. В статье представлены рекомендации по реализации направлений и способов психологического сопровождения женщин, имеющих неконструктивные мотивы зачатия и сохранения беременности.

Motherhood, psychological readiness to motherhood, motivational readiness to motherhood, structural motif, a destructive motive, relation to the child.

The article presents preliminary results of research whose aim is the study of the peculiarities of motivational readiness to motherhood in pregnant women with different relationship to the child. The results of the study in the chosen techniques allow to speak about the motives to continue with the pregnancy, types of relationship to the child, the level of physiological readiness to be a mother. The article presents guidelines for implementing the directions and ways of psychological support of women with non-constructive explanation of conception and maintain pregnancy.

Материнство – важнейшая часть жизни женщины. Опыт материнства оказывает существенное влияние на становление женской личности, ее жизненный путь. Мотивы, которыми руководствуется при принятии решения стать матерью, часто не осознаются женщиной и 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. Как отмечает Ю.И. Шмурак, в современном обществе появилась потребность в родителях, которые осознанно подходят к рождению ребенка.

С.Ю. Мещерякова, Г.Г. Филиппова, Ю.М. Шмурак вводят понятие «психологическая готовность к материнству», которое определяется как способность матери обеспечить своему ребенку адекватные условия для развития [3; 5; 6].

Мотивационная готовность к материнству определяет качество материнства, критерием которого является субъектная или объектная ориентация в отношении к ребенку. Согласно Г.Г. Филипповой, мотивационная основа материнского поведения человека формируется на протяжении всей жизни [5].

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

Конструктивные мотивы не всегда осознаваемы, но всегда связаны с чувством любви к будущему ребенку. К ним можно отнести такие мотивы, как выражение благодарности любимому

му человеку и желание родить от него ребенка, стремление к бессмертию путем повторения себя в ребенке [4].

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].

О необходимости психологической подготовки беременных женщин к материнству говорят все ведущие психологи, занимающиеся проблемами материнства: Г.Г. Филиппова, В.И. Брутман, М.Г. Панкратова, И.Ю. Хамитова, С.Ю. Мещерякова и многие другие. При этом основная суть подготовки, по их мнению, должна сводиться к уничтожению подхода, при котором ребенок выступает пассивным объектом манипуляций, а не активным субъектом детско-родительских отношений, т. е. согласно нашей типологизации отношение должно меняться с субъект-объектного на субъект-субъектное.

В настоящее время нами реализуется научное исследование, цель которого – изучение особенностей мотивационной готовности беременных женщин к материнству с различным отношением к ребенку.

Исследование проводится на базе Краевого государственного бюджетного учреждения здравоохранения «Красноярский межрайонный родильный дом № 5».

Мы предполагаем, что особенности мотивационной готовности беременных женщин к материнству существенно отличаются субъект-субъектным, амбивалентным и субъект-объектным отношением к ребенку.

В качестве диагностического инструментария определены: «Методика мотивов сохранения беременности» (Л.Н. Рабовалюк), позволяющая 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» (Г.Г. Филиппова) с целью выявления особенностей переживания беременности, восприятия себя и ребенка и выраженности ценности ребенка.

В исследовании приняли участие 20 беременных женщин в возрасте от 20 до 35 лет на сроке беременности от 7 до 38 недель.

Дифференциация беременных женщин по группам с различным отношением к ребенку показала, что из 20 обследованных женщин к группе с субъект-субъектным отношением к ребенку принадлежат 45 % испытуемых, к группе с амбивалентным отношением – 30 %, а к группе с субъект-объектным отношением к ребенку – 25 % от всей совокупности обследованных будущих матерей.

Дифференциация беременных женщин по планированию беременности показала, что из 9 обследованных женщин с субъект-субъектным отношением к ребенку 65 % планировали беременность, у 35 % беременность была незапланированной.

Из 6 женщин с амбивалентным отношением к ребенку 83 % планировали беременность, 17 % беременность не планировали.

Из 5 обследованных женщин с субъект-объектным отношением к ребенку 20 % планировали беременность, 80 % – не планировали.

Дифференциация беременных женщин по уровню психофизиологической готовности быть матерью показала, что из 9 обследованных женщин с субъект-субъектным отношением 100 % имеют высокий уровень психофизиологической готовности быть матерью, что свидетельствует о конструктивных мотивах зачатия и сохранения беременности.

Из 6 женщин с амбивалентным отношением к ребенку 50 % имеют высокий уровень психофизиологической готовности к материнству, у 50 % был выявлен средний уровень психофизиологической готовности.

Из 5 обследованных женщин с субъект-объектным отношением 60 % имеют высокий уровень психофизиологической готовности быть матерью, у 40 % был выявлен средний уровень психофизиологической готовности.

При анализе рисунка «Я и мой ребенок» было выявлено, что беременные женщины с субъект-субъектным отношением к ребенку располагают рисунок по центру листа, размер рисунка крупный или нормальный. Можно отметить положительное настроение рисунка, женщина старается украсить свой рисунок дополнительными деталями и использует при этом несколько оттенков цветных карандашей. Возраст будущего ребенка очень часто младенческий (91 %), очень редко – до 3 лет (9 %). Такие женщины с удовольствием откликнулись на возможность нарисовать такой рисунок, а процесс рисования и последующее обсуждение рисунка сопровождались положительными эмоциями. Вышесказанное говорит о позитивном отношении к ребенку у женщин с субъект-субъектным отношением и о высоком уровне его субъективизации.

Рисунки женщин с амбивалентным отношением отличались противоречивостью сюжета и настроения. При анализе рисунка нередко возникала сложность в точном определении возраста нарисованного ребенка. Например, одна из женщин изобразила на рисунке младенца с головой ребенка более старшего возраста, другая изобразила довольно красочный рисунок своей семьи с достаточным количеством дополнительных деталей, а вот своего будущего ребенка нарисовала довольно далеко, в другой части листа, лежащим в коляске.

Эта особенность рисунков женщин с амбивалентным отношением к ребенку может свидетельствовать о недостаточном уровне субъективизации будущего ребенка.

Женщины с субъект-объектным отношением к будущему ребенку чаще других отказывались от рисования. Анализ их рисунков показал, что у 40 % женщин этой группы образ ребенка замещался другим объектом или образом. Например, такие женщины изображали на рисунке только коляску и кроватку, в которой спит их будущий ребенок. Если ребенок рисовался, то чаще всего в верхней части листа и достаточно маленького размера на приличном расстоянии от самой женщины или же он изображался схематично из палочек и кружочка. Лишь в 40 % случаев возраст нарисованного ребенка являлся младенческим, 20 % беременных женщин этой группы нарисовали своего будущего ребенка школьником. Кроме того, практически все рисунки младенцев отличались стереотипностью рисования. Например, изображался запеленованный ребенок с лентой и круглым лицом, на котором были изображены глаза и соска, дополнительные детали практически не использовались. Таким образом, женщины этой группы плохо представляют себе образ своего будущего ребенка и особенности его личности, отмечается стереотипность в отношении к ребенку, что, в свою очередь, говорит об объектном отношении к будущему ребенку.

Результаты исследования могут быть использованы в практике психологического консультирования и психокоррекции беременных женщин с неадекватным (амбивалентным или субъект-объектным) отношением к ребенку и неконструктивными мотивами зачатия и сохранения беременности.

Основные подходы в рамках психологического сопровождения беременных женщин

1. Когнитивно-поведенческий подход (включает в себя как техники работы с убеждениями, так называемыми иррациональными мыслями (когнитивный компонент), так и непосредственно поведенческий тренинг. Результаты работы – научение пациента новым формам поведения, исчезновение болезненных симптомов.

2. Гештальториентированный подход.

3. Телесно-ориентированный подход (дыхательные упражнения).

Основными формами оказания психологической помощи женщинам, планирующим беременность и уже находящимся в состоянии беременности, могут быть:

- индивидуальные консультации психолога;
- групповые формы работы (занятия по подготовке к родам, тренинг, направленный на формирование субъектного отношения к ребенку);
- просветительская работа с 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. Махмутова Р.Х. Психология материнства: теоретические аспекты изучения мотивации материнского поведения // Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика». 2010. №2.
3. Мещерякова С.Ю. Психологическая готовность к материнству // Вопросы психологии. 2000. № 5. С. 28–37.
4. Трушкина С.В. Нормативные модели материнства у женщин с социально приемлемым и девиантным родительским поведением: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2012. 28 с.
5. Филиппова Г.Г. Психология материнства: учебное пособие. М.: Изд-во Института психотерапии, 2002. 240 с.
6. Шмурак Ю.И. Опыт развивающего пренатального воздействия // Народное образование. 1995. № 6.

Раздел 2.

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ОРГАНИЗАЦИЯМИ

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ДЕТСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ШКОЛЫ №1 им. В.И. СУРИКОВА г. КРАСНОЯРСКА)

PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF STUDENT IN SYSTEM OF ADDITIONAL EDUCATION (ON THE EXAMPLE OF CHILDREN'S ART SCHOOL №1 NAMED AFTER SURIKOV V.I. OF KRASNOYARSK)

В.В. Кольга, О.В. Авдеенок

V.V. Kolga, O.V. Avdeenok

Художественное образование, профессиональная ориентация, развитие мотивации личности, профессиональное самоопределение.

Система профессионального образования в области изобразительного искусства представляет уникальное отечественное явление – система «Школа–училище–вуз». Важным этапом на пути формирования личности является процесс адаптации к условиям обучения в профильных учебных заведениях среднего и высшего звена.

Art education, vocational guidance, the development of personality motivation, professional self-determination.

The system of trade education in area of fine art presents the unique home phenomenon are the systems “school-school-institution” of higher learning. The important stage on the way of forming of personality is a process of adaptation to the terms of educating in profile educational establishments of middle and higher link.

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

Для подготовки успешных профессионалов требуются подготовка учащихся-выпускников художественных школ с уровнем, позволяющим продолжить профессиональное обучение в среднем специальном и высшем учебном заведении, соотнесение художественных возможностей и предпочтений обучающихся с определенной профессией, специальностью, выбор учреждения профессионального образования и проектирование индивидуального образовательного пути для успешного поступления в него.

Система дополнительного образования детей предоставляет широкие возможности для профессионального самоопределения ребенка, в числе которых: и наличие условий для свободного выбора каждым ребенком образовательной области, профиля программы и времени их освоения; и личностно-деятельностный характер образовательного процесса, способствующий раз-

витию мотивации личности к познанию и творчеству, ее профессиональному самоопределению; личностно ориентированный подход в работе педагогов дополнительного образования.

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

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

МБУ ДО ДХШ № 1 им. В.И. Сурикова реализует две программы: дополнительную образовательную программу художественно-эстетической направленности «Изобразительное искусство» и дополнительную предпрофессиональную общеобразовательную программу в области изобразительного искусства «Живопись».

Уровнем освоения ОП «Изобразительное искусство» детской художественной школой является повышенный уровень, цель которого – создание наиболее благоприятных условий для обучения способных, а также наиболее одаренных детей, нацеленных на продолжение обучения в профессиональных учебных заведениях культуры и искусства после окончания детской художественной школы.

Задачами предпрофессиональной общеобразовательной программы «Живопись» являются выявление одаренных обучающихся в области изобразительного искусства в раннем детском возрасте, создание условий для художественного образования, эстетического воспитания, духовно-нравственного развития учащихся, приобретение знаний, умений и навыков по выполнению живописных работ, опыта творческой деятельности, овладение духовными и культурными ценностями народов мира, подготовка одаренных учащихся к поступлению в образовательные учреждения, реализующие профессиональные образовательные программы в области изобразительного искусства.

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

Цель профориентационной работы в детской художественной школе – создать условия для профессионального самоопределения обучающихся выпускных классов в сфере изобразительного искусства, построения персонального образовательного маршрута.

Необходимо решение следующих задач:

- выявление интересов учащихся, определение мотивации профвыбора, определение степени соответствия «профиля личности» и профессиональных требований;
- развитие и закрепление заинтересованностью профессией и активизация личностной позиции обучающегося;
- проведение диагностики первичных профессиональных намерений;
- познакомить обучающихся с разнообразием профессий художественной направленности;
- познакомить учащихся с профессиографическими характеристиками профессий художественно-эстетического направления, с качествами и способностями личности, необходимыми для их освоения;
- проведение профессиональных проб;

– ориентация обучающихся в образовательной карте города, региона, страны: расширить представления о художественных образовательных услугах (ДХШ, ДШИ, ЦДТ, художественные студии, подготовительные курсы), сферах профессиональной деятельности и возможностях получения профессионального художественного образования в городе и за его пределами.

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

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

Мероприятия, направленные на обеспечение условий для профессиональной ориентации одаренных детей традиционны на базе школы: конкурсы и тематические выставки учебных работ учащихся. Дни открытых дверей; тематические классные часы; индивидуальные и групповые консультации профориентационного характера; консультации с родителями по вопросу выбора профессий учащимися; проведение классных и общешкольных родительских собраний.

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

Для повышения мотивации к получению образования в области изобразительного искусства введение профориентации в образовательный процесс становится стимулирующим звеном и способствует раскрытию творческого потенциала обучающихся, осознанию себя в изобразительном искусстве и творческой самореализации.

Осуществление профориентационной работы помогает обучающимся определиться в своих способностях и качествах личности, сопоставить их с собственными интересами, спроектировать направления дальнейшего образования.

Сегодня время требует переосмысления существующих образовательных практик, широкого понимания того, что подростку, входящему во взрослую жизнь, становятся необходимы не только принципиально новые компетенции, но и четкое видение своей будущей профессии. Необходимо совершенствовать и расширять спектр механизмов профессионального самоопределения уже на начальной ступени художественного образования.

Библиографический список

1. Гафарова Л.Г. Профориентация в художественной школе. URL: [http:// art-teacher.ru/archives/278#prettyPhoto/0/](http://art-teacher.ru/archives/278#prettyPhoto/0/)

2. Валух Е.П., Кольга В.В., Меркулов А.Б. Выявление степени сформированности надпредметных компетенций у студентов в ходе мониторинга внеурочной деятельности // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2015. № 1 (31). С. 90-94.
3. Кольга В.В., Меркулов А.Б., Полежаева Г.Т. Организация профориентационной деятельности студентов педагогического вуза как элемент становления профессиональных компетенций будущего учителя. Красноярск, 2015. 228 с.
4. Павлов А.В. Профессиональное самоопределение обучающихся в учреждении дополнительного образования детей // Концепт. 2012. № 11 (ноябрь).
5. Рогозина Е.В. Ранняя профориентация в школе искусств. URL: http://www.akvobr.ru/proforientacija_v_shkole_iskusstv.html

МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЯ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

METHODOLOGICAL SUPPORT AS A CONDITION OF DEVELOPMENT OF A PRESCHOOL TEACHER'S PROFESSIONAL COMPETENCE

И.Г. Каблуква, А.С. Бакайкина

I.G. Kablukova, A.S. Bakaykina

Методическое сопровождение, профессиональная компетентность, воспитатель дошкольной образовательной организации.

В данной статье рассматривается организация методической деятельности в детском саду с использованием технологии сопровождения, раскрывается сущность понятия «методическое сопровождение», выделены показатели эффективности.

Methodological support, professional competence, preschool teacher.

This article discusses the way to organize methodical activity in the kindergarten using the technology of support. It also shows the core of the notion «methodological support», lists the criteria of efficacy.

Эффективность реализации педагогического процесса в дошкольной образовательной организации напрямую зависит от профессионализма педагога. В условиях современного детского сада традиционные способы методической деятельности не в полной мере ориентированы на помощь воспитателю в решении возникающих актуальных профессиональных задач, требующих не только теоретического решения, но и выработки практического способа действия. При острой необходимости постоянного развития и совершенствования профессиональной компетентности педагога будет эффективной организация методической работы в детском саду с использованием технологии сопровождения.

Разделяя точку зрения исследователей, доказывающих необходимость организации систематической методической помощи и поддержки каждого воспитателя ДОО, а, следовательно, показывающих возможность организации методической деятельности с позиции сопровождения педагогов, необходимо определить сущность данного понятия. Исследования последних лет (Л.Н. Бережновой, М.Р. Битяновой, О.С. Газмана, Е.И. Казаковой, Л.М. Шипициной, И.В. Серебряковой и др.) демонстрируют, что использование термина «сопровождение» продиктовано необходимостью дополнительно подчеркнуть ценность индивидуального стиля деятельности, личного опыта человека и его самостоятельности в принятии решений [2]. Именно это положение мы считаем наиболее ценным и соответствующим современным реалиям.

В работах И.С. Батраковой, Н.В. Чекалевой термин «сопровождение» рассматривается в контексте научно-методического обеспечения образовательного процесса. При этом понятие «обеспечение» трактуется как создание необходимых условий какого-либо процесса. Под педагогическим обеспечением данные авторы понимают создание необходимых условий реализации целей профессионального образования. Одним из структурных компонентов научно-методического обеспечения является сопровождение, которое понимается выделенными авторами как целенаправленное и специально организованное содействие педагогу, направленное на качественную реализацию образовательных программ.

Методическое сопровождение мы рассматриваем как специально организованное систематическое взаимодействие старшего воспитателя и воспитателя, с привлечением узких специалистов, направленное на оказание помощи педагогу в выборе путей решения задач и ти-

пичных проблем, возникающих в ситуации реальной педагогической практики, с учетом его профессионального и жизненного опыта.

Определяя сущность методического сопровождения, нельзя не коснуться его целевой направленности. Как видно из определения, цели данного процесса тесно связаны с потребностями воспитателей, с трудностями и проблемами, возникающими у педагогов в условиях реальной профессиональной деятельности. Очевидно, что условия деятельности напрямую зависят от особенностей того учреждения, в котором работает педагог. К специфике можно отнести его тип и вид, программно-методическое обеспечение, особенности педагогического коллектива, наличие специалистов и педагогов дополнительного образования, вариативность образовательных запросов родителей, пользующихся услугами детского сада, актуальные, приоритетные задачи работы учреждения.

Таким образом, цели методического сопровождения воспитателя в первую очередь зависят от тех трудностей и проблем, с которыми он сталкивается, решая задачи деятельности дошкольного учреждения.

Рассматривая особенности организации методического сопровождения воспитателя, важно определить основные этапы его организации. Опираясь на исследования Е.И. Казаковой [3], М.Р. Битяновой [1], Л.М. Шипициной, И.В. Серебряковой, можно выделить следующие этапы организации методического сопровождения.

1. Аналитико-диагностический этап, включающий вычленение проблемы воспитателем, осознание необходимости получить помощь в ее решении и совместное формулирование вариантов решения данной проблемы. На данном этапе решается задача помощи воспитателю в вербализации постановки проблемы. Здесь важно понять не только реальную ситуацию профессионального затруднения, но и его чувства и отношения в этой ситуации, т. е. помочь ему сформулировать проблему. Важность этой задачи основывается на данных психолого-педагогических исследований, проведенных Т.В. Анохиной, которая установила, что самостоятельное словесное оформление проблемы обеспечивает более успешное ее разрешение. В целом данный этап должен способствовать тому, чтобы воспитатель увидел свои профессиональные трудности, препятствия, проблемы и осознал их.

2. Проектировочный этап, предполагающий совместное проектирование маршрута профессиональной деятельности воспитателя, направленной на разрешение возникшей проблемы по содержанию работы, проектированию образовательной среды, в которой будет проходить работа воспитателя и привлечение круга специалистов, готовых оказать помощь воспитателю. На данном этапе решаются следующие задачи:

- сбор необходимой информации о путях и способах решения проблемы;
- стимулирование активности воспитателя в придумывании вариантов выхода из проблемной ситуации. Необходимо проявлять внимание к любым способам, которые предлагает педагог, обсуждать его преимущества, что способствует выбору педагогом адекватного его состоянию способа разрешения проблем. Желание педагога самостоятельно предпринимать усилия для решения имеющейся проблемы уже само по себе является важным результатом методического сопровождения;
- проектирование совместных действий воспитателя и сопровождающего (старшего воспитателя). Выстраивание взаимодействия воспитателя и сопровождающего предполагает распределение действий и ответственности по их выполнению на добровольной основе, а также налаживание договорных отношений. В результате такого разделения функций открывается возможность проектирования своей деятельности как воспитателю, так и сопровождаемому.

В целом данный этап должен способствовать тому, чтобы сформировать потребность и готовность воспитателя в принятии и реализации решений в ситуациях профессионального затруднения.

3. Этап реализации профессиональной деятельности педагога, складывающийся из оказания первичной помощи воспитателю на начальном этапе реализации маршрута, корректировки маршрута в процессе его реализации и организации систематической помощи и поддержки

в процессе реализации маршрута, путем использования наиболее адекватных методов и приемов исходя из профессиональных и личностных особенностей воспитателя. Главной задачей этого этапа является создание ситуации успеха в преодолении трудностей. Воспитателю необходимо помочь почувствовать «вкус успеха» в выполнении договоренности, т. е. организовать необходимые условия, которые обеспечили бы ему успех. Переживание радости достигнутого позволяет осознать свои возможности и поверить в себя. Воспитатели нуждаются не столько в конкретной помощи, сколько в морально-психологической поддержке.

4. Контрольно-оценочный этап, включающий совместное обсуждение результата решения проблемы. На данном этапе решаются следующие задачи:

– осмысление воспитателем нового профессионального опыта. Сопровождающий создает условия, в которых воспитатель анализирует свои действия, сам оценивает способ действий, достигнутые результаты. Важно помогать ему замечать изменения в себе и в профессиональной деятельности;

– развитие способности воспитателя самостоятельно решать возникающие профессиональные проблемы. Обсуждая с воспитателем продвижение к разрешению проблемы, выделяют ключевые моменты, подтверждающие правильность или ошибочность спроектированных действий. Особое внимание следует проявлять к его чувствам и эмоциям. Все это способствует развитию самостоятельности в разрешении профессиональных трудностей.

Обобщая результаты научных исследований в контексте методического сопровождения, мы выделили основные показатели его эффективности, лежащие в двух плоскостях. Одна из них связана с эффективностью деятельности дошкольной образовательной организации в реализации текущих задач и повышении качества педагогического процесса в целом. Вторая связана с эффективностью деятельности педагогов: развитие их профессиональной компетентности, удовлетворенность методической работой организации, возможность включаться в решение приоритетных задач работы детского сада, исходя из личностно-профессиональных возможностей, потребностей и интересов, готовность решать более сложные профессиональные задачи.

Таким образом, методическое сопровождение включает в себя помощь воспитателю при проектировании и реализации маршрута его профессиональной деятельности. Для построения этого маршрута необходимо тщательно изучить его профессиональные потребности, возможности и трудности, спроектировать возможные пути развития индивидуальной профессиональной траектории и оказывать необходимую и достаточную помощь воспитателю при ее реализации.

Библиографический список

1. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе. М.: Совершенство, 1998. 298 с.
2. Газман О.С, Вейсс Р.М., Крылова Н.Б. Новые ценности образования: содержание гуманистического образования. М.: Инноватор, 1995. 123 с.
3. Казакова Е.И., Тряпицина А.П. Диалог на лестнице успеха (школа на пороге нового века). СПб.: Петербург – XXI век, совм. с ЗАО «Пресс Атгаше», 1997. 160 с.

РЕКОМЕНДАЦИИ ПО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ В МБОУ СШ №149

TO IMPROVE THE ORGANIZATIONAL CULTURE OF RECOMMENDATIONS MUNICIPAL BUDGETARY GENERAL EDUCATION INSTITUTIONS SECONDARY SCHOOLN^o149

Г.Ф. Каячев, О.А. Брижатая

G.F. Kayachev, O.A. Brizhataya

Организационная культура, рекомендации, совершенствование, образовательная организация.

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 деятельности организации становятся очевидными и учитываются многими отечественными и зарубежными авторами.

Organizational culture, recommendations, improvements, educational organization.

Organizational culture – is an area of knowledge, which is part of a series of management sciences. It is of great interest to scientists because it has practical significance for the optimal development of the educational institutions. The relationship and interaction of organizational culture and organizational effectiveness becomes apparent and is recognized by many foreign and domestic authors.

От организационной культуры в коллективе зависят производительность труда, качество работы, работоспособность, эффективность, конкурентоспособность, поведение, отношение к труду и удовлетворенность им и многое другое. Если коллектив постоянно находится в напряжении, то сотрудники не могут работать сообща, решать важные проблемы, взаимодействовать друг с другом, они постоянно отвлекаются от работы, даже увольняются из-за низко развитой организационной культуры, не хотят быть частью конфликтного коллектива, не умеющего слаженно и четко работать на благо организации. Основные направления по совершенствованию организационной культуры содержатся в рекомендациях современных специалистов по управлению персоналом.

– Сменить акценты кадровой политики. Необходимо уделять особое внимание подбору кадров (подбор в организацию сотрудников, разделяющих корпоративные принципы и ценности, подбор на ключевые позиции людей, являющихся носителями недостающих в компании ценностей, перемещение старых управленцев на позиции экспертов по различным вопросам работы компании и выдвижение молодых сотрудников на руководящие должности). Так как в школе работают молодые специалисты, в тому же идет приток новых сотрудников, необходимо закрепить реальную систему наставничества, которая способствует благоприятной адаптации сотрудников и эффективной работе всего коллектива. Наставники вручают в день приема на работу буклет о школе, пропуск, справочные телефоны, знакомят с коллективом, обязанностями и правами. Психолог по персоналу проводит обучение новичков практическим психологическим основам общения с учениками, родителями, сотрудниками. Учитывая возрастной состав коллектива, необходимо готовить молодых сотрудников на руководящие должности, тем самым обеспечивая «кадровый запас» и удерживая молодых специалистов на работе в данной организации. Необходимо привлечение молодых специалистов к ответственной организационной работе, принятию сложных организационных решений [1, с. 79].

– Внимание к рабочему окружению. Изменить организационную символику и обрядность; обеспечивать сотрудникам комфортные условия труда и отдыха, организовывать корпоративные праздники. Необходимо расширить учительскую, создать рабочую зону и зону отдыха, оборудовать пространство необходимой офисной мебелью, техникой, структурировать стенды (разбить

информативную базу на долгосрочные перспективы, ближайшие задачи и дополнительную информацию), выделить отдельное место для питания сотрудников, поставить автоматы с напитками и едой, которые смогли бы частично заменить столовую во время ее закрытия.

– Изменить критерии стимулирования и вознаграждения. Ввести корпоративные награды. Проводить конкурсы профессионального мастерства среди сотрудников школы, поощрение лучших из них (возможно определение человека года или учителя школы). В последнее время идет активная пропаганда спорта, здорового образа жизни, поэтому актуально будет приобщать сотрудников к этой идее, стимулировать их за спортивный внешний вид. Главное здесь – система публичного поощрения.

– Изменить стиль управления коллективом. Переместить акцент в типологии организационной культуры с бюрократического (где отношение к работнику как к объекту манипулирования и контроля со стороны организации), на культуру индивидуальности с элементами командной культуры, где в основе будут лежать личные достижения человека, его профессионализм, компетентность и успех, автономия учителя, доверие к педагогу, использование индивидуальных ресурсов педагога, объединение для решения какой-либо проблемы, ценность работы не только индивидуально, но и в команде, ответственность за результат [2, с. 47]. Учитывая, что во время исследования были выявлены в равной степени аспекты индивидуализма и коллективизма, можно предположить, что результаты данного изменения пойдут на пользу. При корректировке типа культуры задача руководителя организации – повышать личную компетентность каждого ее члена, подбирать группу, создавать условия для работы, систему стимулов и поощрений, демонстрировать свою поддержку командного и индивидуального способа работы. Если это удастся, то школа может давать хорошие результаты. Несмотря на изменения в акценте типологии культуры, необходимо продолжать поддерживать авторитет директора, дистанцию с коллективом. Хотя опрос показал, что коллектив готов работать с демократическим руководителем, при изменении культуры и стиля управления на первых порах не следует расслаблять коллектив демократизацией управления, т. к. это может привести к расхлябанности в работе и потере контроля. Необходимо создать систему сбора и реализации предложений с просьбами работников школы (порядок, сроки, соответствующие распоряжения). Проводить публичные слушания предложений по совершенствованию организационной культуры. Поддерживать сотрудников в формировании их страховых и пенсионных фондов. Несмотря на то что 90 % опрошенных знают структуру организации, 10 % дали отрицательный ответ. Это говорит о том, что необходимо структурировать информацию об организационной структуре, должностных обязанностях сотрудников и администрации. Это упростит решение локальных вопросов сотрудников, затрудняющихся в принятии того или иного решения, связанного с работой в организации.

– Обучение сотрудников (проведение тренингов, семинаров, программ адаптации на рабочем месте, с помощью которых внедряются новые ценности и стандарты поведения). Необходимо создать «Школу Учителей», где каждый желающий сотрудник сможет записаться на курсы повышения квалификации. Курсы должны быть не только педагогической направленности, но и психологические, спортивные, по интересам. Вести их должен независимый преподаватель, т. к. могут возникнуть личные антипатии и нежелание изучать курс и развиваться. С помощью результатов опроса можно выявить наиболее популярные направления в профессиональной подготовке (наиболее популярный семинар «Индивидуализация обучения» (35 %), а менее популярный (5 %) – педагогическая этика).

– Построение новой системы внутреннего PR и коммуникации. Необходимо пересмотреть стратегию и миссию организации. Если о ней не знают, значит, дело либо в доступности восприятия, либо в недостаточной освещенности аудитории. Следует доступно и быстро донести ее не только до сотрудников с помощью собраний, буклетов, постоянной пропаганды. Для роста конкурентоспособности школы на рынке образовательных услуг необходимо изменить сайт школы (акцент на вхождение в рейтинг «100 лучших школ России»). Учитывая низкий процент опрошенных, знающих лозунги и историю школы, необходимо внедрить «скрытую»

PR-компанию для повышения внутреннего имиджа (лозунги, вывески, буклеты). Сделать лозунг школы емким, броским и запоминающимся. Актуальным будет выпуск рекламных материалов, сувенирной продукции, формы (спортивной, повседневной, праздничной) с логотипом, слоганом или девизом школы. Необходимо структурировать и свести в единый документ историю школы, красиво оформить его и выделить специальное доступное место для ознакомления с ним. Так как имидж школы складывается из двух составляющих – внешней и внутренней, важно заботиться о том, чтобы мнение всех причастных к школе людей и посторонних не расходилось

Вышеперечисленные рекомендации направлены на формирование уважения к организации, поднятие имиджа школы, совершенствование внутриколлективных связей, структурирование работы организации, с которой связана жизнь каждого сотрудника, его желание долго и плодотворно в ней работать.

Библиографический список

1. Коровина О.Ю. Организационная культура в сфере образования: методический материал. Вологда: ВИРО, 2006.
2. Шейн Э. Организационная культура и лидерство / пер. с англ. С. Жильцова. СПб.: Питер: Печатный двор им. А. М. Горького, 2007.

УПРАВЛЕНИЕ КАДРОВЫМ ПОТЕНЦИАЛОМ ПОСРЕДСТВОМ ВКЛЮЧЕНИЯ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС

MANAGEMENT OF PERSONNEL POTENTIAL THROUGH INCLUSION OF YOUNG SPECIALISTS (TEACHERS) IN EDUCATIONAL PROCESS

А.А. Лукьянова, В.В. Гадицкий

A.A. Lukyanova, V.V. Gadickii

Молодой специалист, управление, кадровый потенциал, менеджмент в образовании, адаптация.

В настоящее время в системе образования высокую степень актуальности имеет вопрос омоложения кадрового состава. Из-за «непопулярности» педагогической профессии в предшествующие десятилетия (сложные условия труда, низкая заработная плата) в школах сложилась ситуация, где большую часть педагогического коллектива составляют учителя пенсионного возраста. Небольшой процент приходящих сегодня в школу молодых учителей не решает проблемы «омоложения» кадров. В связи с этим необходимо специально заниматься вопросами поиска и привлечения молодых специалистов.

The young specialist, Management, personnel potential, management in education, adaptation.

At present days in an education system the question of rejuvenation of personnel structure has high degree of relevance. Due to «unpopularity» of a pedagogical profession in prior decades, hard working conditions, the low salary, situation where the most part of pedagogical collective is constituted by teachers of a retirement age has developed at school. The small percent of the young teachers, who comes to school nowadays, doesn't solve a problem of «rejuvenation» of a personnel. With respect thereto the question of searching and involvement of young teachers requires special attention.

Существуют три основных стратегии поиска и привлечения молодых специалистов.

1. «Выращивание» кадров из числа выпускников школы. Используя возможности целевого набора, выпускники, окончившие педагогические вузы, возвращаются работать в свое образовательное учреждение.

Причинами, побудившими к этому решению, называют пример любимого учителя, атмосферу в школе, интерес к профессии. Это наиболее мотивированные специалисты, так как их выбор сложился еще на стадии школьного обучения.

2. «Выращивание» кадров из числа студентов-практикантов высших и средних учебных заведений. Это достаточно эффективный способ подбора кадров. В данном случае школа, предоставив возможность прохождения педагогической практики, может целенаправленно привлекать в свой коллектив молодых специалистов. Во время прохождения практики студенты знакомятся с учебным заведением, его коллективом, требованиями и традициями.

3. Установление связей с педагогическими высшими и средними учебными заведениями. Мотивация будущего педагога в этом случае может быть самой разной: от «просто никуда не берут» до «очень люблю детей, чувствую, что это мое призвание». Единственной условной «гарантией» выступает учебное заведение, выпускником которого является педагог. В этом случае очень важно, чтобы запрос учебного заведения на молодого специалиста совпал с личными характеристиками кандидата в учителя.

Под профессиональной адаптацией следует понимать «процесс вхождения личности в новое социальное окружение с целью совместной деятельности в направлении прогрессивного изменения как личности, так и среды» [5].

Приступив к работе, молодой специалист может испытывать трудности, связанные с мотивацией и адаптацией к педагогической профессии. Важными условиями адаптации к новой работе и нормального вхождения в коллектив являются педагогические способности молодого

учителя, создание социально-экономических и организационных условий, альтруистическое участие в деятельности учителя своего учебно-методического объединения и / или всего коллектива и администрации школы. В ситуации непривычных школьных нагрузок, общественной деятельности и необходимости освоения новых видов деятельности начинающий педагог может работать в режиме постоянного стресса и усталости. Без позитивного взаимодействия с педагогом-наставником и коллективом в целом подобный вариант развития событий может вызвать у молодого специалиста отрицательные переживания и, следовательно, уход из образовательной организации.

Выделяются следующие аспекты адаптации молодого сотрудника к новой сфере работы.

1. Организационный – усвоение молодым специалистом роли педагога в структуре организации школы, особенностей управленческих процессов, вхождение в новые условия труда: нормативно-правовые, социально-экономические, морально-психологические, организационно-управленческие.

2. Психофизиологический – адаптация к физико-психологическим нагрузкам, которые испытывает педагог.

3. Профессиональный – освоение всех видов активности учителя в строгом соответствии с должностными инструкциями и этическими нормами поведения, доведение показателей деятельности учителя до требуемого уровня.

4. Социально-психологический – приспособление к новому коллективу, нормам поведения и взаимоотношениям внутри него, принятие единых стандартов поведения [5].

Психологи выделяют пассивную и активную (конструктивная и деструктивная) стратегию поведения начинающего учителя. Для пассивной характерно подчинение интересам и требованиям среды.

Учитель не уверен в своей профессиональной компетентности, не готов к изменению образа жизни. Кризисная ситуация вызывает ухудшение самочувствия и заставляет уйти от решения проблем. Он не предпринимает каких-либо активных действий, полагаясь на помощь других, или ориентирует свою активность на другие сферы – семью, хобби. Активно-деструктивная стратегия характерна для амбициозных и склонных к демонстрации агрессии личностей. Низкий уровень профессионального самосознания, как правило, является причиной самопротестирования окружающим, вследствие чего появляется агрессивная реакция на критику, которая приводит к ухудшению качества общения с участниками образовательного процесса.

Это сложный путь адаптации, который, как правило, заканчивается уходом из профессии или постоянным переходом из одного учреждения в другое. Активно-конструктивная стратегия характеризуется оптимистичным мировоззрением, устойчивой положительной самооценкой, реалистичным подходом к жизни и желанием профессионального развития. Это самая прогрессивная для молодого специалиста стратегия [5].

Молодой педагог должен видеть и понимать перспективы своего профессионального роста. Этому способствуют участие в конкурсах, повышение квалификации, освоение новых педагогических технологий.

Мир педагога должен быть шире одного образовательного учреждения, где нередко на начальном этапе работы, освоив компетенции, он попадает в «учительскую рутину». Целеустремленные педагоги при хорошей методической поддержке – кадровый потенциал современной школы.

С целью прогнозирования возможных трудностей адаптации студентов – будущих учителей средних школ и организации необходимой коррекционной работы мы провели исследование их педагогических способностей [3]. В опросе приняли участие 36 студентов старших курсов СВФУ, обучающихся педагогической профессии по профилям «География и экология», «Физика и информатика», «Дефектология и логопедия».

В заключение отметим, что адаптация молодого учителя, во многом определяемая его педагогическими способностями, считается завершённой в случае соответствия его деятельности цели учебного заведения и требованиям занимаемой должности. Работа не вызывает

чувств напряжения, страха и неуверенности, а показатели академической успеваемости обучающихся соответствуют установленным нормативам. У педагога должно быть желание совершенствоваться в профессии, с которой связано его будущее; чувство удовлетворенности выполняемой работой; он считает оценку своего трудового вклада справедливой; пользуется уважением и любовью учеников.

Библиографический список

1. Котова С.А. Адаптация в должности и освоение профессии учителя // Народное образование. 2010. № 8. С. 124–125.
2. Михалева А.Б. Психологические основы педагогической практики // Сборник научных трудов SWorld. Т.16. №1. Одесса: КУПРИЕНКО СВ, 2014. С. 80–82.
3. Немов Р.С. Психология. М.: ВЛАДОС, 2003. Книга 3. С. 445–452.
4. Щербаков А. Профессиональная адаптация начинающего педагога на рабочем месте // Народное образование. 2009. № 6. С. 127–133.

ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ

FACTORS INFLUENCING EDUCATIONAL ORGANIZATION

Л.А. Диденко, Ю.Ю. Грызова

L.A. Didenko, Y.Y. Gryzova

Управление образовательной организацией; факторы, влияющие на управление образовательной организацией.
В статье рассматриваются некоторые факторы, влияющие на управление образовательной организацией в условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов: наличие материально-технической базы, кадровый состав педагогических работников, учебно-методическое обеспечение, информационно-коммуникативная инфраструктура.

Educational organization; factors influencing the management of the educational organization.

The article discusses some of the factors influencing the management of the educational organization in the conditions of realization of Federal state educational standards: availability of material-technical base and cadre of teachers, training and methodological support, information and communication infrastructure.

Современная школа развивается в условиях рынка, новых экономических отношений. Закон РФ «Об образовании», решения Министерства образования, специфические условия материального обеспечения требуют от руководителей школ принципиально новых подходов к управлению школой. Основными стратегическими национальными приоритетами в стране названы: наука, технологии и образование [1]; появляются не только новые сферы научного знания, но и новые производства, развиваются новые технологии, изменяются требования к образовательным организациям; заказ на выпускника школы, который не только может добыть и сохранить информацию, но и сумеет генерировать новые идеи, преобразовать полученную информацию, создавать новые контенты во всех областях науки и технологий и др.; воспитание и обучение граждан России, которые должны обеспечить «развитие экономики страны, обеспечение экономической безопасности и создание условий для развития личности, перехода экономики на новый уровень технологического развития, вхождения России в число стран-лидеров по объему валового внутреннего продукта и успешного противостояния влиянию внутренних и внешних угроз» [2].

В научных исследованиях вопросы управления образовательной организацией изучены достаточно хорошо. Стратегическое планирование организации, факторы внешней и внутренней среды детально рассматриваются в работах А. Чандлера, Ф. Зельцника, И. Ансоффа, П. Друкера, М.Х. Мескона, О.С. Виханского, Ю.А. Маленкова, В.Р. Веснина, Р.А. Фатхутдинова, Г.Ф. Глебовой, М.М. Поташника, О.Г. Прикота, В.Н. Виноградова, Т.В. Светенко, И.В. Галковской, Е.Н. Яковлевой, В.П. Беспалько, А.В. Беляева, А.М. Моисеева и др.

Вместе с тем на практике совершенствование управления образовательной организацией происходит медленно; факторы, влияющие на управление в условиях реализации ФГОС и профессиональных стандартов, изучены недостаточно, что является актуальной проблемой.

В исследованиях М.А. Эскиева, С.А. Аслаханова, А.И. Бексултанова отмечаются такие факторы, как: социальные условия, которые способствуют раскрытию творческих способностей отдельного работника и коллектива в целом; умственные и физические возможности человека, его способности осуществлять управленческую деятельность; средства производства, с помощью которых человек, коллектив, общество производят все необходимое для жизни, то есть усиливают умственные и физические способности человека [2]. Т.Н. Патрахина к факторам внутренней среды организации относит: ресурсы организации (сотрудники, информация, знания и технологии, финансы, помещения, оборудование, доброе имя, ценности, организационная культура и т. д.); процессы (стиль руководства, методы поддержания связи с потребителями, внутренние коммуникации, методы принятия решений и достижения целей); практиче-

скую работу организации (показатели, результаты, история деятельности, достижения, влияние организации на потребителей и сообщество). Мы, вслед за авторами исследований, будем рассматривать некоторые факторы, влияющие на управление (материально-техническое обеспечение, кадровые ресурсы, инфраструктуру, учебно-методическое обеспечение образовательного процесса), так как это является необходимым условием реализации ФГОС.

Структура управления школой



Анализ структуры управления школой показывает, что школа – социальная организация, представляющая собой систему совместной деятельности людей (педагогов, учащихся, родителей) на основе использования присущих этой системе объективных законов, систематического, планомерного, сознательного и целенаправленного взаимодействия субъектов управления различного уровня в целях обеспечения эффективной деятельности образовательной организации. Система управления учебно-воспитательной работой, процессами стабильного функционирования, объектами жизнедеятельности строится в соответствии с Законом РФ «Об образовании», Типовым положением об образовательном учреждении, Уставом школы и локальными актами. Механизмы контроля и управления определяются Правилами внутреннего трудового распорядка, распределением функциональных обязанностей между руководителем и должностными инструкциями сотрудников школы. Необходимость совершенствования системы управления школой диктуется изменениями в содержании управленческой деятельности руководителей образовательного учреждения.

Одним из факторов, влияющих на управление образовательной организацией МБОУ СОШ №10 г. Красноярска, является материально-техническое обеспечение образовательного процесса. Анализ показывает, что для обеспечения учебного процесса оборудованы 39 кабинетов, в том числе специализированные: два кабинета физики, два компьютерных класса, лингафонный кабинет, кабинет химии, кабинет биологии. В школе имеются большой и малый спортивные залы, оборудованные раздевалками для мальчиков и девочек, душевыми комнатами и санитарными кабинами. Для начальных классов во дворе установлены малые архитектурные формы. Для организации досуговой деятельности в школе используется: актовый зал на 200 посадочных мест, оборудованный мягкими креслами, необходимой оргтехникой, современной музыкальной аппаратурой, установлены кондиционеры, смонтированы ролло-шторы; кабинет музыки; танцевальный зал; помещения для школьных кружков. Анализ материально-технического обеспечения показывает соответствие требованиям ФГОС.

Анализ кадрового состава сотрудников учреждения: всего сотрудников 61 чел.; административный состав 8 чел.; педагогический состав, включая вспомогательных педагогических

работников 57 чел. Педагогический состав – 57 чел.; из них высшее педагогическое образование имеют 55 чел., среднее специальное педагогическое – 2 чел. По квалификационным категориям педагогический коллектив представлен следующим образом: высшая квалификационная категория – 35 чел. (61,4 %); I квалификационная категория – 10 чел. (17,5 %); не имеют квалификационной категории 11 чел. (19,3 %); молодые специалисты – 5 чел. (8,8 %). Имеют награды, звания, заслуги: заслуженный учитель Российской Федерации – 2 чел.; заслуженный учитель Красноярского края – 2 чел.; почетный работник общего образования – 14 чел.; отличники народного просвещения – 4 чел.; отличник физической культуры и спорта 1 чел.; почетная грамота Министерства образования Российской Федерации – 11 чел. Результаты анализа показывают высокий уровень квалификации педагогического состава школы, способного выполнять задачи, обозначенные в требованиях ФГОС.

Третьим фактором, влияющим на управление в условиях реализации ФГОС является качество учебно-методического, библиотечно-информационного обеспечения в школе. Анализ обеспеченности учебной литературой показывает следующее: школьный фонд составляет 98 %, обменно-резервный фонд составляет 2 %. Обеспеченность художественной литературой составляет 45 % (норматив – обеспеченность 50 % от количества учащихся, изучающих данное произведение). Библиотека имеет в наличии 9 659 экземпляров художественной литературы, 9 890 экземпляров школьных учебников. Читальный зал рассчитан на 27 мест. В библиотеке имеется Интернет, электронная почта, оборудована локальная сеть. Востребованность библиотечного фонда и информационной базы высокая. Таким образом, литература, имеющаяся в фондах библиотеки, в полной мере соответствует определенным стандартам и требованиям. Библиотека обеспечена периодическими изданиями, востребованными у читателей.

Необходимым условием для реализации ФГОС является наличие информационно-коммуникационной среды. Поэтому четвертым фактором, влияющим на управление, на наш взгляд, является обеспеченность IT-инфраструктурой. Анализ показывает, что в школе имеется достаточное количество технических средств обучения: автоматизированным рабочим местом (АРМ) оснащены 39 классов из 39, в том числе: компьютер настольный (34), моноблок (23), проектор (33), интерактивные приставки (25), телевизор (16), интерактивная доска (12), черные МФУ (32). Из них: 39 компьютеров подключено к сети. Итого: 1,4 учителя на 1 компьютер с доступом в сеть; АРМ учащихся оснащены: 11 классов, библиотека, мультимедиа-лаборатория «In-Format», в том числе: 3 класса – 42 рабочие станции; из них: 1 лингафонный класс (используется в рамках изучения английского языка; 2 компьютерных класса, используются для обучения информатике и информационным технологиям). В библиотеке имеется 2 рабочие станции, мультимедиа-лаборатория «In-Format» – 3 рабочие станции; из них: 47 рабочих станций подключено к сети. Итого: 21,5 ученика на 1 компьютер с доступом в сеть. В школе имеется 9 мобильных классов – 192 портативных компьютера. Из них: 8 классов используются для проведения занятий в начальной школе (340 учеников). Итого: 1,8 учеников начальной школы на 1 портативный компьютер. 1 класс для практических занятий по физике.

Таким образом, переход на ФГОС, обновление программ и учебников, оснащение образовательного процесса современным учебным оборудованием и учебными пособиями, компьютерной и мультимедийной техникой, внедрение цифровых образовательных ресурсов, обновление и разработка новых методических средств и приемов обучения и воспитания, широкое использование интернет-ресурсов и IT-технологий являются факторами, влияющими на управление современной школой.

Библиографический список

1. Указ Президента Российской Федерации от 31 декабря 2015 года № 683 «О стратегии национальной безопасности Российской Федерации».
2. Эскиев М.А., Аслаханова С.А., Бексултанова А.И. Эффективность системы управления организацией. Основные факторы, влияющие на эффективность // Молодой ученый. 2015. № 23. С. 689–692.

ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ РЕШЕНИЯ УЛУЧШЕНИЯ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

PROBLEMS AND SOLUTIONS TO IMPROVE THE EVALUATION OF THE QUALITY OF EDUCATIONAL SERVICES OF SECONDARY PROFESSIONAL EDUCATION

А.А. Лукьянова, Л.Н. Зворыгина

A.A. Lukyanova, L.N. Zvorygina

Образовательные учреждения, качество, образование, оценка, оценивание.

Сегодня в практике образования недостаточно применяются методы и формы социального проектирования, позволяющие на основе оценки качества формировать экспертное сообщество из числа потребителей, заинтересованных в развитии конкретного образовательного учреждения. Назрела необходимость в срочном порядке усовершенствовать методы и приемы оценки качества образовательных услуг среднего профессионального образования.

Educational institutions, quality education, assessment, evaluation.

Today in educational practice insufficiently applied methods and forms of social planning, which allows on the basis of quality assessment to form the expert community of consumers interested in the development of a particular educational institution. Overdue urgency to improve methods and techniques of assessment of quality of educational services of secondary professional education.

Особенности развития образовательных учреждений системы среднего профессионального образования определяются перспективами социально-экономического развития территорий и сложившейся структурой занятости населения в основных отраслях хозяйства, что во многом предопределяет требования заинтересованных сторон к качеству подготовки. Однако применяемые оценочные процедуры не позволяют объективно оценить соответствие и качество предоставляемых образовательных услуг наличным и перспективным потребностям регионального рынка труда.

Согласно исследованиям запрос потребителей к образовательному учреждению выражен пока слабо, не осознана потребность оценивать деятельность образовательного учреждения как института, оказывающего образовательные услуги в регионе, отсутствует перечень критериев оценки образовательного учреждения, с точки зрения потребителей. Большинство потребителей образовательных услуг не готовы к осуществлению оценки качества, не могут определенно высказать свои целевые ожидания и четко определить важность различных аспектов образовательных услуг, влияющих на их качество. Необходима специальная подготовка потребителей к реализации ими роли субъекта оценки качества образовательных услуг [1].

Сегодня в практике образования недостаточно применяются методы и формы социального проектирования, позволяющие на основе оценки качества формировать экспертное сообщество из числа потребителей, заинтересованных в развитии конкретного образовательного учреждения.

В настоящее время параллельно с теоретической разработкой проблемы влияния оценки качества образовательных услуг с участием потребителей на развитие деятельности учреждений СПО осуществляется и экспериментальная работа, которая показывает, что в учебных заведениях оценка качества осуществляется не в полном объеме [3].

Анализ показал, что в предлагаемых методических и нормативных материалах есть следующие недостатки:

- в разработанных программах развития отсутствовали разделы, характеризующие вклад образовательного учреждения в кадровое обеспечение процессов развития региона;
- проводимые обследования слабо увязаны с приоритетами, программами развития и их ожидаемыми результатами;

– набор обследований не носит системного характера (нет полноты охвата по субъектам и объектам, мало показателей конечного эффекта), что предопределяет риск некорректных результатов и принятия неверных управленческих решений [2].

Помимо этого зафиксировано, что в учреждениях СПО накоплены значимые статистические выборки (по разным курсам, разным субъектам оценки, разным периодам обучения и др.), позволяющие проанализировать влияние оценки на качество образовательного процесса. Однако обработка этих данных не стала осознанной целью работы учреждений СПО.

Анализ практики организации оценки качества также позволяет зафиксировать сильные и слабые стороны. К слабым сторонам было отнесено то, что:

– разрозненные процедуры оценки качества существуют обособленно, полученная информация не анализируется и не доводится до сведения потребителей;

– опыт сопоставления результатов оценки качества между программами практически отсутствует;

– отсутствует сравнение результатов оценки качества образовательного процесса, что создает затруднения при оценке качества образовательных услуг в целом;

– в ряде случаев отсутствует механизм обратной связи как таковой.

Отсутствие такой информации не позволяет вносить коррективы в собственную педагогическую деятельность.

Во многом причины затруднений субъектов оценки связаны с недостаточным нормативным (процедуры, функции, зоны ответственности, требования), научно-методическим (рекомендации по применению критериев оценки образовательных услуг), информационным (разрывы в каналах обратной связи, недостаточность согласовательных площадок для уточнения критериев оценки), кадровым (неготовность потребителей к эффективной реализации ими экспертной деятельности) обеспечением деятельности субъектов, осуществляющих оценку [2].

Выделены две группы причин выявленных затруднений субъектов оценки качества: *первая группа* причин носит педагогический характер, так как непосредственно связана с реализацией субъектами оценочной деятельности. Было зафиксировано, что у большинства субъектов оценки отсутствует целостное представление о функциях, задачах и зонах ответственности каждого субъекта; осознание собственной роли, содержания деятельности и типовых задач; целостное видение оценки качества, места в ней различных субъектов. Устранение этих причин лежит в области обучения управленцев, педагогов, студентов, работодателей.

Вторая группа причин имеет организационный характер, поскольку связана с обеспечением условий для успешной реализации оценочной деятельности всеми представителями потребителей. Анализ практики осуществления оценки качества в учреждении СПО позволил зафиксировать многочисленные разрывы и рассогласования в организации подсистемы оценки. Был сделан вывод об отсутствии необходимых и достаточных условий успешности функционирования подсистемы оценки в учреждениях СПО.

В итоге следует отметить, что в образовательных учреждениях оценка качества образовательных услуг носит субъективный характер, отсутствует система независимой оценки качества образовательных услуг, цели проведения оценки и ее результаты не позволяют использовать ее как инструмент налаживания (оптимизации) процессов развития учреждений СПО. Педагогический коллектив и управленцы не готовы к привлечению общественности к оценке качества оказываемых услуг. Отсутствует теоретически обоснованная и методически обеспеченная модель оценки качества образовательных услуг с участием потребителей.

Изложенные выше факты и рассуждения подводят нас к выводу о том, что существующая практика оценки качества имеет ряд недостатков, которые приводят как к затруднениям всех субъектов оценки, так и к снижению качества образовательных услуг в целом.

Таким образом, в образовательном учреждении оценка качества образовательных услуг носит субъективный характер, отсутствует система независимой оценки качества образовательных услуг, цели проведения оценки и ее результаты не позволяют использовать ее как инструмент налаживания (оптимизации) процессов развития учреждений СПО. Педагогический

коллектив и управленцы не готовы к привлечению общественности к оценке качества оказываемых услуг. Отсутствует теоретически обоснованная и методически обеспеченная модель оценки качества образовательных услуг с участием потребителей.

Рекомендации

Организовать обучение всех сотрудников учреждения принципам, модели и механизму реализации оценки качества образовательных услуг. Была создана группа из состава методологов. При разработке новой системы повышения квалификации были учтены результаты исследования, выявленные затруднения субъектов оценки.

Одним из оснований программы повышения квалификации явилось разработанное нами представление об эксперте как субъекте оценки, являющемся частью общей модели оценки качества. В качестве субъекта оценки эксперт должен обладать следующими *компетенциями*.

Знает: особенности образовательных услуг, функции, цели, содержание и технологию оценки качества образовательных услуг, роли и задачи всех субъектов оценки в учреждении СПО.

Умеет: формулировать критерии, показатели и индикаторы оценки качества образовательных услуг, проводить анализ потребностей, выявлять проблемные зоны в деятельности ОУ, нуждающиеся в улучшении, участвовать в согласовательных процедурах по совместному целеполаганию развития деятельности ОУ.

Владеет: технологией оценки качества, обладает способностями к экспертизе, целеполаганию и проектированию.

Является субъектом оценки качества образовательных услуг, т. е. осознает свое место в процессе оценки, функции и задачи; принимает нормы (особенности, принципы, правила) осуществления оценки и находится в состоянии актуальной готовности к ее реализации.

В образовательных учреждениях рекомендовано провести обучение по программе, которая бы помогла сосредоточиться на том, как должна осуществляться оценка качества образовательных услуг с участием потребителей, чтобы были учтены особенности образовательных услуг и цель проведения оценочных процедур – повышение качества образовательных услуг. В программу предлагается включить мероприятия, обращающие особое внимание на те формы оценочной деятельности, которым отводилась большая роль с точки зрения развития навыка самооценки обучающихся и повышения открытости информационного пространства. Также предлагается усовершенствовать имеющуюся модель оценки качества образовательных услуг и уделить особое внимание участию потребителя в оценке качества образовательной услуги, так как ведущей *технологией* привлечения и участия потребителей (общественности, работодателей, обучающихся) в оценке качества в данном случае является формирование социально-профессиональной среды как формы партнерской «совместной» деятельности различных субъектов. В качестве ведущих форм и методов в исследуемом учебном учреждении выступают: проектная деятельность, социальные практики, организационно-деятельностные игры, событийная деятельность, конкурсы, советы и рефлексия этой деятельности. Разработанная модель оценки качества образования ориентируется на диагностический характер, главная цель которого – выявление слабых сторон процесса формирования профессиональных компетенций и определение путей его улучшения [4].

Библиографический список

1. Анисимов П.Ф., Сосонко В.Е. Управление качеством среднего профессионального образования: монография. Казань: Институт среднего профессионального образования РАО, 2009. 256 с.
2. Воронова О.Е. Через инновации к новому качеству подготовки специалистов // Высшее образование в России. 2010. № 1. С. 73–76.
3. Кобелев О.И., Лякина О.В. Повышение качества подготовки специалистов // Среднее профессиональное образование. 2008. № 2. С. 41–42.
4. Оценка качества профессионального образования. Доклад 5, май 2001. / под общ. ред. В.И. Байденко, Дж. ван Зантворта. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. 186 с.

ПОДХОДЫ И ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ У БАКАЛАВРОВ МЕНЕДЖМЕНТА В ВУЗЕ

APPROACHES AND PRINCIPLES OF FORMING OF LEADERSHIP QUALITIES IN THE BACHELORS OF MANAGEMENT AT THE UNIVERSITY

А.В. Мироновская, Е.В. Манцерова,
С.О. Пожарский

A.V. Mironovskaya, E.V. Mantserova,
S.O. Pozharsky

Лидерство, формирование, лидерские качества, менеджмент, компетенции.

Статья посвящена проблеме формирования лидерских качеств у студентов. Описаны методологические подходы и принципы формирования лидерских качеств, которые определяют механизмы и процедуры реализации данного процесса в реальных условиях профессиональной подготовки бакалавров менеджмента в вузе.

Leadership, formation, leadership, management, competence.

The article deals with the formation of leadership qualities in students. The paper describes the methodological approaches and principles of leadership qualities that define the mechanisms and procedures for the implementation of this process in the real world of professional bachelor of management at the university.

В последние десятилетия в нашей стране произошли достаточно серьезные политические и экономические перемены, характеризующиеся переоценкой ценностей молодежи, возрастающей конкуренцией на рынке труда, требующие неуклонного повышения качества высшего профессионального образования, подготовки молодых специалистов к новым профессиям, например, таким как менеджер.

Понятие «менеджер» пришло в русский язык из английского (to manage «руководить, управлять, заведовать, стоять во главе»). Менеджер в переводе на русский – управляющий, руководитель, директор.

Менеджер, становясь лидером, осуществляет свои управленческие функции (планирование, организация, мотивация, контроль) через призму неофициального лидера.

Согласно утверждению Н.Д. Ладанова, *лидерство* – существенный компонент деятельности менеджера, связанный с оказанием целенаправленного влияния на поведение отдельных лиц или целой рабочей группы. Инструментами такого влияния на подчиненных могут выступать лидерские качества, включающие навыки общения и личностные качества менеджера, отвечающие внешним и внутренним потребностям группы [2].

Будучи назначенным или выбранным на должность менеджера, молодой руководитель должен владеть арсеналом знаний по взаимодействию с людьми. Вся необходимую информацию он может почерпнуть из справочной литературы и учебников по психологии и управлению.

Таким образом, понятия «руководитель» и «лидер» взаимосвязаны, т. е. руководителю должны быть присущи качества лидера. В современной литературе существует две точки зрения на лидерские качества. *Первая* – лидером нужно родиться, обучение и воспитание не играют никакой роли. *Вторая* точка зрения заключается в том, что лидерские качества развиваются, хотя для этого необходимы определенные задатки психофизиологического характера: острое внимание, хорошая память, способность к продуктивному мышлению. Лидерские качества могут развиваться целенаправленно в процессе овладения навыками профессиональной деятельности.

Теории и практике образования в сфере менеджмента посвящены труды российских исследователей И.В. Бестужева-Лады, А. Венгерова, П. Волобуева, И. Дикова, И.В. Дрыгиной, Н.Н. Моисеева, а также зарубежных авторов М. Вебера, П. Сорокина, О. Тофлера.

Вместе с тем проблема профессиональной подготовки специалистов в области менеджмента, в частности формирования лидерских качеств студентов – будущих менеджеров, недостаточно исследована, чему и посвящена данная статья.

Под лидерскими качествами студенческой молодежи мы понимаем динамическое образование личности, предполагающее активную гражданскую позицию, готовность к осуществлению активной социально ориентированной деятельности, нацеленной на совершенствование собственной личности и созидание образовательного пространства вуза и общества.

Лидерские качества включают способность вести за собой, к собственному развитию и преобразованию окружающей действительности, самостоятельному принятию решений, ответственности за последствия своего выбора, умения ставить цели и определять пути их достижения, быстро реагировать на происходящие в обществе изменения, корректировать цели и соответствующие им средства, увлекая других интересной, позитивной, созидательной деятельностью, творческие способности к генерации и реализации идей, востребованных современным обществом.

Теоретико-методологические основания процесса формирования лидерских качеств у бакалавров менеджмента определяют комплекс стратегических направлений исследования и совокупность соответствующих методологических подходов. В теории и практике профессионального образования наметилась тенденция синтеза уже ранее известных теоретико-методологических подходов, отдельные элементы которых просматриваются на протяжении всей истории познания человеческой мысли и могут быть детерминированы в русле развития изучаемой нами проблемы.

Учитывая обозначенную тенденцию, считаем, что теоретико-методологические основания формирования лидерских качеств у бакалавров менеджмента можно представить в виде целесообразной интеграции: теоретико-методологическая стратегия, выявляющая направления теоретического исследования и фиксирующая его общий план, определена системным подходом; в качестве практико-ориентированной тактики исследования выбраны личностно ориентированный и деятельностный подходы, составляющие конкретно-научную методологию.

В системном подходе процесс формирования лидерских качеств студентов изучается с позиции внутренних и внешних системных свойств и связей, обуславливающих целостность данного объекта, его устойчивость, внутреннюю организацию и функционирование как определенного целого. Методология системного подхода представлена в трудах А.Н. Аверьянова, В.Г. Афанасьева, И.В. Блауберга, В.Н. Садовского, Э.Г. Юдина и др.

В настоящее время возрастают темпы роста рынка работ в сфере менеджмента, спрос на профессионально подготовленные кадры намного превышает предложение. Проблема заключается не в том, что не хватает выпускников профильных образовательных учреждений, а в уровне их профессиональной подготовки и низкой трудовой мотивации.

Специалисту в сфере менеджмента необходимо уметь пользоваться специализированными компьютерными программами, знать основы юриспруденции и др. Кроме того, большое значение для успешной профессиональной деятельности будут иметь такие личностные качества выпускника, как коммуникабельность, ответственность, стрессоустойчивость, артистизм, лидерство. Лидерские качества позволяют будущим профессионалам уверенно ставить новые задачи и находить эффективные пути их решения.

Сравнительный анализ различных подходов к определению лидерских качеств позволяет выявить основные тенденции, которые могут быть использованы при разработке модели современного лидера.

Л.Д. Кузнецова выделила следующие компетенции лидера [1]:

- мотивация к достижению;
- стремление к саморазвитию;
- креативность;
- умение вдохновлять, заражать идеями;

– управленческая компетентность (способность к постановке целей, прогнозировать, принимать решения, побуждать других к действию, контролировать).

По нашему мнению, успешному формированию лидерских качеств у бакалавров менеджмента будут способствовать следующие основные общедидактические и специфические принципы образования:

– *научность*: усвоение теоретических основ науки является базой для формирования спроецированных профессиональных умений и личностных качеств;

– *системность*: целостное представление и обоснование образовательного процесса по обучению студентов, обеспечение взаимосвязи элементов и этапов его реализации; выявление интегральной системы качеств, определяющих лидерство бакалавров менеджмента;

– *релевантность*: изучение современных тенденций и перспектив развития менеджмента, изменение требований к работнику в сфере менеджмента, что необходимо для процесса формирования у него лидерских качеств;

– *активность и сознательность студентов*: четкое осознание собственных целей, проявление инициативы, совместное с преподавателем решение творческих профессиональных задач как необходимое условие результативности обучения;

– *проблемная ориентированность*: актуализация и стимулирование обучаемого к личностному росту, его исследовательской активности, самостоятельному обнаружению и постановке профессиональных задач;

– *интегративных связей*: возможность использования профессиональных знаний и умений на любом занятии, а также в ходе учебной и производственной практик, научно-исследовательской работы.

Представленные нами методологические подходы и принципы в совокупности обеспечивают методологическую основу проектирования процесса формирования лидерских качеств у бакалавров менеджмента. При этом каждый из них несет свою уникальную функцию. Так, системный подход образует теоретико-методологическую стратегию, а личностно ориентированный и деятельностный – практико-ориентированную тактику исследования. Теоретико-методологическая стратегия выявляет общее направление теоретического исследования, фиксирует его общий план. Подходы, составляющие практико-ориентированную тактику исследования, раскрывают особенности практического осуществления процесса формирования лидерских качеств, определяют механизмы и процедуры реализации данного процесса в реальных условиях профессиональной подготовки будущих специалистов в сфере менеджмента.

Библиографический список

1. Кузнецова Л.Д. Лидерство и командообразование. М., 2008.
2. Лашкова Л.Л. Развитие коммуникативного потенциала у будущего педагога в вузе: монография. М., 2011.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 2012.
4. Методологические подходы к формированию лидерских качеств у бакалавров туризма в вузе [Электронный ресурс]. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/metodologicheskie-podhody-k-formirovaniyu-lider-skih-kachestv-u-bakalavrov-turizma-v-vuze>
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб., 1998.
6. Якиманская И.С. Личностно ориентированное обучение в современной школе. М., 1996.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

THEORETICAL ASPECTS OF THE STRATEGY OF DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

А.А. Лукьянова, Л.Н. Сарбаа

A.A. Lukyanova, L.N. Sarbaa

Стратегия, стратегия образовательной организации, стратегия развития образовательного учреждения, стратегия предприятия.

В статье рассматривается стратегия организации как генеральный план действий, определяющий приоритеты стратегических задач, ресурсы и последовательность шагов по достижению стратегических целей.

Strategy, strategy of the educational institution, the development strategy of educational institutions, strategy of the enterprise.

The article discusses the strategy of the organization, General plan of action that identifies priorities, strategic objectives, resources and sequence of steps to achieve strategic goals.

Слово «стратегия» произошло от древнегреческого *strategos* – «искусство генерала» (искусство полководца), наука о войне, в частности наука полководца, общий, недетализированный план военной деятельности, охватывающий длительный период времени, способ достижения сложной цели, позднее вообще какой-либо деятельности человека. Данный термин имеет военное происхождение. Именно стратегия позволила Александру Македонскому завоевать мир [3, с. 609].

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 как понятие, используемое в бизнесе, применима к любой сфере деятельности независимо от ее масштабов и экономических характеристик. Надо только правильно выбирать среду обитания и адекватно оценивать стратегические решения [7, с. 88].

Кроме этого, существует еще множество понятий стратегии. Например, стратегия есть набор правил для принятия решений, которыми организация руководствуется в своей деятельности. Такое определение стратегии дал И. Ансофф [1, с. 563].

Стратегия предприятия – долгосрочные, наиболее принципиальные, важные установки, планы, намерения руководства предприятий относительно производства, доходов и расходов, капиталовложений, цен, социальной защиты [7, с. 648].

Стратегия – обобщающая модель действий, необходимых для достижения поставленных целей управления на основе выбранных критериев (показателей) и эффективного распределения ресурсов [5, с. 559].

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.

На основе анализа вышеперечисленных терминов можно сделать вывод о том, что однозначного понятия стратегии нет и существуют разные подходы к признакам квалификации стратегий. Но тем не менее стратегия связана с выбором направления для развития деятельности организации и маршрутом этого достижения [4, с. 272].

Генри Минцберг выдвинул идею о том, что термин «стратегия» практикуется неоднозначно. Он предложил свое определение стратегии в рамках «пяти П».

1. План – это понятие, под которым понимают заранее намеченные действия, и их ход контролируется от начала до конца. Составители планов разрабатывают внутреннюю доку-

ментацию, где в деталях прописывается ход деятельности компании на определенный период времени.

2. Прием как тактический ход означает краткосрочную стратегию, которая характеризуется очень ограниченными целями и в случае необходимости может быть изменена.

3. Поведенческая модель (стратегия поведенческой модели) – это стратегия изменений путем следования принятой форме поведения. В отличие от планов и тактических приемов, поведенческие модели проявляются как результат последовательного поведения.

4. Позиция по отношению к другим, или позиционная стратегия, – уместна в том случае, когда для организации важна ее позиция по отношению к конкурентам или ее позиция на рынке.

5. Перспектива, или стратегия перспектив, – это курс, нацеленный на изменение культуры (системы убеждений и восприятий, системы взглядов на мир) определенной группы людей, обычно членов самой организации. Задачей стратегии является эффективное использование наличных ресурсов для достижения основной цели (стратегия как способ действий становится особо необходимой в ситуации, когда для прямого достижения основной цели недостаточно наличных ресурсов) [11, с. 384].

В выборе стратегии развития образовательного учреждения на первом месте должна быть стратегическая цель школы и ориентиры, ведущие к желаемобудущему школы. В «Стратегическом планировании системных изменений в образовании» утверждается: «Первой и главной областью или группой результатов школы являются, конечно, социально и лично значимые образовательные результаты, которые описываются обычно в форме требований к выпускникам школы в виде ключевых компетенций» [9, с. 17].

Разумеется, главнейшей стратегической целью современной школы является общее воспитание личности обучающихся на базе усвоения общеобязательного минимума содержания образовательных учебных программ и освоения навыков культуры. Помимо этого, как уже говорилось выше, для руководителя любой образовательной организации важным остается не только сохранить имеющийся уровень развития, но и делать все, чтобы школа шагла вперед в меняющейся экономической и политической обстановке.

В современной действительности образовательные учреждения сталкиваются с некоторыми серьезными трудностями, поэтому учреждения образовательной системы пытаются найти опору для интенсивного развития внутри себя, стремятся определить потенциал использования своих возможностей. Однако точка развития находится не только во внутренней структуре организации, но и за ее пределами – это интерес со стороны определенного слоя потребителей образовательного учреждения или его предполагаемой целевой группы [6].

Для развития любого процесса требуется стратегия, которая должна быть разработана на современной теоретической основе. Стратегия как способ действий становится необходимой в ситуации, когда для прямого достижения основной цели недостаточно наличных ресурсов. Задачей стратегии является эффективное использование наличных ресурсов для достижения основной цели. Тактика является инструментом реализации стратегии и подчинена основной цели стратегии. Стратегия достигает основной цели через решение промежуточных тактических задач по оси «ресурсы–цель». Следовательно, стратегия – это искусство достижения желаемого будущего при ограниченных ресурсах, при минимальных затратах времени и сил. Поэтому стратегию следует рассматривать как интегрированную модель действий, предназначенную для достижения целей образовательного учреждения [2, с. 3].

Библиографический список

1. Ансофф И. Стратегическое управление. Экономика. М., 1989. 563 с.
2. Балова В.И. Теоретические основы разработки стратегии регионального развития образовательных учреждений // Вестник НГИЭИ. 2012. № 11. С. 3–7. (Педагогика. Общая педагогика).
3. Богданов И.В. Теоретические основы стратегического планирования организации, управление деятельности предприятий спорта // Молодой ученый. 2016. №11. С. 609. (Педагогика).

4. Джон Миддлтон. Библиотека избранных трудов о стратегии бизнеса. Пятьдесят наиболее влиятельных идей всех времен. М.: Олимп-бизнес, 2006. С. 272.
5. Ковалев В. В. Финансовый анализ. М.: Финансы и статистика, 2009. С. 141; 559.
6. Левинская Н.А. Образовательная среда сегодня: стратегии развития: материалы VII Междунар. науч.-практ. конф. Чебоксары, 2016.
7. Люлев А.В. Научные аспекты понятия «стратегия развития предприятия» // Молодой ученый. 2010. №10. С. 88.
8. Мельник Л.Г. Экономика предпринимательства. Сумы: Университетская книга, 2004. С. 648.
9. Моисеева А.М. Стратегическое планирование системных изменений в образовании. М., 2003.
10. Постановление межпарламентской ассамблеи государств-участников содружества независимых государств 03.04.1999. № 13-8 «Модельный закон об образовании». Санкт-Петербург, 1999. Ст. 4, п. 13.
11. Почепцов Г.Г. Стратегия. Стратегический менеджмент. М.: Рефл-бук, Ваклер, 2005. С. 384.
12. Сорокина С.А. Инновационный потенциал педагогического коллектива МБОУ СОШ № 9 г. Холмска как фактор обновления качества образования. URL: http://nsportal.ru/shkola/administrirovanie_shkoly/library/2016/07/19/innovatsionnyu-opyt-pedagogov (дата обращения: 12.09.2016).

ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ

TO IMPROVE THE EFFICIENCY OF MANAGEMENT OF AN EDUCATIONAL INSTITUTION

Г.Т. Полежаева, Т.В. Сургутская

G.T. Polezhaeva, T.V. Surgutskaya

Лидерство, эффективное руководство, демократический стиль, школьный руководитель.

Статья посвящена вопросу эффективного руководства образовательной организацией с учетом лидерских качеств руководителя.

Leadership, effective leadership, democratic style, the school principal.

The article focuses on the effective management of the educational institution with the leadership qualities of leadership.

В наше время образование – это одна из наиболее динамично развивающихся отраслей экономики, а рынок образовательных услуг – один из самых высоких по темпам роста и развития. Как и во всех отраслях экономики, на рынке образовательных услуг существует конкуренция. Для того чтобы быть конкурентоспособной организацией и занимать первые места, используются различные методы продвижения в рейтинге образовательных организаций.

Огромное значение в повышении эффективности управления образовательной организацией имеет выбор руководителем стиля руководства. Руководитель должен постоянно задумываться над проблемами собственного стиля работы, своих возможностей и возможностей коллектива, о процессах, протекающих внутри коллектива, способностях и склонностях своих работников [8, с.84]. На основе проведенных исследований была разработана и предложена следующая система рекомендаций для администрации изучаемой организации.

В школе работает психологическая служба из двух психологов, поэтому возможно внедрить диагностику управления и персонала, которая осуществляется с целью получить информацию как о личности конкретного человека, так и о ситуации в рабочем коллективе. Диагностический тренинг позволит получить информацию о той или иной сфере деятельности группы (службы, звена, организации в целом) или отдельных личностей. Диагностический тренинг содержит элементы обучения, осознания своей деятельности, обмена опытом [7, с. 143–145].

Современные концепции оценки эффективного стиля руководства сводятся к применению смешанного стиля – авторитарно-демократического, использующего все преимущества обоих стилей. Поэтому представляется необходимым совершенствование и корректировка стиля руководства всех руководителей в плане решительных действий в ситуациях, не допускающих колебаний и временных задержек в принятии решений. Решению этой проблемы могут помочь как специальные тренинги, так и постоянный анализ собственных действий, принятых решений, а также изучение литературы со-ответствующего содержания. Совершенствоваться в управлении и повышать квалификацию можно с помощью прохождения курсов и дополнительного обучения в магистратуре [6, с.191].

Для каждого руководителя существует ряд проблем при работе с персоналом. Исключением не являются и образовательные организации. Анализ показал, что в школе складываются сложные взаимоотношения, возникают непростые ситуации, в которых субъекты не только не соглашаются друг с другом, но и не пытаются найти компромисс. В такой момент повышается роль руководителя, который должен уметь найти выход из проблемных ситуаций. Руководитель, обладающий качествами лидера, справится с данной задачей значительно быстрее и эффективнее. Поэтому необходимо предложить рекомендации по развитию лидерских качеств руководителя.

В первую очередь необходимо понять, насколько в руководителе развита лидерская Я-концепция, которая включает в себя систему представлений лидера о себе и собственной роли в окружающем мире [1, с. 91]. Необходимо не только устойчивое желание быть лидером, но и осознание готовности быть им: брать на себя ответственность за принятые решения; понимать цели, которые стоят перед коллективом, и последовательно их достигать.

Для уточнения Я-концепции руководителя можно использовать тренинг «Матрешка», который помогает преодолеть неуверенность в себе, внутренние барьеры при общении с другими людьми, а также выявить качества, которые мешают и помогают быть лидером [1, с. 104].

Для выявления Я-концепции, самоидентификации лидера, тренировки таких качеств, как подвижность мышления и грамотная коммуникация, используется тренинг «Визитная карточка». Преимущества данного упражнения в том, что каждый может раскрыть собственные представления о себе и высказаться о других участниках, пытаясь подчеркнуть их плюсы и недостатки. Принято считать, что чем лучше человек знает себя, тем проще ему решать различные проблемы и быть уверенным в общении с другими людьми. Наше восприятие себя во многом формирует собственную Я-концепцию. Окружающие нас люди могут скорректировать нашу самоидентификацию. Иногда представление о собственном Я меняется у человека до неузнаваемости. Это происходит в тех случаях, когда человек воспринимает мнение со стороны и доверяет другим гораздо больше, чем самому себе [3, с. 136–137].

Организационная коммуникация – это процесс обмена информацией между субъектами организации в процессе совместной деятельности. Коммуникация предполагает два субъекта – отправителя и получателя. Коммуникация может быть осложнена различного рода «шумами» – физическими, некомпетентностью в обсуждаемом вопросе, культурологическими, эмоциональными фильтрами. Многие проблемы, возникающие в образовательном учреждении, связаны с тем, что руководство не хочет слышать педагогический коллектив. Разрешение проблемы «шумов» достигается общей подготовленностью к мотивации, использованием техники активного слушания и регуляции эмоционального напряжения. Для установления контакта между руководителями и подчиненными поможет тренинг «С чужого голоса», вырабатывающий умение слышать и слушать, закреплять навыки делового общения [6, с. 189].

Для продуктивной работы образовательной организации необходимо уметь грамотно поставить цель, которая должна быть направлена на один узкий сектор для получения наилучшего результата. Цель должна согласовываться с миссией образовательной организации, иметь четко обозначенное время ее достижения. Чтобы разработать механизмы достижения цели, необходимо грамотно планировать и распределять рабочее время. Руководителю школы необходимо обращать внимание на задачи и этапы деятельности образовательной организации, составлять календарное планирование трудовых процессов, назначать конкретных исполнителей и ответственных, уметь просчитывать вероятные риски и пути их предотвращения [5, с. 152]. В организации планируется провести мастер-класс по теме «Планирование и эффективное использование рабочего времени». План – это цель с заданным маршрутом. Одним из перспективных планов для образовательной организации является необходимость ввести платные услуги. Платные дополнительные услуги являются неналоговыми доходами в рамках приносящей доход деятельности и одним из наиболее доступных способов привлечения внебюджетных средств в ОУ, а также способом удовлетворения потребностей участников образовательного процесса.

Библиографический список

1. Евтихов О.В. Психология управления персоналом. Теория и практика. СПб.: Речь, 2010. 319 с.
2. Крылова Т.А. Развитие теорий лидерства в экономической науке // Экономический журнал. 2015. № 1(37). С. 53–70.
3. Ковалева А.Л. Лидерство в образовательном процессе // Вестник университета. 2012. №3. С. 136–138.
4. Каспржак А.Г., Бысик Н.В. Как директора школ управляют российскими школами? // Вопросы образования. 2014. №4. С. 96–116.

5. Никитина Э.К. Креативные технологии в управлении современной школой // Опыт и перспективы подготовки менеджеров для системы столичного образования. 2016. №1. С. 151–160.
6. Пасюк О.В. Кадровый менеджмент как основа управления современной образовательной организацией // Science Time. 2014. № 9 (9). С. 182–191.
7. Савичева Н.А. Корреляция стиля управления персоналом и индивидуальных качеств руководителя // Психология обучения. 2013. № 10. С. 139–150.
8. Самойлов Е.А. Лидерство и новаторство как ключевые компетенции // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2012. №2 (14). С. 79–85.

РАЗРАБОТКА МЕРОПРИЯТИЙ ПО ПОВЫШЕНИЮ ЭФФЕКТИВНОСТИ УПРАВЛЕНИЯ ПЕРСОНАЛОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

DEVELOPMENT OF ACTIONS FOR INCREASE OF EFFECTIVE MANAGEMENT OF THE PERSONNEL OF THE OBRAZOVATENY ORGANIZATION

А.В. Цветцых, К.Э. Гринчишина

A.V. Tsvettsykh, K.E. Grinchishina

Образовательная организация, персонал, кадровый потенциал образовательной организации, управление персоналом, эффективность управления персоналом.

В результате анализа современных определений понятия «кадровый потенциал» были выявлены его признаки, позволившие сформировать перечень критериев эффективности управления персоналом организации. На базе выделенных критериев эффективности управления персоналом были определены специальные показатели. Далее проведены сбор и анализ информации, характеризующей эффективность управления персоналом. Исходной информацией послужили результаты анкетирования работников студии танца QDance. Были рассчитаны такие показатели эффективности управления персоналом, как: удовлетворенность работой, текучесть персонала, инновационная активность, качество услуг. Было установлено, что качеством услуг удовлетворены лишь 71 % клиентов студии танца, что указывает на необходимость повышения квалификации персонала, его инновационной активности и корпоративной культуры. На основе экспертного опроса был построен конкурентный профиль студии танца QDance. Результаты позволяют сделать вывод о необходимости разработки мероприятий по повышению эффективности управления персоналом объекта исследования.

Educational organization, personnel, personnel capacity of the educational organization, human resource management, effective management of the personnel.

In work as a result of the analysis of modern definitions of authors of the concept «personnel potential» there were identifications its signs which allowed to create the list of criteria of effective management of the personnel of the organization. On the basis of the allocated criteria of effective management of the personnel special indicators were defined. Further, in work collecting and the analysis of information characterizing effective management of the personnel was carried out. As initial information results of questioning of employees of studio of the dance QDance served. Such indicators of effective management of the personnel, as were calculated: «satisfaction with work», «fluidity of the personnel», «innovative activity», «quality of service». It was established that quality of services satisfied only 71% of clients of studio of dance that indicates professional development of the personnel, increase of its innovative activity and corporate culture the need. On the basis of expert poll the competitive profile of studio of the dance QDance was constructed. Results of creation of a competitive profile, allow to draw a conclusion on need of development of actions for increase of effective management of the personnel of object of research.

В условиях роста конкуренции на рынке образовательных услуг, требований потребителей главным фактором устойчивого развития образовательных учреждений является кадровый потенциал. Поэтому поиск путей повышения кадрового потенциала и эффективности его использования становится приоритетной задачей управления образовательной организацией. В этой связи актуальным направлением исследования становится разработка мероприятий по повышению эффективности управления персоналом образовательной организации.

Объект исследования – сфера управления персоналом как внутрисистемный компонент повышения эффективности студии танцев QDance. *Предмет исследования* – пути повышения эффективности управления персоналом студии танцев QDance.

Цель исследования – разработка и экономическое обоснование мероприятий по повышению эффективности управления персоналом студии танцев QDance. Для достижения поставленной цели были поставлены следующие задачи:

- исследование сущности кадрового потенциала, его признаков;
- определение ключевых показателей уровня кадрового потенциала и эффективности его использования;

- исследование уровня кадрового потенциала и эффективности его использования на примере студии танцев QDance;
- определение стратегических альтернатив повышения эффективности управления персоналом;
- разработка мероприятий по повышению эффективности управления персоналом студии танцев QDance, прогноз их результативности.

Сущность и оценка кадрового потенциала студии танцев QDance, эффективности его использования.

В табл. представлены основные подходы к определению сущности кадрового потенциала образовательной организации. В результате анализа определений авторов [1–11] были выделены ключевые признаки кадрового потенциала организации.

Определения понятия «кадровый потенциал»

Автор (источник) определения	Содержание определения	Признаки кадрового потенциала организации
Суходоева Л.Ф. Кадровый потенциал предприятия / Нижегородский университет им. Лобачевского [8]	Общая (количественная и качественная) характеристика персонала... связанная с выполнением возложенных на него функций и достижением целей развития предприятия	Характеристики способности выполнять определенные функции. Характеристики способности обеспечивать достижение целей организации
Швидкая Г.А. Оценка кадрового потенциала организации [11]	Умения и навыки работников, которые могут быть использованы в различных сферах производства в целях получения дохода (прибыли) или достижения социального эффекта	Специальные умения и навыки для получения дохода предприятием. Специальные умения и навыки для достижения социального эффекта предприятием
Зорина Т.П., Коноплева Г.И. Понятие кадрового потенциала [5]	Сочетание личностных характеристик и специальных знаний, квалификации и опыта, а также потенциальных возможностей, которые в процессе трудовой деятельности могут быть активированы и использованы для достижения поставленных краткосрочных или долгосрочных целей	Личностные характеристики персонала, которые могут быть использованы. Специальные знания, опыт, потенциальные возможности, которые могут быть использованы

Далее с учетом выделенных признаков и по результатам изучения системы критериев кадрового потенциала и эффективности его использования, предлагаемых современными исследователями, был сформирован перечень показателей эффективности управления персоналом образовательной организации. К ним были отнесены: квалификация персонала, инновационная активность, корпоративная культура, текучесть персонала, качество услуг (ключевой показатель эффективности управления персоналом). На следующем этапе исследования на основе использования специальных анкет был проведен опрос персонала и клиентов студии танца. Результаты опроса представлены на рис. 1.

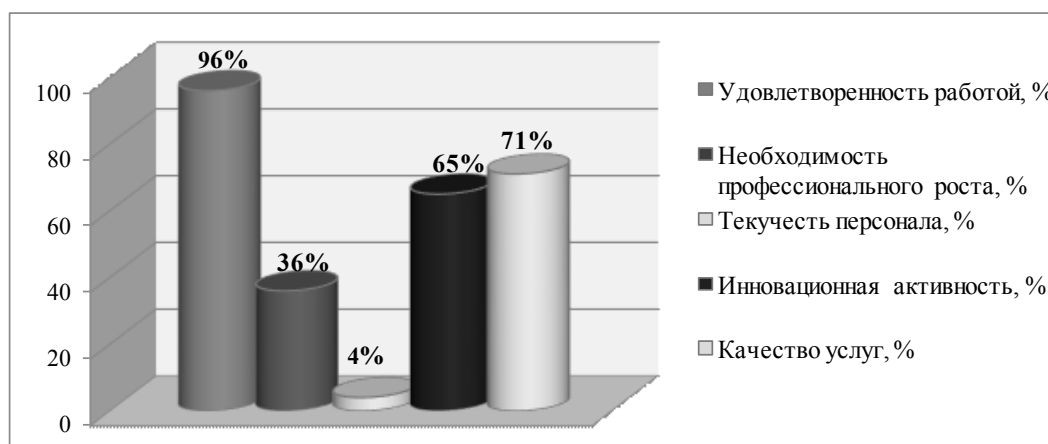


Рис. 1. Показатели эффективности управления персоналом

96 % респондентов (персонал организации) указали, что в целом удовлетворены работой в организации, условиями труда и оплатой. Качеством услуг удовлетворены лишь 71 % клиентов студии танца, что указывает на необходимость повышения квалификации персонала, повышения его инновационной активности и корпоративной культуры.

На рис. 2 представлены результаты оценки возрастной структуры персонала. Как следует из результатов оценки, в структуре персонала студии танца преобладают специалисты, имеющие стаж работы до 5 лет.

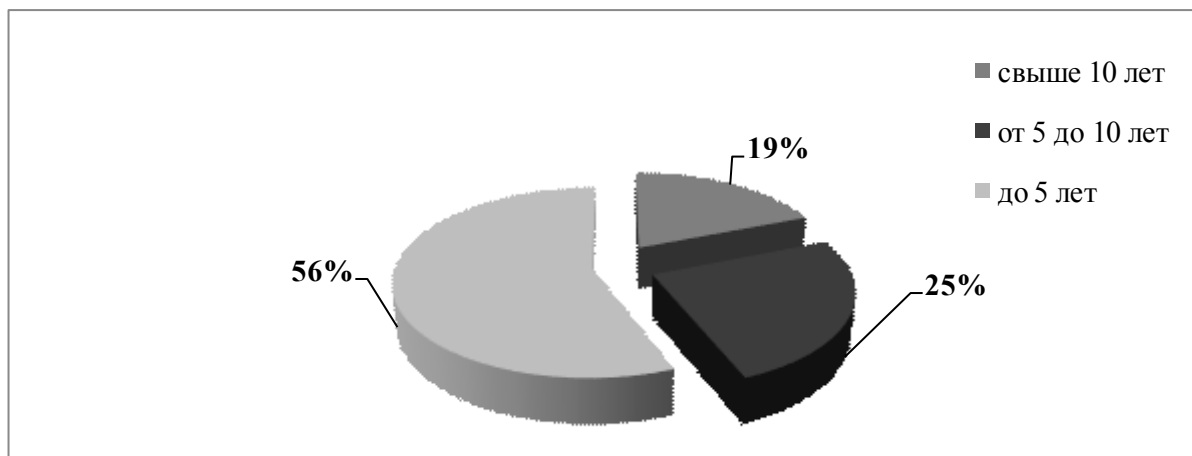


Рис. 2. Структура персонала организации по стажу работы

На основе экспертного опроса был составлен конкурентный профиль студии танцев QDance и ее ближайших конкурентов.

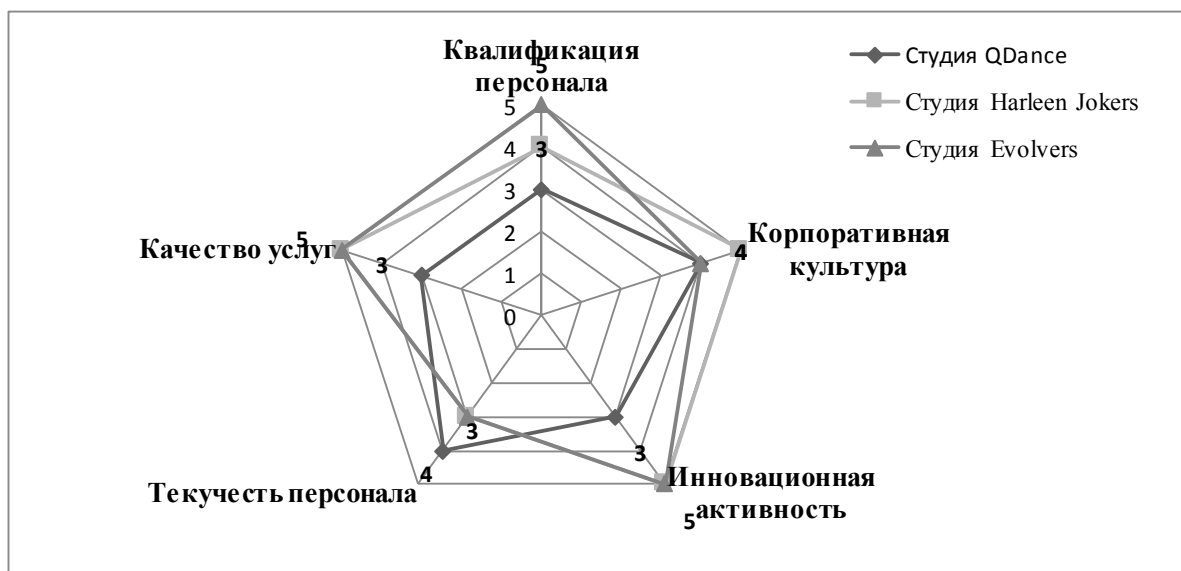


Рис. 3. Конкурентный профиль студии танцев QDance

Как следует из представленной диаграммы, объект исследования уступает своим конкурентам по таким ключевым показателям кадрового потенциала, как: квалификация персонала, инновационная активность, корпоративная культура. Уступает своим конкурентам студия танцев QDance и по такому показателю, характеризующему эффективность использования кадрового потенциала, как «качество услуг». Результаты построения конкурентного профиля позволяют сделать вывод о необходимости разработки мероприятий по повышению эффективности управления персоналом объекта исследования.

Таким образом, в результате анализа кадрового потенциала студии танцев, его экспертной оценки были выявлены ключевые факторы повышения эффективности управления персоналом студии танцев. Учет результатов экспертной оценки персонала студии танцев и ее ближайших конкурентов позволит обосновать мероприятия специальной программы. Ее реализация призвана создать предпосылки для укрепления кадрового потенциала, повышения эффективности его использования как главных показателей эффективности управления персоналом студии танцев.

Библиографический список

1. Андреев С.В. Кадровый потенциал и проблемы занятости в условиях перехода России к рыночным отношениям. М.: Изд-во ин-та социологии, 1997.
2. Балынская Н.Р., Кузнецова Н.В., Сеницына О.Н. Показатели оценки кадрового потенциала // Вопросы управления. 2015. № 2 (14). С. 127–138.
3. Вотякова И.В. Зарубежный опыт инновационного развития кадрового потенциала организации // Известия Иркутской государственной экономической академии. 2008. №1 (57). С. 66–69.
4. Винокурова А. Ю. Кадровый потенциал государственной и муниципальной службы // Актуальные проблемы права: материалы III Междунар. науч. конф. (Москва, ноябрь 2014 г.). М.: Буки-Веди, 2014. С. 151–155.
5. Зорина Т.П., Коноплева Г.И. Понятие кадрового потенциала [Электронный ресурс] URL: <http://www.scienceforum.ru/2015/pdf/7904.pdf> (дата обращения: 02.07.2016).
6. Игнатенко Е.Е., Маркина О.А., Базикало С.В. Кадровый потенциал детского дошкольного образовательного учреждения в условиях работы районной опытно-экспериментальной площадки // Воспитание и обучение: теория, методика и практика: материалы VI Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 20 марта 2016 г.) / ред. кол.: О. Н. Широков [и др.]. Чебоксары: Интерактив плюс, 2016. С. 132–136.
7. Исаченко И.И., Елизарова О.И., Кондрусь Е.А., Машинская И.С. Управление человеческими ресурсами: учебное пособие для студентов, обучающихся по направлению 080200.62 Менеджмент (бакалавриат). М.: МГУП, 2012.
8. Суходоева Л.Ф. Кадровый потенциал предприятия // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2007. № 3. С. 165–167.
9. Кравченко А.И. Трудовые организации: структура организации, поведения. М.: ЮристЪ, 2001. 127 с.
10. Шаталов С.В., Шаталова О.В. Менеджмент образовательной организации : проблемы кадрового потенциала // Science Time. 2015. № 7 (19).
11. Швидкая Г.А. Оценка кадрового потенциала организации // Международный студенческий научный вестник [Электронный ресурс]. URL: <http://www.scienceforum.ru/2015/pdf/12373.pdf> (дата обращения: 02.07.2016).

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

THE THEORETICAL ASPECT OF THE STRATEGY OF DEVELOPMENT OF PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION

А.А. Лукьянова, А.А. Шрейдер

A.A. Lukyanova, A.A. Shreyder

Стратегия, ДОО, образовательная организация, программа развития, инновации, разработка.

В статье анализируется научно-методическая литература по обозначенной теме, рассматривается теоретико-методологическая база. Цель – осветить литературу по данной проблеме, которая может оказать практическую помощь руководителю дошкольной образовательной организации при разработке стратегии развития в условиях введения ФГОС ДОО. В данной статье определяются основные составляющие стратегии развития, этапы ее разработки и реализации, а также цели и задачи.

Strategy, educational, establishment, programm of development, innovative direction, designing.

In the article strategy is considered as a way of actions in a situation when for direct achievement of prime objective not enough at hand resources, are presented the basic types of strategy of progress of educational establishments. Requirements to which strategic programs of progress of educational establishments should conform are allocated.

Реформа системы образования не обошла стороной и самую начальную ступень – дошкольное образование. Введение ФГОС в ДОО потребовало кардинальных перемен, выбора новых форм и методов, программ, разработки стратегии развития дошкольной организации.

Изменения, происходящие в современном обществе, требуют от системы дошкольного образования существенных изменений, которые бы удовлетворяли потребности общества и государства. Введение ФГОС в системе образования повлекло за собой обсуждение дальнейшего развития системы образования, а также и стратегии развития образовательной организации. В связи с этим появились научные исследования, которые и стали основой для разработки стратегии образования. В статье рассматриваются лишь наиболее известные работы отечественных авторов по обозначенной теме. Теоретическая база современной обновленной системы образования, а также вопросы теории и практики управления освещают в своих работах такие российские педагоги-исследователи, как: В.С. Лазарев, Т.И. Шамова, М.В. Кларина, К.М. Ушакова, П.И. Третьякова. В этих работах можно найти и ряд рекомендаций по эффективному обновлению образования в современных условиях, и вопрос расширения прав и ответственности дошкольного учреждения за конечный результат обучения, воспитания, развития и подготовки дошкольников к адаптации в социуме.

Огромную роль в процессе дошкольного образования играет разработка стратегии развития ОО, или программа развития, которая определяет не только работу дошкольного учреждения, но и помогает построить концепцию ее развития, наметить и структурировать приоритетные проблемы, разрабатывать направления, задачи, цели, а также этапность реализации ее в течение 3–5 лет. Так, Н.В. Рогожкина, считает, что важная составляющая стратегии развития ДООУ – воспитание дошкольника и привитие ему социальных мотивов и благородных чувств.

Говоря о стратегии развития, можно привести несколько теоретических подходов к определению термина. Так, В.И. Логинова определяет стратегию как «направления развития ДОО», а Т.С. Комарова под термином «стратегия» понимает «программу перспективного развития образовательного учреждения». Вышеуказанные авторы главной задачей стратегии считают ра-

циональное использование имеющихся ресурсов для достижения поставленной цели. В этом случае, по мнению В.И. Баловой, тактика будет инструментом для реализации стратегии, она будет подчинена основной цели стратегии. Достичь поставленную в стратегии цель, продолжает В.И. Балова, можно только при условии решения промежуточных задач. В этом случае стратегия – это искусство достижения желаемого будущего при ограниченных ресурсах, при минимальных затратах времени и сил. Мы видим, что в этом случае автор рассматривает стратегию как некую модель действий, направленную на достижение целей ОО.

Однако в научно-популярной литературе мы можем найти несколько противоположных взглядов на понимание стратегии. Так, у Т.Н. Петрушиной стратегия – это конкретный долгосрочный план достижения какой-то цели, а разработка стратегии – это процесс нахождения этой цели и составление долгосрочного плана. В основе данного подхода автор видит тот факт, что все изменения можно предсказать, а происходящие в обществе или образовательной среде процессы можно вполне контролировать и даже управлять ими. Н.В. Корепанова, наоборот, считает, что под стратегией понимается долгосрочное качественно определенное направление развития предприятия, касающееся сферы, средств и формы ее деятельности, системы внутрипроизводственных отношений, а также позиций предприятия в окружающей среде. В этом случае мы видим, что автор представляет стратегию как выбранное направление деятельности, следуя которому, можно достичь поставленной цели.

Если же мы рассматриваем деловую среду общества, то здесь под стратегией понимается общая концепция того, как достигаются цели организации, решаются стоящие перед ней проблемы и распределяются необходимые для этого ограниченные ресурсы. Если соотносить деловую стратегию с представленными выше, то она больше схожа со стратегией второго типа (автора Н.В. Корепановой). В ней можно выделить несколько важных элементов, таких как система целей, политика или система правил действий для достижения поставленной цели. Разработка стратегии развития – дело сложное, трудоемкое, поэтому стратегия разрабатывается на несколько лет вперед, т. е. является по типу долгосрочной. Если в ДОУ возникли непредвиденные обстоятельства, то ОО может разработать новые перспективы развития, и первоначальная стратегия останется нереализованной.

Авторы сходятся во мнении, что в любой образовательной организации можно разработать и реализовать 4 типа стратегий развития.

1. Концентрированного роста – собственно стратегия развития ДОУ.
2. Интегрированного роста – стратегия обратной вертикальной интеграции, стратегия вперед идущей вертикальной интеграции.
3. Диверсификационного роста – стратегия централизованной диверсификации, стратегия горизонтальной диверсификации.
4. Сокращения – стратегия ликвидации, стратегия подведения итогов, стратегия сокращения расходов.

Т.Н. Петрушина, Н.А. Федосеева определили следующие задачи стратегии развития ДОУ:

- разработка новых подходов и концепций, необходимых для разработки и реализации стратегии образования;
- выработка решений ряда проблем, возникающих в ДОУ при разработке и реализации стратегии развития;
- организация сетевого взаимодействия для улучшения качества образования;
- разработка инновационных программ в ДОО в соответствии с ФГОС ДОО;
- изучение особенностей стратегии и тактики развития ДОО;
- развитие ключевых инновационных компетенций.

Эти задачи определяют и структуру содержания дошкольного образования, направления стратегии развития ДОО:

- физическое развитие (физическая культура, здоровье);
- познавательно-речевое (познание, коммуникация, чтение художественной литературы, развитие)

- художественно-эстетическое (музыка, художественное развитие, творчество);
- социально-личностное развитие (социализация, труд, безопасность).

В исследовании стратегии развития ДОО в свете введения ФГОС Т.И. Комарова предлагает несколько этапов планирования программы развития ДОО:

- анализ внутренней среды;
- разработка концепции образовательного учреждения;
- определение стратегических целей и задач;
- разработка социально-педагогических проектов.

Вся стратегия развития ДОО строится на следующих принципах:

- принцип системности – взаимосвязь всех компонентов образования для достижения общего результата;
- принцип участия, когда каждый сотрудник становится участником образовательной деятельности;
- принцип непрерывности. Процесс планирования и проектирования в ДОО непрерывен;
- принцип гибкости заключается в готовности изменения направленности стратегии в случае непредвиденных ситуаций;
- принцип точности. Конкретность и детальность проектов.

Современная стратегия развития ДОО содержит в себе фундаментальную основу исследований отечественных педагогов и психологов, разработчиков примерных образовательных и специальных (коррекционных) программ, профессорско-преподавательского состава вузов и ИПКиПРО, специалистов дошкольного образования: Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, Д.Б. Эльконина, Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой, Л.И. Плаксиной, П.И. Третьякова, А.М. Кондакова, А.Г. Асмолова, Н.В. Феединой, К.Ю. Белой, О.А. Скоролуповой, А.А. Майера, Л.В. Поздняк, Н.Н. Лященко, О.В. Солодянкиной. Анализируя результаты их исследований, можно составить примерную модель стратегии и тактики развития ДОО.

1. Стратегия, направленная на сохранение ДОО.
2. Стратегия, направленная на повышение конкурентоспособности ДОО.
3. Стратегия, направленная на повышение прибыльности ДОО.

4. Образовательная стратегия, направленная на развивающее дошкольное образование, амплификацию детского развития.

Если рассмотреть каждый элемент стратегии подробнее, можно отметить, что к первому типу относится сохранение детского сада за счет эффективного расходования бюджетных средств и привлечения средств попечительского совета; привлечение сторонних организаций к решению проблемы сохранения ДОО; поддержка координационных связей с учреждениями науки, образования, здравоохранения, культуры; сохранение статуса ДОО как городской экспериментальной площадки.

Ко второму элементу можно отнести повышение качества образования (совершенствование профессиональных умений сотрудников, рационализация использования рабочего времени, оптимизация воспитательно-образовательного процесса); повышение качества лечебно-восстановительной и коррекционно-оздоровительной работы с детьми с ОВЗ; расширение количества образовательных услуг (маркетинговая деятельность: изучение спроса на новые образовательные услуги; разработка и внедрение новой услуги); повышение эффективности управления, нацеленного на активизацию коллектива, динамику профессионализма педагогов путем создания необходимых условий для проявления и развития творческого потенциала (не просто управлять, а управлять, получая высокий результат); распространение передового педагогического опыта; рекламная деятельность; поддержание положительного имиджа ДОО; информация о ДОО в Интернете.

К третьему направлению относится: рациональное использование бюджетных и внебюджетных средств финансирования; эффективное использование материальных ресурсов ДОО.

К четвертому элементу стратегии можно отнести: реализацию в системе и последовательности основной образовательной программы, оригинальных авторских программ и техноло-

гий педагогов ДОО; совершенствование развивающей предметно-пространственной среды; использование при организации воспитательно-образовательного процесса с детьми наиболее оптимальных и эффективных форм, методов и приемов; единство обучения, развития, воспитания и коррекции; координацию и интеграцию работы воспитателей и специалистов; ведение мониторинга динамики индивидуального развития детей; индивидуализацию образования, построение образовательной траектории и профессиональной коррекции особенностей развития каждого ребенка; оказание дополнительных образовательных услуг (кружковая, студийная, секционная работа с детьми); работа с одаренными детьми; вовлечение в воспитательно-образовательный процесс родителей воспитанников, взаимодействие с семьями, с школой в соответствии с договором о сотрудничестве детского сада и школы по преемственности; сотрудничество ДОО с учебными, научными, медицинскими, культурными учреждениями и общественными организациями; повышение профессиональной компетентности и практического мастерства педагогов; функционирование ДОО в статусе экспериментальной площадки [6].

Таким образом, новые стратегические ориентиры в развитии системы образования следует воспринимать позитивно. Система дошкольного образования должна развиваться в соответствии с запросами общества и государства и нести в себе положительные последствия:

- желание сделать жизнь в детском саду более осмысленной и интересной;
- создание условий для того, чтобы воспитатель мог учитывать особенности развития, интересы своей группы, специфику национально-культурных и природных географических условий, в которых осуществляется образовательный процесс и многое другое;
- попытка повлиять на сокращение и упрощение содержания образования для детей дошкольного возраста за счет установления целевых ориентиров для каждой образовательной области;
- стремление к формированию инициативного, активного и самостоятельного ребенка;
- отказ от копирования школьных технологий и форм организации обучения.
- ориентация на содействие развитию ребенка при взаимодействии с родителями.

Подобная модель стратегии развития ДОО примерная, но, возможно, именно она может направить ОО на выработку правильного варианта.

Анализируя исследования в области стратегии развития ДОУ, можно сделать вывод, что она позитивна, так как система ДОУ должна отвечать запросам общества. Более того, в целом стратегия имеет цель сделать жизнь в детском саду интересной и соответствующей требованиям преемственности с начальной школой.

Библиографический список

1. Абсалямова А. Управление дошкольным образованием // Дошкольное воспитание. 2014. № 4.
2. Балова В.И. Теоретические основы разработки стратегии регионального развития образовательных учреждений. М., 2015.
3. Белая К. Ю. Руководство ДОУ: Контрольно-диагностическая функция. М., 2015.
4. Волкова Л. Маркетинг, менеджмент и все, что вокруг них. URL: <http://m-arket.narod.ru>
5. Корепанова М. В. Программа развития ДОУ. М., 2012.
6. Майер А.А. Программа развития ДОУ: построение и реализация. М., 2014.
7. Поздняк Л.В. Основы управления дошкольным образовательным учреждением: спецкурс. М., 2014.
8. Соколова И. Реализация теоретических аспектов педагогического менеджмента в системе дошкольного образования // Дошкольное воспитание. 2013. № 2.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

АВДЕЕНОК Ольга Владимировна, магистрант II курса института психолого-педагогического образования Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева

БАКАЙКИНА Алена Сергеевна, магистрант II курса института психолого-педагогического образования Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева

БЕСПАМЯТНЫХ Надежда Николаевна – магистр, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: nadya.b.1705@mail.ru

БРИЖАТАЯ Ольга Александровна, магистрант II курса института психолого-педагогического образования Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева

ГАДИЦКИЙ Виталий Викторович, магистрант II курса института психолого-педагогического образования Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева

ГРИНЧИШИНА Кристина Эдуардовна, студентка IV курса Сибирского государственного аэрокосмического университета им. акад. М.Ф. Решетнёва

ГРЫЗОВА Юлия Юрьевна, магистрант II курса института психолого-педагогического образования Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева

ЗВОРЫГИНА Лидия Сергеевна, магистрант II курса института психолого-педагогического образования Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева

КАЯЧЕВ Геннадий Фёдорович, доктор экономических наук, профессор Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева

КОЛЬГА Вадим Валентинович, доктор педагогических наук, доцент Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева

ЛУКЪЯНОВА Анна Александровна, доктор экономических наук, профессор Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева

МАНЦЕРОВА Екатерина Васильевна, студентка II курса института психолого-педагогического образования Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева

МИРОНОВСКАЯ Анна Владимировна, студентка II курса института психолого-педагогического образования Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева

МЕЛЕНЧУК Юлия Владимировна, магистрант II курса института психолого-педагогического образования Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева

ПОЖАРСКИЙ Сергей Олегович, старший преподаватель, аспирант института психолого-педагогического образования, Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева

ПОЛЕЖАЕВА Галина Тихоновна, кандидат экономических наук, доцент Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева

СААРБА Людмила Николаевна, магистрант II курса института психолого-педагогического образования Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева

СОКОЛОВСКИЙ Андрей Александрович, магистрант II курса института психолого-педагогического образования Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева

СУРГУТСКАЯ Татьяна Викторовна, магистрант II курса института психолого-педагогического образования Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева

ЦВЕТЦЫХ Александр Васильевич, кандидат экономических наук, доцент Сибирского государственного аэрокосмического университета им. акад. М.Ф. Решетнёва

ШРЕДЕР Анастасия, магистрант II курса института психолого-педагогического образования Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева.

КАБЛУКОВА Инна Геннадьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики детства Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева; e-mail: kablukova@kspu.ru

ЕПРЕВА Елена Юрьевна, магистрант института психолого-педагогического образования Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева; заведующая, ЧДОУ № 198 г. Красноярск; e-mail: l19r13@yandex.ru

ГОРНЯКОВА Мария Валерьевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии ИППО Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева; e-mail: mvg_s@mail.ru

ГРУЗДЕВА Ольга Васильевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. им. Астафьева; e-mail: gruzdeva@kspu.ru

ЖДАНОВА Ирина Владимировна, старший преподаватель, магистрант, кафедра социальной психологии, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. им. Астафьева; e-mail: ira.vladimirovna@mail.ru

САЗОНОВА Наталья Павловна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного и дополнительного образования института психологии и педагогики Алтайского государственного педагогического университета; e-mail: Natik46@yandex.ru

МАНУЙЛОВА Валентина Александровна, доцент кафедры дошкольного и дополнительного образования института психологии и педагогики Алтайского государственного педагогического университета; e-mail: Natik46@yandex.ru

РОГЛЕТ Наталья Геннадьевна, магистрант Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева; e-mail: isnyuk.n@yandex.ru

БУТАКОВА Лидия Александровна, педагог-психолог, гимназия № 13 «Академ», г. Красноярск; e-mail: info@krs-gimnazy13.ru

ВОЛОСОВИЧ Валерия Владимировна, педагог-психолог, муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение «Центр развития ребенка – детский сад № 306», г. Красноярск; e-mail: mdoy306@yandex.ru

КОЛЕСОВА Елена Алексеевна, магистрант Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева; e-mail: soruna@gmail.com

ВЫЛЕГЖАНИНА Галина Геннадьевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии детства Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева; e-mail: vylgalina@yandex.ru

ДУЛИСОВА Татьяна Владленовна, руководитель психолого-педагогической службы, муниципальное бюджетное образовательное учреждение «Средняя школа № 7 с углубленным изучением отдельных предметов», г. Красноярск; e-mail: psi7sch@bk.ru

КАКУНИНА Елена Викторовна, ассистент кафедры психологии Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева; e-mail: elen_kakunina@mail.ru

КАРПИЕВИЧ Анастасия Ивановна, педагог-психолог, муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 22», г. Красноярск; e-mail: mdoullll@ya.ru

ЛИСИНА Олеся Владимировна, педагог-психолог, муниципальное бюджетное образовательное учреждение «Средняя школа № 65», г. Красноярск; e-mail: lov-8130@mail.ru

МАТУШКИНА Наталья Георгиевна, педагог-психолог, муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 271 общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по художественно-эстетическому направлению развития детей», г. Красноярск; e-mail: nata-matushkina@mail.ru

ПЕТУХОВА Татьяна Филипповна, педагог-психолог, муниципальное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 272», г. Красноярск; e-mail: sadll7ll@mail.ru

ПОПЕНКОВА Ирина Михайловна, педагог-психолог, муниципальное автономное образовательное учреждение «Гимназия №10», г. Красноярск; e-mail: popenkovaim@mail.ru

РОСТОВЦЕВА Ольга, магистрант II курса института психолого-педагогического образования Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева, г. Красноярск; e-mail: monashka.93@mail.ru

ДУБОВИК Евгения Юрьевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева, г. Красноярск; e-mail: dubovikev@kspu.ru

САВЕЛЬЕВА Елена Васильевна, педагог-психолог, федеральное государственное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 242», г. Красноярск; e-mail: elenasavel@bk.ru

ТАРАНОВИЧ Татьяна Валериевна, педагог-психолог, муниципальное бюджетное образовательное учреждение «Средняя школа № 17», г. Красноярск; e-mail: Taranovichtv@gmail.com

ТЮРИНА Наталья Владленовна, педагог-психолог, муниципальное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 276 комбинированного вида», г. Красноярск; e-mail: natalill80974@mail.ru

ЧИСТЯКОВА Наталья Александровна, педагог-психолог, муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 333 комбинированного вида», г. Красноярск; e-mail: natalyachistyakoya@mail.ru

СОВРЕМЕННОЕ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Материалы VII Психолого-педагогических чтений
памяти Л.В. Яблоковой

Красноярск, 27–29 октября 2016 г.

Электронное издание

Редактор *Ж.В. Козуница*
Корректор *М.А. Исакова*
Верстка *Н.С. Хасанишина*

660049, Красноярск, ул. А. Лебедевой, 89.
Редакционно-издательский отдел КГПУ им. В.П. Астафьева,
т. 217-17-52, 217-17-82

Подготовлено к изданию 12.01.17.
Формат 60x84 1/8.
Усл. печ. л. 17,25