

МОЛОДЕЖЬ И НАУКА XXI ВЕКА

XVIII Международный научно-практический
форум студентов, аспирантов и молодых ученых,
посвященный 85-летию КГПУ им. В.П. Астафьева

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

Материалы IV Всероссийской конференции
школьников, студентов и молодых ученых,
посвященной 155-летию со дня рождения
Георгия Ивановича Челпанова

Электронное издание

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

МОЛОДЕЖЬ И НАУКА XXI ВЕКА

**XVIII Международный научно-практический
форум студентов, аспирантов и молодых ученых,
посвященный 85-летию КГПУ им. В.П. Астафьева**

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

Материалы IV Всероссийской конференции школьников, студентов
и молодых ученых, посвященной 155-летию со дня рождения
Георгия Ивановича Челпанова

Электронное издание

КРАСНОЯРСК
2017

ББК 74.00
М 754

Редакционная коллегия:

О.В. Груздева (отв. ред.)

А.В. Цветцых

И.А. Яценко

О.А. Ракова

И.В. Жданова

М.В. Дорошкевич

О.В. Барканова

М 754 Молодежь и наука XXI века: XVIII Международный научно-практический форум студентов, аспирантов и молодых ученых, посвященный 85-летию КГПУ им. В.П. Астафьева. **Феномены и тенденции развития современной психологии, педагогики и менеджмента в образовании:** материалы IV Всероссийской конференции школьников, студентов и молодых ученых, посвященной 155-летию со дня рождения Георгия Ивановича Челпанова / отв. ред. О.В. Груздева; ред. кол.; Электрон. дан. Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2017. – 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 978-5-00102-115-5

Сборник статей продолжает обсуждение актуальных проблем психологии, педагогики и менеджмента образования. Основное содержание материалов составляют результаты научных исследований студентов. Будет интересен специалистам вузов, психологических центров, региональных общественных площадок, работникам образовательных организаций и медицинских учреждений.

ISBN 978-5-00102-115-5

© Красноярский государственный
педагогический университет
им. В.П. Астафьева, 2017

СОДЕРЖАНИЕ

Раздел 1. СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ТЕНДЕНЦИИ МЕНЕДЖМЕНТА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Алексейцева А.А.

ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ – БЛАГОПРИЯТНАЯ СРЕДА
И МОДЕЛЬ УПРАВЛЕНИЯ СОЗДАНИЕМ ИННОВАЦИЙ И НОВЫХ БИЗНЕСОВ 8

Грызова Ю.Ю., Диденко Л.А.

ОСОБЕННОСТИ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ
В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ 11

Гринчишина К.Э., Мартынова К.Н.

ОЦЕНКА ПРЕДПОСЫЛОК СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ СИСТЕМЫ
СТИМУЛИРОВАНИЯ ПЕРСОНАЛА УЧРЕЖДЕНИЯ СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ 13

Джаббаров С.Н.

РАЗРАБОТКА СТРАТЕГИЧЕСКИХ ЦЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ
НА ОСНОВЕ МЕТОДА АНАЛИЗА ИЕРАРХИЙ 16

Карплякова О.А.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОЦЕНКЕ КАЧЕСТВА
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ 19

Королева И.Д.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СИСТЕМЫ СТИМУЛИРОВАНИЯ ПЕРСОНАЛА
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ 22

Краус Л.А.

SWOT-АНАЛИЗ КАК ИНСТРУМЕНТ ДЛЯ ОПЕРАТИВНОЙ ОЦЕНКИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ 24

Кузьмина А.А.

УПРАВЛЕНЧЕСКОЕ РЕШЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ ДЕТЕЙ ГРУППЫ РИСКА
В ПРАКТИКЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЕНЕДЖЕРА 27

Кускова А.В., Лутошкина И.С.

АНАЛИЗ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К ПРИНЯТИЮ
И ОСВОЕНИЮ НОВОВВЕДЕНИЙ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ 31

Лобасова Д.Н., Лукьянова А.А.

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ
В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ 33

Лобацеева Ю.Ф., Диденко Л.А.

ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА УПРАВЛЕНИЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ РАЗВИТИЕМ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА «ПЕДАГОГ» 35

Лященко Ю.В.

ФОРМИРОВАНИЕ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ
НА ОСНОВЕ ОЦЕНКИ ПОТРЕБНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ 37

Мельниченко В.М., Диденко Л.А.

ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОЦЕССОМ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ СРЕДНЕГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 39

Мельниченко В.М., Диденко Л.А.

О ТРЕБОВАНИЯХ К УПРАВЛЕНИЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОЦЕССОМ
В ОРГАНИЗАЦИЯХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ 41

Меркулов А.Б.

МЕТОДИКА ОЦЕНКИ ВАКАНСИИ РАБОТОДАТЕЛЯ
В РАМКАХ КАДРООРИЕНТИРОВАННОЙ СИСТЕМЫ
ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ 43

Погорелова Н.Т.

ТРЕБОВАНИЯ К ПРОЦЕССУ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ
В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ 47

Радченко У.А.

СОВРЕМЕННЫЕ ПЕРСПЕКТИВЫ ПРИМЕНЕНИЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ..... 49

Соколовский А.А., Лукьянова А.А.

ВЫЯВЛЕНИЕ ФАКТОРОВ, ВЛИЯЮЩИХ НА РАЗРАБОТКУ СТРАТЕГИИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ 52

Текучану К.В., Каячев Г.Ф.

ОРГАНИЗАЦИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГА И РОДИТЕЛЕЙ
НА ЗАНЯТИЯХ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА
С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ (НА ПРИМЕРЕ ДЕТСКОЙ СТУДИИ КЕРАМИКИ) 55

Теплякова Ю.А.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ СИСТЕМЫ
СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 57

Шлютгавер И.Г.

ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ МОЛОДОГО ПЕДАГОГА..... 59

Раздел 2. МОЛОДЕЖЬ. КАРЬЕРА. ОБРАЗОВАНИЕ

Бумаго Д.В.

ОСОБЕННОСТИ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТЕ ПОДРОСТКОВ,
НАХОДЯЩИХСЯ В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ..... 61

Высоцкая М.Н.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ
И УЧЕБНОЙ САМООРГАНИЗАЦИИ 64

Зайцева Е.А.

КОНФЛИКТЫ И СПОСОБЫ ИХ РАЗРЕШЕНИЯ. СЛУЖБА ШКОЛЬНОЙ МЕДИАЦИИ 70

Имангулова Н.Р.

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ
МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, ОКАЗАВШИХСЯ
В СЛОЖНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ..... 73

Клепцова А.А., Тодышева Т.Ю.

ДОПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА
В СИСТЕМЕ ПОСТИНТЕРНАТНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ,
ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ..... 76

Козлова Д.Л.

ОСОБЕННОСТИ САООТНОШЕНИЯ ПОДРОСТКОВ
С НАРУШЕНИЕМ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА..... 79

Колоколова Е.К.

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ
СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.
ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ 81

Леушина М.С.

ПСИХОПРОФИЛАКТИКА ПРЕДКОНФЛИКТНОГО ПОВЕДЕНИЯ
СРЕДИ ПОДРОСТКОВ (14–15 ЛЕТ) 83

Люкина К.С.

ОСОБЕННОСТИ ЗАВИСТИ У ДЕТЕЙ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА,
ОКАЗАВШИХСЯ В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ,
С РАЗНЫМИ КОПИНГ-СТРАТЕГИЯМИ 87

Мяконьких И.А.

ГЕНДЕРНЫЙ ПОДХОД К ИССЛЕДОВАНИЮ КОНФЛИКТОВ У ПОДРОСТКОВ..... 91

Сергунина Н.А.

РАЗВИТИЕ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ
КУРСАНТОВ ПОЖАРНО-ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ 95

Петриков Р.И.

КАРТИНА МИРА ПОДРОСТКОВ, СКЛОННЫХ К ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ..... 98

Петрова А.В.

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ
ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА,
ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В НЕПОЛНЫХ СЕМЬЯХ 102

Плетнева А.А.

КАРЬЕРНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ 105

Сорокин А.С., Мокрушина О.В.

ВЛИЯНИЕ НЕПОЛНОЦЕННОЙ СЕМЬИ
НА ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПОДРОСТКА 108

Сергунина Н.А.

РАЗВИТИЕ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МОТИВОВ
В СТРУКТУРЕ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ
КУРСАНТОВ ПОЖАРНО-ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ 111

Фесенко И.Е.

БУЛЛИНГ В ШКОЛЬНОЙ СРЕДЕ И МЕРЫ ПРОФИЛАКТИКИ..... 114

Черных С.В.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ПОНИМАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ЗАПРОСА
РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ 116

Щербакова О.В.

ШКОЛЬНЫЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КЛУБ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ
ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 119

Раздел 3. ПСИХОЛОГИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

Белостоцкая М.В.

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ И РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ДЕТЕЙ
С РАННИМ ДЕТСКИМ АУТИЗМОМ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ:
СОСТОЯНИЕ И АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ 122

Веремеенко С.А.

ПРИЧИНЫ ШКОЛЬНОЙ НЕУСПЕВАЕМОСТИ ПОДРОСТКА 125

Бикмаева И.В. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В УСЛОВИЯХ ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	128
Булавкина Л.А. ПРОБЛЕМЫ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ.....	130
Белостоцкая М.В. ПРОФИЛАКТИКА И КОРРЕКЦИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВЫХ И ЛИЧНОСТНЫХ ТРУДНОСТЕЙ РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С СИНДРОМОМ РДА	134
Веремеенко С.А. СТАНОВЛЕНИЕ КОНФЛИКТНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ	137
Голиков К.И. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ЗАВИСИМОСТЬ ОТ МОБИЛЬНЫХ УСТРОЙСТВ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ	140
Гудкова И.В. ОСОБЕННОСТИ САМОСОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	144
Евстигнеева О.А. ЖИЗНЕННЫЕ ОРИЕНТАЦИИ РОДИТЕЛЕЙ КАК УСЛОВИЕ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СО СЛОЖНОСТЯМИ В РАЗВИТИИ	147
Иванов М.А. ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ПОДРОСТКОВ 15–16 ЛЕТ В ПЕРИОД ПОДГОТОВКИ К ОСНОВНОМУ ГОСУДАРСТВЕННОМУ ЭКЗАМЕНУ	150
Исмаилов А.А., Небылицин Д.О. ВОЗМОЖНОСТИ НАСТОЛЬНОЙ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ В ОБЕСПЕЧЕНИИ РАЗНОСТОРОННЕГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	153
Крикунова О.П. ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	153
Куршина Л.Ю. ОСОБЕННОСТИ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ ПОДРОСТКОВ, ОДАРЕННЫХ В ОБЛАСТИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА	159
Лисютина А.А. РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ НЕТРАДИЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ	162
Окладникова В.Д. ОСОБЕННОСТИ ОБЩЕНИЯ ПОДРОСТКОВ, ВОВЛЕЧЕННЫХ В СОЦИАЛЬНЫЕ СЕТИ.....	167
Ростовцева О.Г. ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	170
Рузанова Т.А. ОСОБЕННОСТИ САМООЦЕНКИ ПОДРОСТКОВ С ВЫРАЖЕННЫМИ АКЦЕНТУАЦИЯМИ ХАРАКТЕРА	174
Теплинских М.В. ОСОБЕННОСТИ САМООТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ С АГРЕССИВНОСТЬЮ	176
Тужилина В.С. ОСОБЕННОСТИ НАПРАВЛЕННОСТИ НА ОБЩЕНИЕ У ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ	179

Холодцева Е.Л.

СОВЛАДАЮЩЕЕ ПОВЕДЕНИЕ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ
С ТРУДНОСТЯМИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ,
ОБУЧАЮЩИХСЯ И ПРОЖИВАЮЩИХ В ЛИЦЕЕ-ИНТЕРНАТЕ..... 182

Раздел 4. СОВРЕМЕННЫЙ ОБРАЗ ДЕТСТВА И ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Грицкевич К.С.

РАЗВИТИЕ ОТВЕТСТВЕННОСТИ В СТАРШЕМ ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ 184

Елисеева В.В.

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 187

Кербис И.Ю.

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА
ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ 190

Ковальчук П.В.

ВАЛЬДОРФСКАЯ ПЕДАГОГИКА И ЕЕ РАСПРОСТРАНЕНИЕ
В ОТЕЧЕСТВЕННОМ ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ 194

Крошка К.Д.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ ДЕТЕЙ
СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 198

Куртукова А.О.

ТЕАТРАЛИЗОВАННАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ОЗНАКОМЛЕНИЯ ДЕТЕЙ
СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТРАДИЦИЯМИ НАРОДОВ МИРА 201

Макаревич А.А.

МОДЕЛЬ УПРАВЛЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИМ ПРОЦЕССОМ
ОБУЧЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ 204

Малютина Т.В., Дмитриева Н.Ю.

ДИАЛОГ С ПРОИЗВЕДЕНИЕМ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА
КАК СРЕДСТВО ПОСТРОЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ДЕТЕЙ
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 206

Недорезова Ю.В.

ДИДАКТИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ СЕНСОРНЫХ ЭТАЛОНОВ
У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 210

Новикова Е.С.

ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ 213

Петрина Н.В.

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОСВЯЗЕЙ РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ И ТРЕВОЖНОСТИ,
АГРЕССИВНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 217

Половинкина Д.Н.

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ И УПРАЖНЕНИЯ
КАК СРЕДСТВО ОЗНАКОМЛЕНИЯ МЛАДШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ
С ПРАВИЛАМИ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ НА ДОРОГЕ..... 220

Сенькова Д.Д.

ИГРУШКИ-САМОДЕЛКИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ
ДЕТСКОЙ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 223

Токарева Д.В.

ДИНАМИКА ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ
СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ У НИХ
МОТИВИРОВАННОЙ ПОТРЕБНОСТИ В ЗДОРОВЬЕ..... 226

Раздел 1.

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ТЕНДЕНЦИИ МЕНЕДЖМЕНТА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ – БЛАГОПРИЯТНАЯ СРЕДА И МОДЕЛЬ УПРАВЛЕНИЯ СОЗДАНИЕМ ИННОВАЦИЙ И НОВЫХ БИЗНЕСОВ

А.А. Алексейцева

В ходе создания, освоения и распространения инноваций в сфере образования формируется новая, современная система гибкого, индивидуализированного, созидającego знания в форме непрерывного образования человека в течение всей его жизни.

Новая парадигма развития образовательного потенциала современного общества строится именно на успешном сочетании таких его компонентов, как качество образования через всемерно эффективное развитие его высшей ступени, осуществляемого через вузы. Решающее значение для устойчивого социально-экономического развития в любой стране имеют не финансы и материально-техническая база, а фундаментальные принципы, сконцентрированные в новой парадигме образования, позволяющие эффективно формировать невещественный капитал. К их числу относят и принципы непрерывности, интеграции, которые подразумевают качественно иной тип взаимодействия общества и формирующейся личности.

Позиционирование университета в образовательном пространстве позволяет функционировать и развиваться в соответствии с этими вызовами, моделируя содержание и формы деятельности в соответствии с традиционными и региональными особенностями.

Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года в качестве основных прогнозов развития системы профессионального образования определяет расширение участия работодателей на всех этапах образовательного процесса. Кроме того согласно Концепции одним из главных условий развития системы высшего образования является вовлеченность студентов и преподавателей в фундаментальные и прикладные исследования. Это позволит не только сохранить известные в мире российские

научные школы, но и вырастить новое поколение исследователей, ориентированных на потребности инновационной экономики знаний [URL: <http://www.smolin.ru/odv/reference-source/2008-03.htm>].

Е.Н. Белова отмечает, что в настоящее время основным фактором экономического развития является человеческий капитал, а уровень конкурентоспособности современной экономики, основанной на знаниях, в значительной степени определяется качеством профессиональных кадров, уровнем их социализации и кооперационности [Таюрский, 2013, с. 53].

Так, согласно ряду форсайт-исследований, проведенных российскими экспертами мирового уровня и сформировавшие образы будущего инновационной экономики, образования, подготовки новых специалистов, в качестве одного из основных трендов образования будущего эксперты отмечают кластеризацию вузов, бизнеса и профессиональных сообществ. А именно, как отмечают эксперты, в ближайшие десять лет в России усилится роль вузов исследовательского и предпринимательского типа, формирующих вокруг себя распределенные мультикластеры различных образовательных форматов, работодателей и сообществ [Таюрский, 2013, с. 56–59]. Разумеется, если углубленной интеграции вузов с профессиональными сообществами не произойдет, то сохранившийся разрыв в подготовке кадров для новой экономики России усилится, поскольку существующее высшее образование становится все больше оторвано от потребностей общества и бизнеса, оно все меньше связано с рынком трудоустройства: вуз ставит перед студентом одни задачи, работодатель ожидает исполнения других.

Интеграция системы образования с окружающим социумом и хозяйственными предприятиями проявляется и в том, что производственные и все другие отрасли и социальные институты вынуждены во все большей степени выполнять образовательные функции: заниматься подготовкой, повышением квалификации и переподготовкой кадров; непосредственно участвовать в той или иной форме в деятельности общеобразовательных и профессиональных учебных заведениях.

Исследование «Социальное предпринимательство в глобальном контексте: роль высших учебных заведений» стало первым масштабным международным исследованием, проводимое Университетом Плимута по заказу Британского совета, в котором рассматривается то, как вузы в разных частях мира сотрудничают с социальными предприятиями. Исследователи выяснили, что 75 % учебных заведений работают в партнерстве с социальными предприятиями, а 26 % из них тесно связаны с тем или иным международным социальным проектом [URL: <http://www.nb-forum.ru/social/education/>].

В настоящее время образование будущего соответствует Модели 5М, о которой говорят в Сколково: Массовость. Образование – в течение жизни. Массовый рынок образования взрослых; Мобильность, где Университет следует за студентом, в контексте непрерывного образования; Методы с введением активных форм обучения, включая дистанционные формы (игры, симуляторы, проекты, кейсы и др.); Мульти-профессиональность (отказ от специальностей); Мышле-

ние – смена парадигмы, где главное – не передавать знания, а вырабатывать способность мышления [URL: <http://www.nb-forum.ru/social/education/>]. Очевидно, что чем эффективнее система управления качеством в конкретном вузе, тем он конкурентоспособнее на рынке образовательных услуг.

Библиографический список

1. Вузы и социальные предприятия: плюсы совместной жизни // Новый бизнес. Социальное предпринимательство [Электронный ресурс]. URL: <http://www.nb-forum.ru/social/education/>
2. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года [Электронный ресурс]. URL: <http://www.smolin.ru/odv/reference-source/2008-03.htm>
3. Таюрский А.И. Современные проблемы теории и практики непрерывного образования: инновационный подход: коллективная монография / под. общ. ред. Академика РАО А.И. Таюрского. Красноярск, 2013. 266 с.
4. Форсайт: основные тренды образования будущего [Электронный ресурс]. URL: <http://news.tpu.ru/actual/2013/09/09/20082>

ОСОБЕННОСТИ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

Ю.Ю. Грызова, Л.А. Диденко

В связи с внедрением ФГОС изменяются подходы к управлению образовательной организацией. Анализ исследований показывает, что, управление трактуется как взаимодействие субъектов [Конаржевский, 1993, с. 42–45]; как способность управляющего эффективно применять на практике накопленный опыт [Варющенко, 2011, с. 52]; как умение управлять процессами, людьми – руководить [Мусорина 2011, с. 3–5] . Новые подходы к управлению стали предметом исследований инновационных процессов (В.И. Андреев, В.И. Зверев, В.С. Лазарев, А.Н. Моисеев, М.М. Поташник, К.М. Ушаков, Е.А. Ямбург).

Мы считаем, что первой особенностью управления образовательной организацией в условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов является использование в управлении структурно-функционального и системного подходов. Структурно-функциональный подход позволяет рассматривать управление через призму реализуемых функций, видов деятельности, которые должны быть ориентированы на достижение поставленных целей [Варющенко, 2011, с. 54]. Системный подход определяют как метод решения сложных управленческих проблем, в котором учитываются взаимосвязи между проблемой и отдельными ее элементами, а также влияние ожидаемого результата на все взаимосвязанные части системы [Варющенко, 2011, с. 57]. Этому подходу придерживаются известные ученые М.М. Поташник, В.С. Лазарев. Вторая группа подходов построения основ управления педагогическим коллективом основана на исследованиях академика Р.Х. Шакурова, который определяет управление как регулирование состояния системы в целях получения нужного результата [Сабельникова, 2011, с. 46].

Одной из особенностей управления при реализации ФГОС мы считаем обеспечение гласности и прозрачности всех действий и процедур, наличие общественного контроля, необходимость разработки локальных актов, определение модели организации образовательного процесса, обеспечивающей организацию внеурочной деятельности обучающихся и др.

Важной особенностью является управление содержанием методической работы, обеспечивающей сопровождение введения ФГОС; осуществление повышения квалификации; обеспечение кадровых, финансовых, материально-технических и иных условий реализации основной образовательной программы основного общего образования.

Мы считаем, что особую значимость приобретает управление образовательным процессом, так как ФГОС ориентирован на переход от репродуктивных форм

учебной деятельности – к продуктивной; самостоятельной познавательной деятельности, к поисково-исследовательским видам учебной работы, делает акцент на аналитический компонент учебной деятельности, формирование системы компетенностей и др. [Диденко, Шинкевич, 2016, с. 20]. Таким образом, совершенствование системы управления образовательным процессом в школе в условиях внедрения ФГОС является особо актуальной задачей, решение которой выступает важным условием развития инновационной деятельности [Диденко, 2015, с. 144].

Обобщая вышесказанное, отмечаем, что особенностью управления в условиях введения федеральных государственных образовательных стандартов является изменение подходов к управлению, оптимизация институциональной системы оценки качества образования на основе единой электронной базы данных и автоматизированных инновационных систем; совершенствование IT-пространства школы через повышение уровня материально-информационно-технической, учебно-методической базы; обеспечение результативности и качества урочной и внеурочной деятельности в школе через применение интерактивных средств и различных форм обучения, стимулирование и выявление достижений способных детей; обеспечение укрепления здоровья обучающихся, применение здоровьесберегающих технологий в учебной и внеурочной деятельности и др.

Библиографический список

1. Варющенко В.И. Фундаментальное ядро содержания историко-общественного образования при переходе на стандарт второго поколения в системе общего образования // Сибирский учитель. 2011. № 1. С. 28–38.
2. Диденко Л.А. Использование современных педагогических технологий в условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов; учебное пособие / изд. 2, доп. и перераб.; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2015. 174 с.
3. Диденко Л.А., Шинкевич В.Е. Использование игровых методов в подготовке будущих специалистов правоохранительных органов // Инновации в непрерывном образовании. 2016. № 1 (11). С. 20–25.
4. Конаржевский Ю.А. Внутришкольный менеджмент. М., 1993. С. 42–45.
5. Мусорина А.А. Использование вариативной части ФГОС СПО третьего поколения для получения дополнительных профессиональных компетенций с учетом запросов работодателей // Инновационные проекты и программы в образовании. 2011. № 1. С. 3–5.
6. Сабельникова С.И. Подготовка педагогического коллектива к работе по новому стандарту // Управление начальной школой. 2011. № 1. С. 7–10 (Новый образовательный стандарт в действии).

ОЦЕНКА ПРЕДПОСЫЛОК СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ СИСТЕМЫ СТИМУЛИРОВАНИЯ ПЕРСОНАЛА УЧРЕЖДЕНИЯ СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

К.Э. Гринчишина, К.Н. Мартынова

*Научный руководитель А.В. Цветцых,
доцент кафедры экономики, Сибирский государственный
аэрокосмический университет имени академика М.Ф. Решетнева
(Красноярск); e-mail: tsvettsykhalex@mail.ru*

В современном информационном обществе образование является главным фактором развития экономики. Российское среднее образование, в настоящее время находясь в поиске своей оптимальной модели, непрерывно совершенствуется с целью повышения качества образовательных услуг на основе учета современных запросов общества и государства. Развитие образования, повышение качества услуг невозможно без совершенствования системы стимулирования персонала. Поэтому в работе были поставлены и решены следующие задачи: выявление основных проблем мотивации персонала образовательного учреждения; оценка предпосылок совершенствования системы стимулирования персонала образовательного учреждения; обоснование предложений по совершенствованию стимулирования персонала образовательного учреждения.

В табл. 1 представлены наиболее распространенные подходы к определению сущности основных компонентов понятия «система стимулирования персонала».

Таблица 1

Определения понятия «система стимулирования персонала» и его компонентов

Содержание определения, источник	Признаки системы стимулирования
Стимул – внешнее побуждение, когда один человек воздействует на другого, побуждая к какому-либо действию [http://kadriruem.ru/sistema-motivacii-personala/]	– внешнее побуждение; – побуждение к определенным действиям
Стимулирование труда – это прежде всего внешнее побуждение, элемент трудовой ситуации, влияющий на поведение человека в сфере труда, материальная оболочка мотивации персонала [Данилова, Чепурина, 2016, с. 613–614]	– внешнее побуждение; – материальная оболочка мотивации.

Таким образом, стимулы имеют внешний по отношению к преподавательскому составу характер, являются инструментом побуждения персонала к определенным результатам работы в интересах деятельности образовательного учреждения. Элементы системы стимулирования, выделенные на основе изучения со-

временных подходов [Арабей URL: www.atisokzn.ru; Данилова, Чепурина, 2016, с. 613–614; Цветцых, Гринчишина, 2016, с. 128–131] и основные требования к ним систематизированы в табл. 2.

Таблица 2

Система стимулирования персонала: элементы и требования

Виды стимулирования	Способы стимулирования	Требования к системе стимулирования
Материальное стимулирование	Премии, надбавки регулярные и единовременные выплаты	Простота и понятность каждому
		Гибкость, справедливость
		Заинтересованность в повышении взаимодействия с другими
		Экономическая и психологическая эффективность
Нематериальное (социально-психологическое) стимулирование	Регламентация, контроль работы, наделение полномочиями и ответственностью	Гибкость, справедливость
		Заинтересованность в повышении взаимодействия с другими
		Связь результатов своей работы с результатами организации в целом
		Психологическая эффективность
Социальные гарантии	Социальные пакеты, пенсионные выплаты, льготы	Гибкость, справедливость
		Психологическая эффективность

В одном из учреждений среднего образования авторами был проведен опрос целевой группы с целью установления основных проблем стимулирования преподавательского состава. Результаты анкетирования систематизированы на рис.



Рис. Основные проблемы мотивации персонала образовательного учреждения

Сбор и анализ результатов анкетирования преподавательского состава как важнейшей производительной силы образовательного учреждения позволяет сформулировать следующие оценки предпосылок совершенствования системы стимулирования персонала в учреждении:

– уровень простоты и понятности системы стимулирования персонала не является безусловным;

– система стимулирования персонала не обладает необходимой гибкостью и справедливостью.

Библиографический список

1. Арабей Н.И. Система стимулирования персонала [Электронный ресурс] URL: www.atisokzn.ru (дата обращения: 20.04.2017).
2. Данилова И.С., Чепурнова Ю.М. Совершенствование системы стимулирования труда персонала // Молодой ученый. 2016. № 11. С. 691–702.
3. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2002.
4. Система мотивации и стимулирования персонала в организации [Электронный ресурс]. URL: <http://kadriuem.ru/sistema-motivacii-personala/> (дата обращения: 20.04.2017).
5. Цветцых А.В., Гринчишина К.Э. Разработка мероприятий по повышению эффективности управления персоналом образовательной организации // Современное психолого-педагогическое образование: материалы VII Психолого-педагогических чтений памяти Л.В. Яблоковой / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева; отв. ред. О.В. Груздева, 2016. С. 128–131.

РАЗРАБОТКА СТРАТЕГИЧЕСКИХ ЦЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ НА ОСНОВЕ МЕТОДА АНАЛИЗА ИЕРАРХИЙ

С.Н. Джаббарова

*Научный руководитель К.Ю. Лобков,
кандидат экономических наук, доцент кафедры менеджмента,
инженерно-экономического института, Сибирский государственный аэрокос-
мический университет им. академика М.Ф. Решетнева (Красноярск);
e-mail: lobkov.study@yandex.ru*

Учебные заведения в рамках планирования своей деятельности разрабаты-
вают стратегию развития своей организации.

В условиях жесткой конкурентной борьбы и быстро меняющейся си-
туации образовательные учреждения должны не только концентрировать вни-
мание на внутреннем состоянии дел, но и вырабатывать долгосрочную страте-
гию поведения, которая позволяла бы им учитывать изменения, происходящие во
внешнем окружении. Разработка стратегии предполагает на самых первых эта-
пах формирование стратегических, целей В статье рассматривается применение
метода анализа иерархий для формирования стратегической цели образователь-
ного учреждения.

Применение данного метода проводится на примере решения задачи выбо-
ра поставщика программного обеспечения (ПО) для приобретения образователь-
ным учреждением на основании рассматриваемых характеристик. В данном при-
мере предлагалось 3 поставщика ПО: Поставщик 1, Поставщик 2 и Поставщик 3.
ПО данных поставщиков характеризовались такими параметрами, как: функцио-
нальная пригодность; защищенность; документация и поддержка и цена.

Метод анализа иерархий (Analytic Hierarchy Process – АНП) является систе-
матической процедурой для иерархического представления элементов, опреде-
ляющих суть проблемы [Ногин, 2004, с. 57; Саати, 1993, с. 86]. Метод состоит
в декомпозиции проблемы на все более простые составляющие части и даль-
нейшей обработке последовательности суждений лица, принимающего реше-
ния (ЛПР), по парным сравнениям. В результате может быть выражена отно-
сительная степень (интенсивность) взаимодействия элементов в иерархии. Эти
суждения затем выражаются численно. Общая ценность альтернативы опреде-
ляется путем суммирования произведений коэффициентов важности. Данный
метод предполагает первоначальное построение структуры решаемой задачи
[Лобков, 2014, с. 393–394].

Структура решаемой задачи может быть представлена в виде иерархии це-
лей, критериев и альтернатив, представленной на рис.

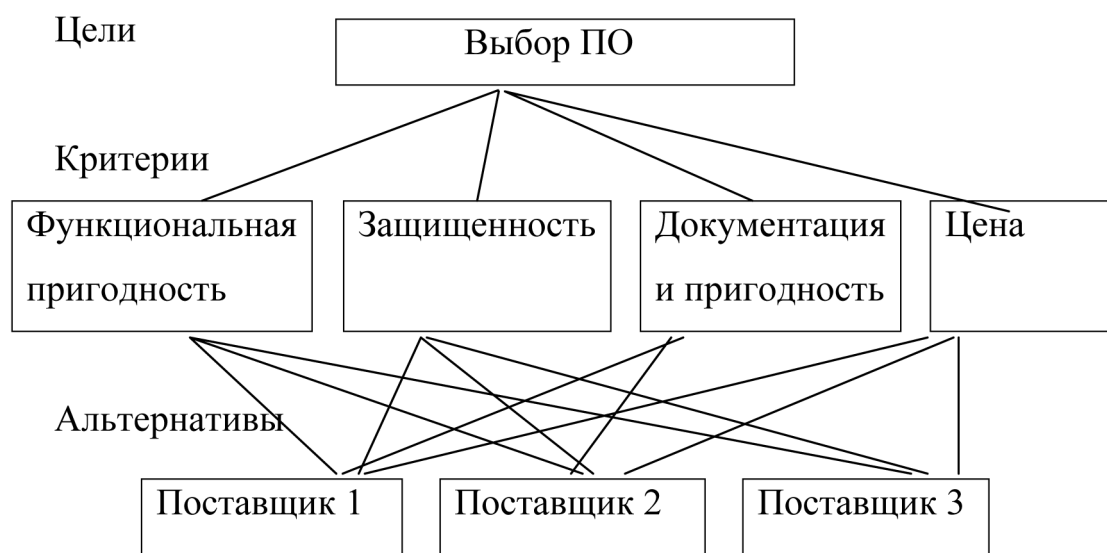


Рис. Структура задачи выбора поставщиков по методу АНР

Основные расчеты применения метода анализа иерархий представлены в табл. 1 и 2.

Таблица 1

Матрица сравнений критериев выбора ПО

Критерии	Функциональная пригодность (C1)	Защищенность (C2)	Документация и пригодность (C3)	Цена (C4)	Собственный вектор	Вес
C1	1	8	5	4	18	0,58
C2	1/8	1	2	4	7,125	0,23
C3	1/5	1/2	1	1/2	2,2	0,07
C4	1/4	1/4	2	1	3,5	0,12

Обобщенная оценка альтернатив по всем критериям:

$$A1 = 0,58 \cdot 0,15 + 0,23 \cdot 0,38 + 0,07 \cdot 0,18 + 0,12 \cdot 0,44 = 0,2398;$$

$$A2 = 0,58 \cdot 0,36 + 0,23 \cdot 0,5 + 0,07 \cdot 0,62 + 0,12 \cdot 0,4 = 0,4152;$$

$$A3 = 0,58 \cdot 0,49 + 0,23 \cdot 0,12 + 0,07 \cdot 0,2 + 0,12 \cdot 0,16 = 0,345.$$

Таблица 2

Матрица сравнения альтернатив по отдельным критериям

По критерию C1 (функциональная пригодность)					
Альтернатива	Поставщик 1 (A1)	Поставщик 2 (A2)	Поставщик 3 (A3)	Собственный вектор	Вес
1	2	3	4	5	6
Поставщик 1 (A1)	1	1/3	1/2	1,83	0,15
Поставщик 2 (A2)	3	1	1/3	4,33	0,36

1	2	3	4	5	6
Поставщик 3 (A3)	2	3	1	6	0,49
По критерию С2 (защищенность)					
Поставщик 1 (A1)	1	1/3	4	5,33	0,38
Поставщик 2 (A2)	3	1	3	7	0,5
Поставщик 3 (A3)	1/4	1/3	1	1,58	0,12
По критерию С3 (документация и пригодность)					
Поставщик 1 (A1)	1	1/2	1/2	2	0,18
Поставщик 2 (A2)	2	1	4	7	0,62
Поставщик 3 (A3)	1	1/4	1	2,25	0,2
По критерию С3 (цена)					
Поставщик 1 (A1)	1	2	2	5	0,44
Поставщик 2 (A2)	1/2	1	3	4,5	0,4
Поставщик 3 (A3)	1/2	1/3	1	1,83	0,16

Таким образом, предлагаемый к рассмотрению метод анализа иерархий позволяет осуществлять выбор ПО в рамках формирования стратегических целей образовательного учреждения, по результатам которого предпочтительна вторая альтернатива – Поставщик 2.

Библиографический список

1. Лобков К.Ю. Обоснование критерия выбора инновационных проектов машиностроительного предприятия оборонно-промышленного комплекса / Решетневские чтения: материалы XVIII Междунар. науч. конф. посвящ. 90 лет со дня рождения генер. конструктора ракет.-космич. сист. акад. М.Ф. Решетнева (11–14 ноября 2014, г. Красноярск): в 3 ч. / под общ. ред. Ю.Ю. Логинова: Сиб. гос. аэрокосмич. ун-т. Красноярск, 2014. Ч. 2. С. 393–394.
2. Ногин В.Д. Принятие решений в многокритериальной среде: количественный подход. М.: ФИЗМАТЛИТ, 2004. 176 с.
3. Саати Т. Принятие решений. Метод анализа иерархий. М.: Радио и Связь, 1993.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОЦЕНКЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

О.А. Карплякова

*Научный руководитель К.Ю. Лобков,
кандидат экономических наук, доцент кафедры менеджмента
организации, института психолого-педагогического образования,
Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева (Красноярск);
e-mail: lobkov.study@yandex.ru*

В данное время мы наблюдаем рост конкуренции в сфере образования и ужесточение требований со стороны самих потребителей к качеству образовательных услуг, которые привели к тому, что ориентация на потребителя становится главным принципом в организации образовательного процесса. Очевидно, что студенты в первую очередь являются потребителями образовательных услуг. С точки зрения образовательной организации обучающийся – это клиент, который формирует свое суждение о качестве продукции (образовательных услуг), основываясь на результатах, итогах, а также выгодах.

Работодатель является потребителем образовательных услуг, только не внутренних, а внешний. К сожалению, на данный момент мы наблюдаем ситуацию некоторой автономности образования от рынка труда. Система образования ориентируется в основном на потребителей своих услуг – абитуриентов и их родителей, которые теперь выступают одновременно в роли и потребителей, и заказчиков образовательных услуг. В результате потребности работодателей в работниках зачастую не учитываются вузами. От этого страдает и само качество образовательной услуги [Бондаренко, Шайхутдинова, 2013, с. 1229–1233].

Можно предположить, что, с одной стороны, качество образовательной услуги – это соответствие требованиям и стандартам, с другой – потребитель оценивает качество услуги не только с точки зрения результата, но и с точки зрения самого процесса обучения. Формирование же эффективной системы оценки удовлетворенности потребителей является необходимым условием «выживания» образовательной организации на конкурентном рынке образовательных услуг.

Для этих целей в рамках работы в Международном Банковском Институте была разработана методика оценки удовлетворенности потребителей образовательных услуг, которую мы далее рассмотрим.

Методика состоит из семи этапов [Мингазова, 2010, с. 124–133]:

На первом этапе разрабатываются, в том числе и на основе проведения интервью с выпускниками и работодателями, анкетные вопросы.

В заключение этого этапа на основе уточненного вопросника проводится анонимное анкетирование на репрезентативной выборке внутренних и внешних потребителей образовательных услуг образовательной организации.

На втором этапе на основе полученных данных мониторинга:

а) проводится изучение того, в чем состоят требования выпускников к уровню своей подготовки. Это позволит выявить те факторы, которые имеют для них первостепенное значение.

б) анализируется, какие качества, по мнению выпускников, у них сформировались лучше, а какие хуже.

На третьем этапе используются полученные результаты оценок важности и удовлетворенности для вычисления «разрывов» между значением, придаваемым потребителем образовательных услуг какому-либо аспекту «обслуживания» в образовательной организации, и тем, в какой степени он удовлетворен выполнением этого аспекта.

Если обозначить через $X_{удов. j}$ оценку удовлетворенности студентов-выпускников собственной подготовкой на выходе из образовательной организации по j -му показателю качества, а через $X_{важн. j}$ – оценку важности j го показателя (по их же оценке), то искомое значение «разрыва»: $\Delta_{разр. j} = X_{удовл. j} - X_{важн. j}$.

На четвертом этапе предлагается рассчитать коэффициент удовлетворенности $K_{удов.}$ Последний необходим как универсальный индикатор, с помощью которого из года в год можно будет отслеживать качество образовательного процесса.

Искомое значение коэффициента удовлетворенности $K_{удов.}$ рассчитывается как результат перемножения двух матриц W и X :

$K_{удов.} = W^T X_{удов.}$,

где W – матрица-столбец весовых коэффициентов ($w_1, w_2, \dots, w_j, \dots, w_m$); $X_{удов.}$ – матрица-столбец средних значений удовлетворенности выпускников уровнем сформированности у них показателей качества ($X_{удов1}, X_{удов2}, \dots, X_{удов j}, \dots, X_{удов m}$); t – знак транспонирования; j – порядковый номер показателя качества; m – количество оцениваемых показателей.

На пятом этапе с помощью тех же анкетных вопросов анализируются требования, предъявляемые к уровню подготовки выпускников образовательной организации со стороны работодателей. Степень соответствия выпускников требованиям работодателя и определит уровень внешней удовлетворенности.

На шестом этапе, по аналогии с третьим, проводится сопоставление результатов измерения внутренней (итоговой) и уже внешней удовлетворенностей образовательными услугами образовательной организации. Это позволит выявить так называемые разрывы в понимании $\Delta_{разр. j}$ того, каким должен быть выпускник с точки зрения работодателя $X_{треб. j}$ (внешнего потребителя услуг) и самого выпускника $X_{удовл. j}$ (внутреннего потребителя услуг).

На последнем, **седьмом этапе**, рассчитывается коэффициент полной удовлетворенности как отношение коэффициента взвешенной удовлетворенности выпускников $K_{удов.}$ к коэффициенту требований работодателя.

Данная методика позволяет выявить, доволен студент своим обучением и соответствует ли вуз всем его требованиям, а также выяснить, как работодатель относится к уровню образования студентов тех или иных вузов. Таким образом, мы сможем понять, в какой сфере образовательной организации возникла проблема и успешно ее решить.

Библиографический список

1. Бондаренко О.В., Шайхутдинова О.Р. Проблемы в сфере высшего профессионального образования и рынок труда / Фундаментальные исследования. 2013. № 6-5. С. 1229–1233;
2. Мингазова Д.Н. Оценка качества услуг с позиций удовлетворенности потребителей / Вестн. Брян. гос. техн. ун-та. 2010. № 3 (27). С. 124–133.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СИСТЕМЫ СТИМУЛИРОВАНИЯ ПЕРСОНАЛА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

И.Д. Королева

На современном этапе развития рыночной экономики современные организации (в частности, образовательные), фирмы, предприятия сталкиваются с разного рода задачами, от правильного решения которых зависит эффективность работы данных организаций в целом. Одна из главных задач менеджмента организации заключается в эффективном управлении персоналом, что подразумевает под собой понимание потребностей персонала, его мотивов, что будет способствовать правильному подбору стимулов к труду. Основной целью системы мотивации и стимулирования труда является максимальная отдача от применения трудовых ресурсов, имеющихся в наличии у организации на данный момент, что будет способствовать общей результативности ее деятельности [Адаир, 2010, с. 256].

Изучив различные точки зрения психологов, философов, социологов, экономистов, можно заключить, что особое внимание следует обратить на точку зрения психологов, согласно которой мотивация представляет собой действие внешних и внутренних стимулов, способных вызвать положительную реакцию или активизировать поведение. В роли мотивов могут выступать интересы и потребности, эмоции и влечения, идеалы и установки индивидуума [Амангалиева, 2012, с. 8–10]. Так, по мнению И.С. Варданян, мотивация – это совокупность внутренних и внешних условий, побуждающих субъекта к активности, а также объект или предмет, на который направлена эта осознаваемая или неосознаваемая активность [Варданян, 2012, с. 39–44]. С биологической точки зрения мотивация трактуется как активное состояние мозговых структур, побуждающее высших животных и человека совершать наследственно закрепленные или приобретенные опытом действия, направленные на удовлетворение индивидуальных или групповых потребностей [Верхоглазенко, 2012, с. 23–24].

Необходимо отметить, что с проблемой мотивации наиболее часто сталкиваются управленцы и экономисты, решая на практике вопросы повышения эффективности работы и конкурентоспособности предприятия. Однако и в образовательной среде данный вопрос является одним из дискуссионных и проблематизированных. Так, П.В. Журавлев пишет, что чем большее число различных потребностей реализует человек посредством труда, чем разнообразнее доступные ему блага, а также чем меньшую цену по сравнению с другими видами деятельности ему приходится платить, тем важнее роль труда в его жизни, тем выше его трудовая активность [Журавлев, 2013, с. 48].

В свою очередь и стимулирование играет важную роль в деятельности любого предприятия, образовательной организации, поскольку оно направлено на активизацию мотива к качественному и эффективному труду, от результатов которого во многих случаях зависит само существование предприятия, образовательного института.

Многие ученые-экономисты считают, что стимулирование – это метод управления трудовым поведением работника, состоящий в целенаправленном воздействии на трудовые ресурсы посредством влияния на условия трудовой жизнедеятельности, мотивов и стимулов, движущих его деятельностью [Занюк, 2011, с. 18–20].

В настоящее время в науке развернулись поиски, направленные на исследование профессиональной компетентности педагога, поиски ответа на вопросы, касающиеся проблем повышения профессионализма и мотивации труда педагогов. Например, в работах Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, В.А. Сластенина, А.И. Щербакова рассматриваются пути повышения профессиональной компетентности, стимулирования и мотивации труда. Обобщая итоги проведенного авторами исследования, можно сделать следующие выводы:

1. Управленческая деятельность по мотивации трудового поведения педагогических работников должна ориентироваться не только на коллективные цели и потребности, но и на конкретные личности и ситуации.

2. Современным руководителям образовательных организаций необходимо знать теоретические положения о потребностях, мотивах деятельности, мотивационном механизме труда для правильной организации труда педагогов;

3. Рекомендуемые для использования в повседневной жизни в управленческой деятельности методы и приемы мотивации и стимулирования педагогических работников, используемые в комплексе [Кибанов, 2011, с. 150–153].

Итак, мотивация и стимулирование персонала является главным средством обеспечения рационального использования ресурсов, мобилизации имеющегося кадрового потенциала.

Библиографический список

1. Адаир Д. Эффективная мотивация. М.: Эксмо, 2010. 256 с.
2. Амангалиева Н.Е. Мотивация как фактор детерминации эффективности трудовой деятельности. Саратов, 2012. 16 с.
3. Варданян И.С. Новые тенденции к мотивации персонала. 2012. № 9–10. С. 39–44.
4. Верхоглазенко В. Система мотивации персонала. 2012. № 4. С. 23–24.
5. Журавлев П.В. Технология управления персоналом. М.: Экзамен, 2013. 576 с.
6. Занюк С.С. Психология мотивации: Теория и практика мотивирования. Мотивационный тренинг. Киев, 2011. 220 с.
7. Кибанов А.Я. Основы управления персоналом: учебник. М.: ИНФРА-М, 2011. 304 с.

SWOT-АНАЛИЗ КАК ИНСТРУМЕНТ ДЛЯ ОПЕРАТИВНОЙ ОЦЕНКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Л.А. Краус

*Научный руководитель А.А. Лукьянова,
профессор, доктор экономических наук
заведующая кафедрой Менеджмента организации ИППО
КГПУ им. В.П. Астафьева (г. Красноярск);
e-mail.ru: aaluk110@mail.ru*

Одной из проблем, с которыми сталкиваются все организации сегодня, является эффективное управление изменениями. Для своевременного определения наиболее опасных событий, вариантов развития ситуации и предполагаемых последствий любая организация периодически должна проводить анализ своей деятельности.

Также специалисты отмечают «интенсивное развитие глобализационных процессов» в образовании и их направлении «в первую очередь на создание единого планетарного образовательного рынка», где «основным его инструментом является конкурентная борьба за потребителя образовательных продуктов и услуг» [Воейкова, Лукьянова, 2013, с. 159–167.].

Оценку текущего положения дел можно сделать, используя метод SWOT-анализа.

Суть метода заключается в анализе сильных (Strengths), слабых (Weaknesses) сторон, возможностей (Opportunities) и угроз (Threats) объекта исследования. При этом сильные и слабые стороны являются факторами внутренней среды, то есть поддаются внутреннему контролю, а возможности и угрозы являются факторами внешней среды, оказывают влияние на деятельность объекта исследования и не контролируются объектом.

Для проведения SWOT-анализа для Красноярского филиала Финуниверситета применяли: анализ внешней среды образовательной организации; анализ внутренней среды образовательной организации; анкетирование обучающихся колледжа «Преподаватель глазами студента».

SWOT-анализ Красноярского филиала Финуниверситета приведен в табл. 1.

Наиболее благоприятные возможности для развития дает поле СИВ. Поле СЛВ определяет направления, которые позволяют за счет выявленных возможностей преодолеть слабости. Поле СИУ показывает направления, которые за счет имеющихся сил помогут преодолеть угрозы. Нависшую угрозу и необходимость слежения за ситуацией отражает поле СЛУ.

Приоритетные направления развития приведены в табл. 2.

Матрица SWOT-анализа Красноярского филиала Финуниверситета

Сильные стороны – Наличие новейшей законодательной базы (Гарант, Консультант). – Наличие двух общежитий. – Созданы комфортные условия для обучения. – 75 % педагогических работников имеют высшую квалификационную категорию. – Обучение по программам СПО и ДПО. – Участие педагогического коллектива и обучающихся в научно-практических конференциях, олимпиадах. – Наличие волонтерского движения. – Выделение бюджетных мест в ФГОБУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации» для выпускников колледжей – филиалов Финуниверситета	Слабые стороны – Большой процент отчислений обучающихся по собственному желанию. – Отсутствие размещений рекламы в СМИ о Красноярском филиале Финуниверситета. – Недоукомплектованность педагогическими работниками, осуществляющими преподавание профессионального цикла. – Малое количество молодых педагогических кадров. – Недостаточное стимулирование самообразования и развития личностных качеств у обучающихся
Возможности – Благоприятные демографические изменения, вызывающие увеличение конкурса на бюджетные места и спроса на внебюджетные места. – Привлечение квалифицированных кадров. – Возможности изучения опыта и инновационной деятельности других филиалов Финуниверситета	Угрозы – Снижение бюджетного финансирования. – Конкуренция со стороны других колледжей, вузов. – Рост социально неблагополучных семей

Матрица SWOT-анализа Красноярского филиала Финуниверситета позволяет разработать мероприятия по совершенствованию деятельности филиала: совершенствование системы подготовки по программам ДПО с применением новых информационных технологий в учебном процессе; формирование портфолио преподавателей; совершенствование процесса управления развитием компетенций (профессиональных (специальных), надпрофессиональных и ключевых) педагогических работников; разработка образовательных программ в соответствии с Топ-50 профессий от Министерства труда, требующих среднего профессионального образования.

Матрица SWOT-анализа Красноярского филиала Финуниверситета с определением полей СИБ, СЛВ, СИУ и СЛУ

	Сильные стороны	Слабые стороны
1	2	3
Возможности	Поле СИБ – Развитие учебно-методической работы колледжа через участие преподавателей во Всероссийских научно-практических конференциях	Поле СЛВ – Развитие компетенций, в т.ч. профессиональных, педагогических работников колледжа

1	2	3
Угрозы	Поле СИУ – Расширение списка предлагаемых образовательных программ ДПО. – Расширение списка предлагаемых образовательных программ СПО в соответствии с Топ-50 профессий от Министерства труда, требующих СПО	Поле СЛУ – Перепрофилирование колледжа в связи с изменением государственной политики в области образования в части прекращения обучения по программам СПО для экономических специальностей

В колледже в 2013 г. разработана и утверждена Программа развития Красноярского филиала Финуниверситета, действующая до 2020 года. Оперативная оценка деятельности образовательной организации и разработка мероприятий по результатам оценки дает возможность провести корректировку действующих долгосрочных планов и программ.

Библиографический список

1. Воейкова О.Б., Лукьянова А.А. Глобализация образовательного пространства и ее влияние на национальные системы высшего образования // Вестник УрФУ. 2013. № 3. С. 159–167. Серия: Экономика и управление.

УПРАВЛЕНЧЕСКОЕ РЕШЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ ДЕТЕЙ ГРУППЫ РИСКА В ПРАКТИКЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЕНЕДЖЕРА

А.А. Кузьмина

Одной из важных актуальных социальных проблем в современном мире является проблема воспитания молодежи.

Рассматривая эту проблему, приходишь к однозначному выводу, что причина кроется в отсутствии целостного системного подхода в этой области. Все это подтверждается, когда используешь эмпирические методы познания, которые показывают нам, что нынешнее молодое поколение не готово к самостоятельной жизни после выхода из стен школ. Как правило, они подвержены влиянию. С одной стороны, когда влияние на подростка оказывает семья, родственники, учителя, которые предоставляют возможность понять, осознать собственное Я. В такой ситуации ребенок чувствует себя защищенным, уверенным в себе, даже неудачи не кажутся для него бедой. Взрослые дают понять, что в какой-либо ситуации ребенок не оказался, – у него есть поддержка. Ребенок уверен в защите и в собственной безопасности.

С другой стороны, есть дети, которые отталкивают наставников, заменяя их виртуальным общением. Они ведут себя, как правило, очень пассивно, имеют низкую самооценку и некоммуникабельны. Очень часто у этих детей имеются татуировки, пирсинги, следы самоповреждений. Все это признаки недостаточности воспитания. Отсюда вспышки психических расстройств, самоубийства и т.д. Эта проблема незащищенности наших детей волнует нашу страну, и я уверена, каждое образовательное учреждение.

На базе учреждения МБОУ СШ № 56 систематически проводятся: мониторинг выявления признаков суицидального поведения детей и подростков, мониторинг нарушений правил внутреннего распорядка обучающихся, мониторинг сети Интернет, мониторинг посещаемости занятий.

На основании мониторинговых процедур, в том числе сети Интернет и наблюдений классных руководителей, учителей-предметников на ПМПк приглашены родители (законные представители) для ознакомления с имеющимися фактами по выявленным признакам суицидального поведения их детей.

По проведенным беседам с родителями даны рекомендации в соответствии с письмом территориального отдела ГУО администрации города Красноярска по Советскому району города № 77 от 06.02.2017 «О принятии мер, направленных на предупреждение суицидального поведения» и оформлены решения ПМПк. Проанализировав всю проделанную деятельность, необходимо разработать план деятельности по профилактике суицидального поведения обучающихся, который представлен в табл.

План деятельности по профилактике суицидального поведения обучающихся

Направление деятельности	Мероприятия, содержание деятельности	Целевая группа	Ответственные
1	2	3	4
Взаимодействие с педагогами			
Просвещение	Инструктивно-разъяснительное совещание с педагогами по вопросу использования интернет-ресурсов, представленных в письме территориального отдела ГУО администрации города Красноярск по Советскому району № 76 от 06.02.2017, для организации правового просвещения всех участников образовательных отношений	Педагоги	Заместитель директора по ВР
	Годичный методический семинар «Профилактика суицидального поведения детей и подростков»: – семинар-тренинг для педагогов по профилактике подросткового суицида на тему «Голосуем за жизнь!» – психологический семинар с педагогами по профилактике депрессивных и суицидальных намерений у детей и подростков. – семинар-практикум «Формирование стрессоустойчивости, отработка техник принятия правильного решения в ситуациях жизненного выбора, правил поведения конфликтных ситуациях»	Педагоги	Педагог-психолог
Диагностика	Дополнительная диагностическая работа: – по изучению семейного неблагополучия, корректировка «Социального портрета семьи» – межличностных отношений в классных коллективах.	Родители, обучающиеся	Классные руководители 1–11 классов
	Организация специальных сред по обсуждению результатов диагностических процедур, оформление рекомендаций педагогам и родителям (законным представителям), выстраивание индивидуальной траектории сопровождения, обучающегося и его семьи	Педагоги, социальный педагог, педагог-психолог	Заместитель директора по ВР
Консультирование	Консультативная индивидуально-групповая работа педагога-психолога с педагогами по вопросам профилактики суицидального поведения детей и подростков	Педагоги	Педагог-психолог

Продолжение табл.

1	2	3	4
Мониторинговые процедуры	Ежедневный мониторинг сети Интернет (группы ВКонтакте, изменение «аватарки»). Оформление результатов (принятие экстренных мер при необходимости)	Обучающиеся	Ответственная группа
	Ежедневный мониторинг по выявлению признаков суицидального поведения детей и подростков (физические признаки – самопорезы рук, татуировки, рисунки на теле, резкая смена образа (покраска волос, смена причёски, макияжа и т.п.; психологические признаки – рассеянное внимание, сонливость, «отсутствующий вид», рисунки в тетрадях, книгах (китов и бабочек))	Обучающиеся	Классные руководители 1–11 класса, учителя-предметники
Взаимодействие с родительской общественностью			
Просвещение	Акция «Большое родительское собрание»	Родители (законные представители)	Классные руководители, социальный педагог, педагог-психолог
	Информирование родительской общественности о службах экстренного реагирования, телефоны доверия бесплатной психологической помощи	Родители (законные представители)	Классные руководители, социальный педагог, педагог-психолог
	Правовой ликбез в рамках родительских собраний	Родители (законные представители)	Классные руководители, социальный педагог, педагог-психолог
Диагностика	Дополнительная диагностическая работа по изучению семейного неблагополучия, межличностных отношений в классе. Корректировка «Социального портрета семьи»	Родители (законные представители), обучающиеся	Классные руководители
	Организация специальных сред по обсуждению результатов диагностических процедур, оформление рекомендаций педагогам и родителям (законным представителям), выстраивание индивидуальной траектории сопровождения обучающегося и его семьи	Педагоги, родители (законные представители)	Заместитель директора по ВР

Окончание табл.

1	2	3	4
Консультирование	Консультативная работа педагога-психолога с родителями (законными представителями) по вопросам профилактики суицидального поведения детей и подростков	Родители (законные представители)	Педагог-психолог
	Семинар «Родительская компетентность»	Родители (законные представители)	Педагог-психолог Социальный педагог
Взаимодействие с обучающимися			
Просвещение	Обновление информационного стенда, где можно получить психологическую поддержку и медицинскую помощь	Все участники образовательных отношений	Педагог-психолог
	Проведение тематических классных часов, мини-тренингов: «Как научиться жить без ссор» – 1–4 классы; «Я – уникальная личность» – 5–6 классы; «Мир глазами агрессивного человека» – 7–8 классы; тренинг «Формирование позитивных жизненных установок» – 9–11 классы	обучающиеся	Классные руководители, педагог-психолог
Диагностика	Выявление самооценки, уровня тревожности, признаков субдепрессии у учащихся выпускных классов	Обучающиеся	Педагог-психолог
Консультирование	Групповая и индивидуальная работа с обучающимися с выявленными признаками социально-психологической дезадаптации, субдепрессии, высокой тревожности	Обучающиеся	Педагог-психолог

Библиографический список

1. Письмо территориального отдела ГУО администрации города Красноярска по Советскому району города № 77 от 06.02.2017 «О принятии мер, направленных на предупреждение суицидального поведения» и оформлены решения ПМПк.

АНАЛИЗ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К ПРИНЯТИЮ И ОСВОЕНИЮ НОВОВВЕДЕНИЙ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

А.В. Кускова, И.С. Лутошкина

На современном этапе развития российского общества в свете реализации федеральных государственных образовательных стандартов в образовании важной задачей становится необходимость оптимизации образования, его совершенствование.

Учитель всегда был одной из центральных фигур в образовании. Необходимые изменения в образовании не могут происходить, если педагоги не будут стремиться совершенствовать свою профессиональную деятельность. Время и усилия, которые требуются, чтобы новые идеи и новые способы образования вошли в практику, в большой степени зависят от готовности и способности учителей изменять свою деятельность, осваивая новшества и становясь творцами новой практики. В этой связи особую актуальность приобретают проблемы внедрения в образовательную практику нововведений и обеспечения соответствующего уровня готовности учителей к инновационной деятельности. Важнейшим средством ускорения инновационных процессов в образовании является разработка методических инноваций [Смолеусова, URL: <http://school2100.com/upload/iblock/>].

На базе муниципального бюджетного образовательного учреждения средней школы № 51 г. Красноярска проводилось исследование, имеющее своей целью определение степени информированности учителей об инновационной деятельности. В исследование приняли участие 25 человек, это учителя начального, среднего и старшего звена. В исследовании были использованы такие методики, как: диагностическая карта «Оценка готовности педагога к участию в инновационной деятельности»; анкета «Барьеры, препятствующие освоению нововведений»; анкета «Определение мотивов инновационной деятельности педагогов».

Для выявления готовности педагогов к освоению и принятию нововведений мы использовали диагностическую карту «Оценка готовности педагога к участию в инновационной деятельности». Исходя из результатов, можно предположить, что у 64 % (16 чел.) испытуемых проявления инновационной деятельности характеризуется большей целенаправленностью, устойчивостью, осознанностью путей и способов введения новшеств. Мышление у данных педагогов характеризуется рефлексией, эмпатией, обеспечивающие успешность готовности к нововведениям. Учителя всегда открыты новому, извлекают новую информацию из общения с другими группами. 24 % (6 чел.) находятся на среднем уровне готовности к участию в инновационной деятельности, это объясняется тем, что данные учителя отличаются более устойчивым отношением к педагогическим новшествам, но их творческая активность по-прежнему проявляется в рамках воспроизводящей деятельности, но с элементами поиска новых решений в стандартных условиях.

Среди опрошенных низкий уровень готовности к участию в инновационной деятельности наблюдается у некоторых учителей, это 12 % (3 чел.), профессионально-педагогическая деятельность данных учителей строится по заранее отработанным схемам, алгоритму; творческая активность практически не проявляется. Новшество осваивается только под давлением социальной среды.

Для определения ведущих мотивов педагогов МБОУ СШ № 51 к участию в инновационной деятельности мы использовали анкету «Определение мотивов инновационной деятельности педагогов».

По результатам проведенного нами исследования можно предположить, что учителя младшего звена в качестве основных значимых мотивов выделяют: работа по специальности в соответствии с образованием 20 % (8 чел.); уровень доходов 16 % (6 чел.), а самым незначительным оказались: возможность продвижения по карьерной лестнице; отношения с непосредственным руководителем; работа ради общения – 2 % (по 1 чел.).

В старшем звене школы среди учителей самым значим мотивом оказался уровень доходов 25 % (14 чел.); самореализация 24 % (13 чел.); работа по специальности в соответствии с образованием 21 % (11 чел.). Незначительными оказались такие виды мотивов, как: большие полномочия 2 % (1 чел.); нормированный рабочий день; возможность продвижения по карьерной лестнице – 7 % (2 чел.).

Среди барьеров, препятствующих освоению нововведений можно констатировать тот факт, что большая часть учителей начальной школы не интересуются инновациями и не применяют новшества по причине отсутствия помощи, слабой информированности в коллективе о возможных нововведениях, а также из-за присутствия большой учебной нагрузки. Они убеждены, что эффективно учить можно и по-старому. В среднем и старшем звене школы большая часть учителей в качестве препятствующих барьеров выделяют такой критерий, как: большая учебная нагрузка, но это не единственный барьер, по которому учителя не применяют новшества в своей работе. Они считают, что коллектив почти всегда не информируют о возможных нововведениях, а также отсутствуют материальные стимулы.

Сегодня, как никогда, важно обеспечить непрерывное профессиональное развитие педагога, сформировать у него способность к профессиональному самовосстановлению и саморазвитию, подготовить его к работе в непрерывно обновляющейся педагогической действительности. Важной задачей становится создание условий для того, чтобы педагоги захотели что-либо поменять в своей работе, чтобы психолого-педагогическая грамотность учителей становилась нормой их профессиональной компетентности, обеспечивая готовность к инновационно-педагогической деятельности.

Библиографический список

1. Лазарев В.С. О национальной инновационной системе в образовании и задачах научного обеспечения ее развития // Педагогика. 2015. № 7. С. 12–22.
2. Смолеусова Т.В. Новое качество образования и пути его достижения. URL: <http://school2100.com/upload/iblock>

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Д.Н. Лобасова, А.А. Лукьянова

Патриотическое воспитание подрастающего поколения на всех этапах развития российского общества являлось одним из приоритетных направлений деятельности властных структур и подконтрольных ему учреждений образования. К началу 90-х гг. на фоне внутренних социально-экономических проблем активизировались центробежные силы в некоторых субъектах РФ, усилилась внутренняя разобщенность граждан, упало национальное самосознание. С начала 2000-х органы государственной власти РФ берут под особый контроль сферу молодежной политики, принимается ряд нормативно-правовых документов, регламентирующих цели, задачи, ключевые направления деятельности государства в данной сфере. В качестве примера можно привести «Основы государственной молодежной политики до 2025 года» [Распоряжение Правительства РФ № 2403-р, 2014]. Суть аналогичных нормативно-правовых актов сводится к комплексному развитию личности юных граждан, содействию в их самоидентификации с российским социумом, которая стимулирует формирование социально ответственной модели поведения. Вместе с тем все большую актуальность приобретает проблема грамотного выстраивания процесса патриотического воспитания подрастающего поколения, который во многом осложняют современные реалии российского общества, такие как: социальное неравенство, малые зарплаты, пенсии и пособия, коррупция, бюрократизм и т.д., вызывающие у молодежи резонные вопросы о реальности заботы государства о гражданах и ответном долге перед ним.

На практике патриотическим воспитанием так или иначе занимаются многие социальные институты. Особую важность приобретает учебно-воспитательная деятельность учреждений среднего общего образования, т.к. они являются тем социальным институтом, который обязан обеспечить интеграцию и социализации несовершеннолетних. Успешное функционирование молодого человека в социуме невозможно без патриотического сознания, являющегося результатом воспитательной функции прежде всего семьи и школы.

Образовательная и воспитательная деятельность российских школ тесно взаимосвязаны. Отсюда высокая роль учителей, которые преподают дисциплины, лежащие в основе патриотического воспитания школьников – это история, география, русский язык и литература. Опыт Шушенской средней общеобразовательной школы № 2 является примером применения ИКТ в преподавании истории и географии. Так, при организации учебных занятий учителя используют документальные фильмы, анимационные видеоролики. В свою очередь, одобряется и более высоко оценивается домашняя работа школьника, представленная в виде содержательной презентации по изученной дома тематике. Что касает-

ся классической русской литературы, то здесь учитель использует инновационную методику построения урочных занятий. Так, перед началом изучения нового литературного произведения учитель пускает по рядам список вопросов по содержанию рассказа, повести, романа. Каждый ученик должен записаться в качестве отвечающего хотя бы на 1 вопрос. После того как школьники прочтут дома произведение (или его часть), во время следующего урока литературы разбираются вопросы из списка в первую очередь теми обучающимися, которые на него записались. В случае необходимости внесения дополнений к озвученным ответам, спрашиваются желающие из числа членов класса, которым есть что добавить по содержанию того или иного вопроса. Данный метод организации урока основан на технологии ведения семинарских занятий в высшем учебном заведении. Описанные выше ИКТ и методика способствуют поддержанию заинтересованности школьников в освоении учебных программ. Это повышает уровень учебной мотивации несовершеннолетних, что позволяет поддерживать показатель дисциплинированности учащихся. Все это свидетельствует об эффективной реализации учреждением и образовательной и воспитательной функции.

Одной из тенденций развития современного образования является гуманизация и демократизация образовательного процесса в школе. Так, в статье Х.М. Сабурова гуманизация образования представлена как коренной поворот от его технократической цели к гуманистическим целям становления и развития личности, создание условий для ее самореализации. В свою очередь, демократизация – это переход от централизованной и единообразной системы организации обучения к созданию условий и возможностей для каждого учебного заведения, преподавателя, учащегося наиболее полно раскрыть свои возможности и способности [Сабуров, 2014, с. 613–614]. Очевидно, что обе представленные тенденции способствуют более полному раскрытию индивидуальных характеристик, творческих способностей школьника в процессе его образования и воспитания (в т.ч. патриотического). Кроме того, демократизация образования способствует снятию проблемы излишней авторитарности некоторых учителей, их приверженности статусной субординации, которая зачастую сковывает возможности педагога найти контакт с учащимся в процессе взаимодействия с ним. Так, гуманистический и демократический образовательный процесс, построенный на широком применении ИКТ, а также возможных инновационных разработок специалистов учреждения положительным образом скажется на реализации основных задач любой общеобразовательной школы и, в частности, такой задачи воспитательного плана, как содействие формированию чувства патриотизма.

Библиографический список

1. Основы государственной молодежной политики в Российской Федерации до 2025 года [Электронный ресурс]: распоряжение Правительства РФ от 29.11.2014 № 2403-р // Информационно правовой портал «Гарант». URL: <http://www.garant.ru>.
2. Сабуров Х.М. Влияние основных тенденций развития современного образования на формирование личности учащихся // Фундаментальные исследования. 2014. № 3-3. С. 613–616.

ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА УПРАВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ РАЗВИТИЕМ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА «ПЕДАГОГ»

Ю.Ф. Лобацеева, Л.А. Диденко

Управление профессиональным развитием педагогов рассматривается как одна из центральных в психолого-педагогических исследованиях, так как становление профессионально компетентного педагога, педагога-исследователя, способного совершенствовать учебно-воспитательный процесс, направлять его на решение задач личностного становления и развития как учащихся, так и самого педагога является актуальной проблемой [Диденко, Коробичина, 2013, с. 117–121].

Профессиональное развитие педагога изучено достаточно глубоко. В исследованиях рассматривается организация деятельности по профессиональному совершенствованию (Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин и др.); профессиональная компетентность учителя (Т.В. Кудрявцев, Я.А. Пономарев, И.В. Страхов и др.); сущность педагогического творчества (В.И. Загвязинский, М.М. Поташник и др.); система стимулирования педагогического творчества (М.Н. Скаткин, Г. И. Щукина и др.). Как видим, управлению профессиональным развитием педагогов посвящено достаточно много исследований, однако в условиях реализации профессионального стандарта «Педагог» управление профессиональным развитием рассматривается недостаточно.

Введение профессионального стандарта требует от педагога широкого спектра профессиональных компетенций: владение психолого-педагогическими технологиями, умение формировать и развивать универсальные учебные действия, проектировать психологически безопасную и комфортную образовательную среду и др. Необходимость формирования нового спектра компетенций требует изменения подходов к управлению профессиональным развитием педагогов. Остановимся на факторах, влияющих на управление.

Одним из значимых факторов, оказывающих влияние на профессиональное развитие педагогов, является организация проведения проблемно-теоретических семинаров, на которых рассматриваются вопросы внедрения психолого-педагогической теории в учебную деятельность, происходит обмен мнениями по проблемам современной педагогической науки и передового педагогического опыта, а также путей внедрения педагогических идей в практику [Кондратьев, 2016, с. 334–336].

Важным фактором управления профессиональным развитием мы считаем включение педагогов в работу профессиональных сообществ, среди которых наиболее популярными в образовательной практике являются такие сообщества,

как: методические объединения, кафедры, педагогические мастерские, виртуальные лаборатории, школы профессионального мастерства, педагогические студии, мастер-классы, творческие группы и др. [Поташник, 1997, с. 118].

Стандарт выдвигает требования к личностным качествам учителя, неотделимым от его профессиональных компетенций, таких как: готовность учить всех без исключения детей, вне зависимости от их склонностей, способностей, особенностей развития, ограниченных возможностей [Коршукова, Карсаков, 2015, с. 1221–1225].

Таким образом, при управлении профессиональным развитием педагога следует учитывать, что стандарт является «объективным измерителем квалификации педагога», «средством отбора педагогических кадров в учреждения образования», а также «основой для формирования трудового договора, фиксирующего отношения между работником и работодателем».

Следовательно, факторами, влияющими на управление профессиональным развитием педагогов в условиях введения стандарта «Педагог», является: диагностика выявления профессиональных затруднений педагогов, включение педагогов в сообщества по профессиональным предпочтениям, участие в работе постоянно действующих семинаров, в работу психолого-педагогических консилиумов, научно-практических конференций, семинаров-практикумов, методических советов и др.

Библиографический список

1. Воронцова В.Г. Гуманитарно-аксиологические основы постдипломного образования педагога: монография. Псков: ПОИПКРО, 1997. 421 с.
2. Диденко Л.А., Коробицина Н.В. Использование информационных образовательных технологий в системе дополнительного образования учителей // Инновации в непрерывном образовании. № 6-7. 2013. С. 117–121.
3. Кондратьев С.Н. Управление профессиональным развитием педагогов в условиях реализации ФГОС // Педагогический опыт: теория, методика, практика: материалы VI Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 19 февр. 2016 г.) / ред. кол.: О.Н. Широков и др. Чебоксары: Интерактив плюс, 2016. № 1 (6). С. 334–336.
4. Коршукова Т.В., Карсаков А.М. Управление профессиональным развитием педагога в условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2015. Т. 13. С. 1221–1225.
5. Поташник М.М. Профессиональные объединения педагогов. М.: Новая шк., 1997. 118 с.

ФОРМИРОВАНИЕ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ НА ОСНОВЕ ОЦЕНКИ ПОТРЕБНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ

Ю.В. Лященко

*Научный руководитель К.Ю. Лобков,
кандидат экономических наук, доцент кафедры менеджмента,
инженерно-экономического института,
Сибирский государственный аэрокосмический университет
им. академика М.Ф. Решетнева (Красноярск);
e-mail: lobkov.study@yandex.ru*

Сегодня в контексте развития экономики знаний и информационных технологий все большее значение обретает человеческий капитал и в частности образование, оказывающее основное влияние на его формирование. Это создает предпосылки для активных изменений уже в сфере образования: проходит модернизация образовательной системы, появляется понятие «образовательная услуга» и быстрорастущий рынок образовательных услуг.

Качество продукции является важнейшим показателем деятельности предприятия. Повышение качества продукции в значительной мере определяет выживаемость предприятия в условиях рынка, рост эффективности производства, экономии всех видов ресурсов, используемых на предприятии.

Формирование метода количественной оценки конкурентоспособности образовательной организации становится особенно важным сегодня в условиях формирования и становления рынка образовательных услуг, ведущего к усилению конкуренции [Авербух, Гусаков, Рогова, 2002, с. 13]. Именно определение количественной оценки такого нематериального параметра, как конкурентоспособность и в частности отдельных параметров конкурентоспособности позволит образовательной организации идентифицировать свое место на рынке образовательных услуг и выявить те направления развития, которые способны обеспечить максимальный отрыв от конкурентов [Гапонюк, 2011, с. 32].

Ориентация на потребителя становится ключевым принципом в организации образовательного процесса. Именно в расчете на потребителя образовательная организация должна определять цель своей деятельности и ставить задачи для ее достижения. Реализация данного принципа предполагает создание системы взаимодействия образовательных организаций со своими потребителями (обучающимися и их родителями, а также – работодателями), всей системы мониторинга удовлетворенности образовательными услугами различных групп потребителей [Баталова, 2010, с. 53–58].

Предлагаемый подход позволяет взглянуть на проблему оценки уровня удовлетворенности потребителей образовательных услуг вуза с двух точек зрения: выпускника учебного заведения на этапе выхода на рынок труда и его потенциального работодателя. В связи с этим предлагается сопоставление результатов измерения внутренней (итоговой) и внешней удовлетворенностей образовательными услугами.

Выявление совпадений в оценках сформированности тех или иных показателей качества у выпускников сделает более полным понимание того, какими требованиями должны быть на выходе из института, усилит «объективность» полученных результатов мониторинга.

Анализ собранных материалов позволяет сделать следующие выводы [Баталова, 2010, с. 53–58].

По шести из одиннадцати факторам взвешенная удовлетворенность работодателей уровнем сформированности у выпускников показателей качества ниже удовлетворенности выпускников. «Завышенность» самооценки студентов-выпускников уровня своей подготовки оказалось невысокой – менее 2 %.

Сформированность пяти показателей качества у себя выпускники оценили скромнее, чем работодатели. Особенно это проявилось в оценках таких факторов, как «Хорошая теоретическая подготовка выпускника по своей специальности и специализации» и «Умение работать в команде», когда удовлетворенность работодателей превысила удовлетворенность выпускников на 4,7 – 8,7 %.

Слабее остальных, по согласованному мнению студентов и работодателей, у выпускников института сформированы профессиональные качества «Наличие хороших практических навыков, опыта работы по специальности». Низкая удовлетворенность потребителей образовательных услуг МБИ именно вторым из этих фактор особенно огорчительна в силу уже обсуждавшихся выше обстоятельств [Гапонюк, 2011, с. 35].

Полученный результат согласованности удовлетворенностей внешних и внутренних потребителей показывает, что субъективная оценка уровня своей подготовки выпускниками всего на 1,6 % не совпадает в среднем с аналогичной оценкой работодателей.

Говорит ли это об объективности результатов измерений внутренней удовлетворенности? Скорее да, что является ещё одним выводом из проведенного исследования.

Библиографический список

1. Авербух Р.Н., Гусаков М.А., Рогова Е.М. Образовательный комплекс в инновационной экономике. СПб. Гатчина: Изд-во ЛОИЭФ, 2002.
2. Баталова О.С. Конкурентоспособность вуза на рынке образовательных услуг // Молодой ученый. 2010. № 10. С. 53–58.
3. Верховцева А.В. Обеспечение конкурентоспособности образовательных организаций на основе повышения качества образовательных услуг: дис. ... канд. экон. наук: 08.00.05. СПб., 2015. 229 с.
4. Гапонюк П.Н. Методология управления образованием в условиях модернизации. М., 2011.

ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОЦЕССОМ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В.М. Мельниченко, Л.А. Диденко

Необходимость решения новых задач, определенных в федеральных нормативных документах, побуждает организации среднего профессионального образования искать новые подходы к управлению образовательным процессом. В связи с этим актуальным является выявление факторов, влияющих на управление образовательным процессом. Как отмечают ученые, модель эффективного управления образовательным процессом в научных исследованиях в полном объеме еще не представлена и не разработана [Непрокина, Казандаев, 2015, с. 110].

В различных словарях под факторами понимают причину, движущую силу в управлении образовательным процессом, определяющую его характер [Большая советская энциклопедия; 1969–1978]. В работах Лихтер А.М. и Александрова С.А. выделяют следующие виды факторов: менеджмент, педагогические факторы, технологические факторы, исходные материалы, рабочая среда [Лихтер, Александрова, 2013, с. 120]. Следует отметить, что в исследованиях отмечается важность такого фактора, как использование современных образовательных технологий [Диденко, Мельниченко, 2015, с. 49–55];

Как видим, анализ показывает, что важнейшими факторами, влияющими на управление образовательным процессом, являются: уровень квалификации преподавателей, планирование и организация образовательного процесса, использование образовательных технологий, привлечение работодателей и экспертов к итоговой аттестации, учебно-методическое обеспечение, фонд оценочных средств и др.

В других научных исследованиях авторы выделяют психологический фактор – психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса, направленное на создание условий для уверенного продвижения обучающегося в областях знания и развития, принятия самостоятельных решений, освоения новых способов общения, имеющих ценность для его будущей социальной адаптации и семейной жизни [Герасимова, Кучерова, 2016, с. 79–80].

Одним из важных факторов, влияющих на образовательный процесс, является взаимодействие работодателей и образовательных организаций по подготовке специалистов среднего звена, так как работодатели являются конечным потребителем образовательной услуги.

Важным фактором в образовательном процессе мы считаем применение инноваций. По мнению С.А. Беякова «любое улучшение образовательной деятельности при разумных издержках на его проведение является инновацией» [Беяков, 2008, с. 68–84].

Таким образом, факторами, влияющими на управление образовательным процессом, являются психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса, взаимодействие с работодателями по подготовке специалистов среднего звена, нормативно-правовое обеспечение организации образовательного процесса, профессионально-общественная аккредитация профессиональных образовательных программ и др.

Для эффективного и успешного осуществления образовательной деятельности необходимо учитывать все указанные выше факторы. Приоритетность одних перед другими приведет к выбору неэффективной модели управления и низкому уровню образовательной услуги, что в условиях конкурентного рынка не допустимо.

Библиографический список

1. Беляков С.А. Управление образованием и инновации // Университетское управление: практика и анализ. 2008. № 2. С. 68–84.
2. Большая советская энциклопедия: в 30 т. / гл. ред. А.М. Прохоров. 3-е изд. М.: Сов. Энциклопедия, 1969–1978.
3. Герасимова О.Н., Кучерова Н.Н. Влияние психологического фактора на образовательный процесс и процесс становления личности школьника // Образование: традиции и инновации: материалы XII Международной научно-практической конференции (6 октября 2016 года) / отв. редактор Н.В. Уварина. Прага, Чешская Республика: Изд-во WORLD PRESS s.r.o., 2016. С. 79–80.
4. Диденко Л.А., Мельниченко В.М. Использование современных образовательных технологий в образовательном процессе учреждений среднего профессионального образования // Инновации в непрерывном образовании. 2015. № 2 (10). С. 49–55.
5. Закон РФ от 29.12.2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в РФ».
6. Лихтер А.М., Александрова С.А. Анализ факторов, влияющих на общепрофессиональные компетенции при проектировании автоматизированной системы управления образовательным процессом колледжа // Прикаспийский журнал: управление и высокие технологии. 2013. № 1 (21). С. 120.
7. Непрокина И.В., Казандаев И.А. К вопросу об управлении образовательным процессом в системе среднего профессионального образования // Вестник магистратуры. 2015. № 1 (40). Т. 1. С. 110.
8. Распоряжение Правительства РФ от 17.11.2008 № 1662-р (ред. от 10.02.2017) «О Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года».

О ТРЕБОВАНИЯХ К УПРАВЛЕНИЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОЦЕССОМ В ОРГАНИЗАЦИЯХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

В.М. Мельниченко, Л.А. Диденко

Актуальность статьи обусловлена необходимостью изменения подходов к управлению образовательным процессом в связи с требованиями ФГОС СПО: требования к содержанию образования, к результатам освоения программы, к структуре программы, к условиям реализации программы подготовки специалистов среднего звена (ППССЗ). Анализ научных исследований показывает, что вопросам управления в сфере образования посвящены работы отечественных ученых Ю.А. Конаржевского, В.С. Лазарева, А.М. Моисеева, А.А. Орлова, М.М. Поташника, П.В. Сунцова, В.А. Сластенина, П.И. Третьякова, К.М. Ушакова, Р.Х. Шакурова, Т.И. Шамовой, Е.А. Ямбурга и многих других.

Вместе с тем управление образовательным процессом в условиях реализации ФГОС СПО в исследованиях рассматривается недостаточно, крайне мало методических разработок, посвященных совершенствованию его управления; механизмы управления современным образовательным процессом проработаны недостаточно и вызывают необходимость изучения предъявляемых к нему требований [Ахметгалеев, Игнатьева, 2013, с. 1–6].

Рассмотрим определение понятия «управление». Ученые рассматривают управление как особый род деятельности, реализацию концепции и программы развития школы [Борытко, 2006, с. 48]; взаимодействие управляющей и управляемой подсистем по достижению запланированного результата и цели [Шамова, Третьяков, 2002, с. 6, 9]; процесс планирования, организации, мотивации, контроля, достижение целей организации [Мескон, 1997, с. 704]; особый вид деятельности; руководство людьми [Зигерт, 1990, с. 25]. Следовательно, под управлением педагогическим процессом мы понимаем отрасль педагогики, предметом которой являются вопросы организации управления в сфере образования.

Необходимость формирования общих и профессиональных компетенций у студентов СПО требуют изменений в проектировании и организации образовательного процесса. На наш взгляд, значимым требованием является научно-методическое обеспечение образовательного процесса: теоретический материал, цифровые образовательные ресурсы, методические рекомендации, инструкции, практикумы, сборники задач, кейсы и др. Необходимость применения современных педагогических технологий, совершенствование содержания образо-

вания – является следующим требованием к управлению образовательным процессом [Смирнова, 2016, с. 129–132]. Мы согласны с авторами, что образовательный процесс должен включать широкое использование технологии «открытого образования», интерактивные формы обучения, проектирование, стимулирующее активность обучающихся, формирующие навыки анализа информации и самообучения [Диденко, Мельниченко, 2015, с. 49–55].

Актуальным является переход на реализацию модели опережающего образования, в основе которого лежит идея развития личности и самой системы профессионального образования [Кагосян, 2014, с. 29–34]. Авторы отмечают важность совместной деятельности педагогов и обучающихся, в результате которой достигаются образовательные цели [Течиева, Зарабекова, 2017, с. 491–493].

Таким образом, можно выделить две группы требований: требования, регламентированные законодательной базой (закон «Об образовании в РФ, ФГОС СПО, профессиональный стандарт «Педагог»), и требования, выработанные новыми подходами в управлении образовательным процессом для удовлетворения потребностей всех субъектов образовательного процесса: система менеджмента качества.

Библиографический список

1. Ахметгалеев Э.Д., Игнатъева О.А. Особенности управления образовательным процессом в негосударственном вузе // Казанский педагогический журнал. 2013. № 5 (100). С. 1–6.
2. Борытко Н.М., Соловцова И.А. Управление образовательными системами: Учебник для студентов педагогических вузов / под ред. Н.М. Борытко. Волгоград: ВГИПК РО, 2006. 48 с. (Сер. «Гуманитарная педагогика». Вып. 4).
3. Диденко Л.А., Мельниченко В.М. Использование современных образовательных технологий в образовательном процессе учреждений среднего профессионального образования // Инновации в непрерывном образовании. 2015. № 2 (10). С. 49–55.
4. Зигерт В., Ланг Л. Руководить без конфликтов. М.: Экономика, 1990. С. 25.
5. Кагосян А.С. Проблемы и перспективы развития среднего профессионального образования // Гуманизация образования. 2014. № 2. С. 29–34.
6. Мескон М., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента. М., 1997. 704 с.
7. Смирнова О.В. Активные методы обучения в вузе. // Вестник Череповецкого государственного университета. 2016. № 4 (73) 6. С. 129–132.
8. Течиева В.З., Зарабекова М.Н. Управление качеством образовательного процесса в общеобразовательной организации // Молодой ученый. 2017. № 7. С. 491–493.
9. Шамова Т.И., Третьяков П.И., Капустин Н.П. Управление образовательными системами. М.: Владос, 2002. С. 6, 9, 163.

МЕТОДИКА ОЦЕНКИ ВАКАНСИИ РАБОТОДАТЕЛЯ В РАМКАХ КАДРООРИЕНТИРОВАННОЙ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ

А.Б. Меркулов

Современный этап общественного развития характеризуется активно развивающимися инновационными процессами. Изменяется взгляд на место и роль человека в развивающемся обществе. Одним из важных факторов социального прогресса становится готовность общественного и индивидуального сознания к переменам, к участию в них и принятию нового как ценности. В таком обществе большое значение приобретает процесс профессионального образования, формирующего современного специалиста.

Подготовка учителя нового типа – основная задача современного педагогического вуза. Становление «учителя завтрашнего дня» требует от университета серьезных изменений в образовательном и воспитательном пространстве вуза, ведь, чтобы учитель мог стать центром учебно-воспитательной среды на рабочем месте, формирование его компетенций должно проходить в идентичных средах [Валух, Кольга, Меркулов, 2015, с. 90–94]. И здесь большая роль отводится системе профориентации и сопровождения трудоустройства студентов и выпускников для оценки потребностей работодателя, анализа предлагаемых вакансий и формирования заказа на необходимое «облако» профессиональных и надпрофессиональных компетенций будущего педагога. Данную функцию в вузах обычно исполняют Центры трудоустройства студентов и выпускников [Меркулов, 2016, с. 124–126].

В настоящее время при всех изменениях в системе образования продолжается тенденция подготовки вузами студентов – будущих педагогов, не отвечающих насущным потребностям работодателей, обладающих знаниями, но не способными реализовать их в практической деятельности. Выпускники вузов, теоретически решая профессиональные задачи, зачастую не обладают сформированными практико-ориентированными умениями для практического их воплощения.

Для современного работодателя помимо профессиональных компетенций педагога большую роль играет наличие у последнего ряда надпредметных компетенций, таких как: умение работать с людьми, конструктивное решение конфликтов, принятие ответственности, системное мышление, управление проектами, готовность к работе в условиях неопределенности [Божок, Кольга, Меркулов, 2014, с. 42–45; Валух, Кольга, Меркулов, 2015, с. 90–94]. Отсутствие или недостаточное развитие данных компетенций не позволяет молодому учителю с первых дней работы сформировать комфортную и качественную образовательную среду, что приводит или к увеличению периода «вхождения в профессию», или к разочарованию и уходу из школы.

В КГПУ им. В.П. Астафьева Центром содействия трудоустройству студентов и выпускников с 2014 г. ведется работа по разработке методики оценки вакансий, предлагаемых работодателями, для автоматизации процесса подбора наиболее подходящего соискателя на данную вакансию [Божок, Кольга, Меркулов, 2014, с. 42–45; Кольга, Меркулов, Полежаева, 2015]. В процессе подачи заявки работодатель (директор школы) заполняет «карту вакансии», разработанную в соответствии с законами РФ, законодательными актами министерств и Положением о системе оплаты труда в образовательных организациях Красноярского края. В данной карте работодатель указывает вид и интенсивность трудового действия. Примеры критериев представлены в табл.

Таблица

Оценка трудовых действий работника (элемент)

№	Трудовое действие	Интенсивность	Примечания
		(1..10)	
...	Фактическая учебная нагрузка в неделю	7	18 часов – 7 36 часов – 10
	Классное руководство	1	0 – не предполагается 1 – предполагается
	Организация внутришкольных мероприятий творческого цикла	3	
	И др.	0	

Заполняя данную карту, работодатель показывает все виды работ, которые он «планирует» возложить на соискателя.

Далее система преобразовывает полученные данные и выдает две визуальных диаграммы по 5 профессиональным (рис. 1) и 9 надпрофессиональным компетенциям (рис. 2) потенциального соискателя.

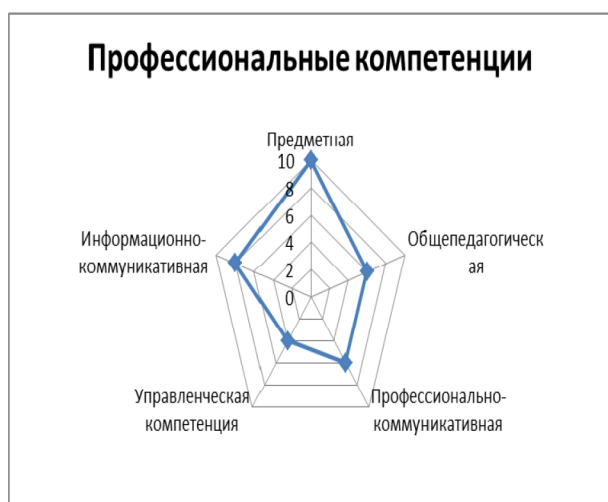


Рис. 1. Требования к профессиональным компетенциям соискателя (пример)

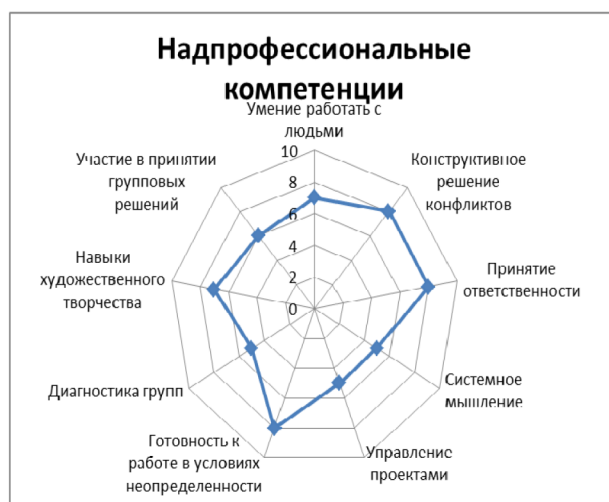


Рис. 2. Требования к надпрофессиональным компетенциям соискателя (пример)

Далее следует автоматическая процедура подбора соискателей, где данные вакансий сопоставляются с данными портфолио-ожиданий соискателей, находящихся в базе данных Центра, и выявляются студенты, обладающие наиболее подходящими характеристиками. Результаты анализа (рис. 3) визуализируются в виде лепестковых диаграмм с наложением, с которыми в дальнейшем работают специалисты Центра и соискатели на данную вакансию.

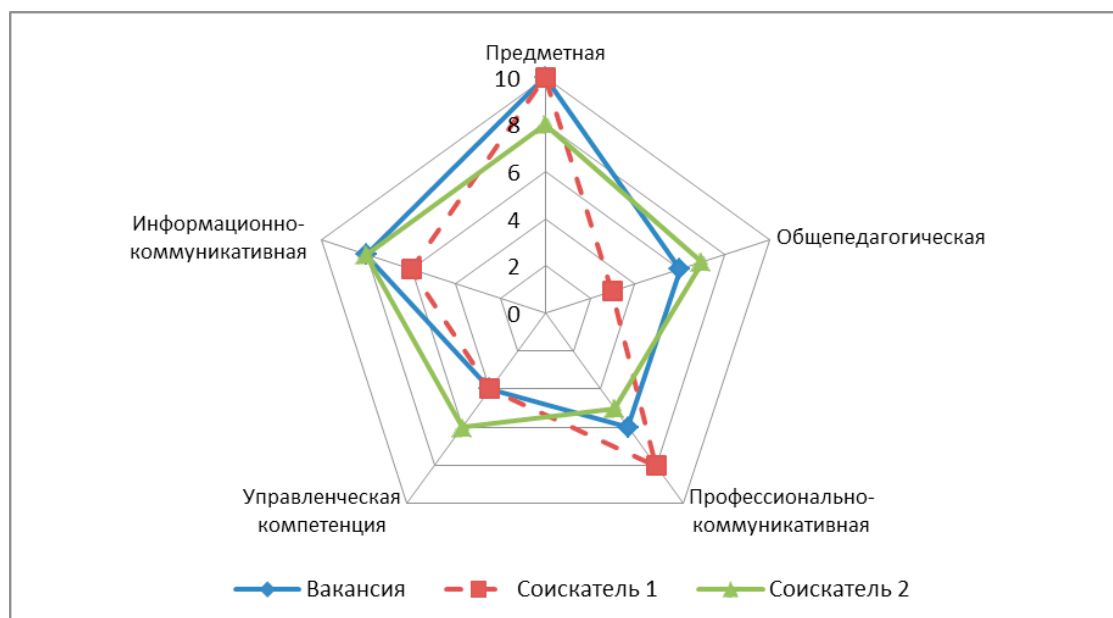


Рис. 3. Диаграмма-сравнение профессиональных компетенций соискателя с требованиями вакансии

По результатам анализа выявляется до 5 соискателей с уровнем соответствия выше 80 %, которые приглашаются на собеседование. Для претендующих на получение вакансии составляется список рекомендаций по прохождению образовательных и/или тренинговых программ, для развития компетенций, необходимых работодателю.

Использование данной методики вместе с методикой анализа «портфолио-ожиданий» студентов и выпускников позволяет не только подобрать максимально подходящие условия работы для раскрытия потенциала молодых специалистов, но и в перспективе реализовывать качественный отбор кандидатов на контрактно-целевую подготовку.

В настоящее время методика находится в стадии апробации и выбора платформы реализации автоматизированного программного комплекса. В дальнейшем планируется использование данной методики в работе Центра трудоустройства студентов и выпускников КГПУ им. В.П. Астафьева.

Библиографический список

1. Божок А.С., Кольга В.В., Меркулов А.Б. Механизм содействия трудоустройству выпускников в КГПУ им. В.П. Астафьева // Инновации в непрерывном образовании. 2014. № 8 (8). С. 42–45.

2. Валух Е.П., Кольга В.В., Меркулов А.Б. Выявление степени сформированности надпредметных компетенций у студентов в ходе мониторинга внеучебной деятельности // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. Красноярск. 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 компетентностей будущего учителя: монография // Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2015.
4. Меркулов А.Б. К вопросу о содействии трудоустройству студентов педагогического вуза // Образование и наука в современных условиях. 2016. № 3 (8). С. 124–126.

ТРЕБОВАНИЯ К ПРОЦЕССУ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Н.Т. Погорелова

Основные требования к управлению образовательной организацией определены в государственных нормативно-правовых документах. Так, в Законе «Об образовании» указано, что управление системой образования осуществляется на принципах законности, демократии, автономии образовательных организаций, информационной открытости системы образования и учета общественного мнения и носит государственно-общественный характер [ст. 89, ФЗ № 273 «Об образовании»]. Следовательно, изменения должны произойти в управлении развитием взаимодействия с родительской общественностью. Родительские советы, общественные и попечительские советы являются формой и средством формирования государственно-общественного характера управления организацией и взаимодействием с обществом.

Важным требованием к управлению образовательной организацией являются изменившиеся требования к оценке качества образования [ст. 95.2, ФЗ № 273 «Об образовании»]. Необходимость проведения независимой оценки качества образовательной деятельности требуют создания открытости и доступности информации об организации; комфортности условий, в которых осуществляется образовательная деятельность; доброжелательности, вежливости, компетентности работников; удовлетворенности качеством образовательной деятельности обучающихся и их родителей. Как отмечается в публикациях, школа должна предоставлять общественному совету информацию о стратегических целях и реализации Программы развития образовательной организации [Диденко Л.А., 2013, с. 131]. Следовательно, широкое применение в управлении должны получить ежегодные публичные отчеты руководства школы, дни открытых дверей для родителей, творческие отчеты школы, участие в рейтингах и др.

Вторым важным требованием к управлению мы считаем информационное обеспечение в управлении. В целях информационного обеспечения проведения государственной итоговой аттестации обучающихся, освоивших основные образовательные программы основного общего и среднего общего образования, требуется создание информационно-технологической и коммуникационной инфраструктуры [ст. 98, ФЗ № 273 «Об образовании»].

Необходимость проведения мониторинга образования требуют систематического наблюдения за состоянием образования и динамикой изменений его результатов, условиями осуществления образовательной деятельности, контингентом обучающихся, учебными и внеучебными достижениями обучающихся, достижениями выпускников организаций, состоянием сети организаций, осуществляющих образовательную деятельность.

Мы отмечаем, что в связи с принятием профессиональных стандартов и усложнением социокультурной образовательной среды, связанной с динамичным развитием науки и технологий, повышаются требования к педагогическим кадрам. Усиливается потребность в педагогических кадрах, способных решать задачи модернизации на всех уровнях образования [Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 гг.]. Следовательно, совершенствования требует процесс управления профессиональным развитием педагогов.

Таким образом, основными требованиями в управлении образовательной организацией мы считаем государственно-общественный характер управления, проведение независимой оценки качества образовательной деятельности, создание информационно-технологической и коммуникационной инфраструктуры, проведения мониторинга образования, управление профессиональным развитием педагогов.

Библиографический список

1. Диденко Л.А. Управление разработкой программы развития образовательного учреждения. Проблемы и перспективы развития системы начального, основного и среднего общего образования: сборник материалов I Международной научно-практической конференции. (22 марта 2013 г.) / под общ. ред. С.С. Чернова. Новосибирск: СИБПРИНТ, 2013. С. 131–134.
2. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 гг. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2014 г. № 2765-р.
3. Постановление Правительства РФ от 14 ноября 2014 г. № 1202 «О порядке осуществления координации деятельности по проведению независимой оценки качества оказания услуг организациями в сфере культуры, социального обслуживания, охраны здоровья и образования и общего методического обеспечения проведения указанной оценки».
4. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями).

СОВРЕМЕННЫЕ ПЕРСПЕКТИВЫ ПРИМЕНЕНИЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

У.А. Радченко

*Научный руководитель К.Ю. Лобков,
кандидат экономических наук, доцент кафедры менеджмента
организации института психолого-педагогического образования,
Красноярский государственный университет
им. В. П. Астафьева (Красноярск): lobkov.diplomniki@yandex.ru*

На сегодняшний день, все наиболее популярнее в образовании становится дистанционное обучение. В текущем десятилетии, в российской системе образования, все наиболее значимую роль начинает играть дистанционное обучение. Активный толчок в развитии этому направлению способствует развитие интернета и web-технологий, которые открывают новые возможности в развитии данной формы обучения.

По данным Министерства образования РФ, в 2011 г. в системе высшего образования учились в дистанционной форме более 200 тыс. студентов в России, в более чем 20 вузах страны. Только Гуманитарный университет в Москве обучает дистанционно свыше 100 тыс. студентов, а около 50 тыс. граждан, постоянно проживающих на территории России, являются учащимся иностранных образовательных организаций и обучаются дистанционно.

В системе дистанционного обучения в России нуждаются группы населения:

- 1) учащиеся в средних школ в сельской местности, поселках, маленьких городах;
- 2) менеджеры различного уровня;
- 3) руководители регионального управления;
- 4) лица, желающие получить второе высшее образование или пройти переквалификацию;
- 5) лица с ограниченной свободой в перемещении;
- 6) инвалиды;
- 7) русскоязычное население в странах СНГ и дальнего зарубежья.

Дистанционное обучение принято определять как комплекс образовательных услуг, предоставляемых с помощью специализированной информационно-образовательной среды на любом расстоянии от преподавателя до учащегося. Дистанционное обучение предполагает изменение традиционной модели взаимодействия. Учебный процесс в дистанционном обучении обеспечивают: учитель-тьютор, технический инструктор, координатор или администратор дистанционного обучения, локальный координатор, авторы-разработчики учебных материалов. Перечисленные роли могут одновременно исполнять одни и те же специали-

сты, например, дистанционный педагог может быть и разработчиком курса, а локальным координатором – сам ученик [Маслакова, с. 29–32].

В сельских школах, имеющих не такую большую численность учащихся, не имеющих грамотных специалистов, ограниченные финансовые возможности, на первое место выходит использование возможностей новых информационных технологий, так как при дистанционном обучении используются возможности краевых образовательных структур, знания высококвалифицированных специалистов, современные компьютерные классы с выходом в Интернет по высокоскоростным каналам. К преимуществам данного проекта следует отнести также возможность его использования в виде кейс-технологий (помимо сетевой технологии обучения). Сельские школьники могут воспользоваться набором текстовых и мультимедийных учебно-методических материалов для самостоятельного изучения.

Особой задачей научных, учебных и административных органов образования должна стать забота об обеспечении свободного выбора выстраивания индивидуальной образовательной траектории учащимися и педагогами. Для обеспечения индивидуальной траектории учащихся при проектировании дистанционных курсов предлагается использование модулей двух видов: инвариантных – обязательных для изучения всеми обучаемыми и вариативные – содержание которых изучается в зависимости от желания обучаемого и его личностных возможностей. Необходима существенная переоценка имеющегося содержания образования в категориях информационных процессов в открытом информационном поликультурном пространстве. Это означает глубокие трансформации и в «традиционных» сферах, таких как нормирование содержания, методы и формы образования (особенно, гуманитарного), способы контроля и т.д. [Калинина, с. 100–105].

Наиболее актуальным в данной области разработки сейчас используются ИТ-технологии, которые представляют собой использование со всех сторон интернет-технологий и последних достижений в области мультимедиа. Интернет обеспечивает доступ к учебно-методическим материалам, а также интерактивное взаимодействие между преподавателями и обучающимся, гарантирует постоянный контакт с учебным центром.

Для выяснения заинтересованности в данном виде образовательных технологий нами было проведено анонимное анкетирование. Всего была проанализирована 121 анкета, содержащая 2 вопроса: «Хотели бы Вы, чтобы в образовательный процесс были включены технологии дистанционного обучения (веб-занятия, телеконференции)?»; «Согласились бы Вы, чтобы данные технологии реализовывались во время самостоятельной, внеаудиторной работы?». Были получены следующие результаты: за новые технологии высказались 93 (76,9 %) опрошенных, против – 28 (23,1 %). На дистанционное дополнительное обучение во время самостоятельной (внеаудиторной) работы согласились 85 (70,2 %) респондентов, против – 36 (29,8 %). Проведенное анкетирование демонстрирует перспективность дистанционного, дополнительного обучения,

заинтересованность в новых образовательных технологиях, а также согласие на то, чтобы их реализация осуществлялась в период самостоятельной работы [Шнайдер, URL: <http://nsportal.ru>].

Библиографический список

1. Калинина А.И. Дистанционное обучение как часть системы непрерывного образования и роль самообразования в дистанционном обучении // Вестник Московского университета. 2014. № 1. С. 100–105.
2. Маслакова Е.С. История развития дистанционного обучения в России // Теория и практика образования в современном мире: материалы VIII междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, декабрь 2015 г.). СПб.: Свое издательство, 2015. С. 29–32.
3. Шнайдер И.И. Дистанционные образовательные технологии как компонент формирования современной образовательной среды. URL: <http://nsportal.ru>

ВЫЯВЛЕНИЕ ФАКТОРОВ, ВЛИЯЮЩИХ НА РАЗРАБОТКУ СТРАТЕГИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

А.А. Соколовский, А.А. Лукьянова

Анализ научных исследований показывает, что стратегия рассматривается как: набор правил для принятия решений, именно ими организация руководствуется в своей деятельности [Ансофф, 2005, с. 496]; программа, план, генеральный курс субъекта управления по достижению им стратегических целей в любой области деятельности [Лукьянова, 2011, с. 23–29]. Среди факторов, влияющих на разработку стратегии образовательной организации, исследователи отмечают насыщение рынков предложением образовательных услуг, повышение уровня требовательности граждан к качеству образования, увеличение количества технических средств, расширение спроса на виды и уровни образовательных услуг и др. [Светенко, 2008, с. 72]. В табл. 1 представлены факторы, имеющие высокую вероятность воздействия на образовательные организации г. Зеленогорска Красноярского края. Мы будем рассматривать внешнюю макросреду (окружение организации, которое может влиять на ее состояние опосредованно) и внешнюю микросреду (влияние структурных элементов самой организации на характеризующие ее деятельность параметры) [Николаева, 2016, с. 877].

Таблица 1

Компоненты внешней среды образовательной организации

Внешняя среда	
микросреда – среда прямого влияния на образовательную организацию	макросреду, влияющую на образовательную организацию
материально-технические ресурсы образовательной организации	природная среда (реки, озера, лес)
потребители образовательных услуг (обучающиеся и их родители)	демографическая среда (наличие мужчин и женщин репродуктивного возраста)
торговые и маркетинговые посредники	научно-техническая среда
конкуренты (другие образовательные организации)	экономическая среда (уровень безработицы, инфляция)
государственные органы	экологическая среда (экология, антропогенные факторы, наличие зон для отдыха, занятий спортом и др.)

В качестве внешней макросреды мы рассматриваем состояние экономики, социально-демографическую среду, научно-технический прогресс, природные факторы и др. [Лосев, 2011, с. 26]. В табл. 2 представлены результаты PEST-анализа, которые показывают внутренние и внешние факторы, влияющие на развитие образовательной организации.

**PEST-анализ внутренних и внешних факторов,
влияющих на развитие образовательной организации**

	Преимущества	Недостатки
Внутренние факторы	высокий профессионализм педагогического коллектива: наличие в образовательном учреждении большого количества педагогов с высшей квалификационной категорией	неоднородность социального состава обучающихся
	формирование, накопление и использование опыта проектной деятельности в школе	недостаточная программно-методическое обеспечение
	наличие методических разработок в области передовых педагогических технологий	невозможность оперативного обучения всего преподавательского состава
	наличие опыта апробации экспериментальных программ, исследовательской деятельности	
	контингент учащихся: 20 классов в начальной школе: наполняемости 27–29 человек	
Внешние факторы	Возможности	Риски
	возможность распространения педагогического опыта (семинары, курсы повышения квалификации и др.)	консервативность массовой системы образования, тормозящей процесс быстрого переориентирования на новые цели обучения;
	инновационный характер образовательного процесса, облегчающий создание новых функций	неблагоприятные демографические изменения
		изменение социальных запросов субъектов образования
		инновационный характер образовательного процесса, повышающий уровень тревожности в педагогических коллективах

Анализ программы развития и Концепции социально-экономического развития г. Зеленогорска позволил выявить внешние факторы макросреды, которые могут оказать влияние на формирование стратегии развития образовательной организации. Таким образом, определение внутренних и внешних факторов микро- и макросреды является необходимым условием для разработки стратегии образовательной организации.

Библиографический список

1. Ансофф И. Стратегический менеджмент: учебное пособие для вузов / под ред. А.Н. Петрова. СПб.: Питер, 2005. 496 с.

2. Лосев К.В. Сущность понятия инновационная среда // Известия тульского государственного университета. Экономические и юридические науки. 2011. Вып. № 2-1. С. 26–30.
3. Лукьянова А.А. Вестник Омского университета. 2011. № 2. С. 23–29. Серия: Экономика.
4. Николаева С.В. Стратегия развития образовательного учреждения. // Молодой ученый. Международный научный журнал. 2016. № 11 (115). С. 877–879.
5. Светенко Т.В., Галковская Г.В. Инновационный менеджмент в управлении школой: учебное пособие. М.: АПК и ППРО, 2008. 72 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГА И РОДИТЕЛЕЙ НА ЗАНЯТИЯХ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ (НА ПРИМЕРЕ ДЕТСКОЙ СТУДИИ КЕРАМИКИ)

К.В. Текучану, Г.Ф. Каячев

Актуальность данного занятия заключается в том, что оно позволяет педагогу организовать учебную деятельность таким образом, чтобы и дети, и родители были вовлечены в один общий творческий процесс. Занятие по керамике проводится только с теми детьми, чьи родители откликаются на предложения поучаствовать в совместном занятии.

Совместное занятие детей и родителей создает гармоничные условия для развития ребенка через вовлечение семьи в творческую деятельность дополнительного образования [Комарова, 2011]. Занятие направлено на сплочение семьи, приобретение родителями и детьми опыта совместного досуга и позитивного общения, развитие коммуникативных навыков, создание условий для проявления творческого потенциала детьми и родителями.

Значительная часть родителей не является профессиональными воспитателями и не имеет специальных знаний в области воспитания. Тем самым родители испытывают трудности в установлении контактов с детьми [Коломийченко, 2013, с. 128]. Для решения проблем взаимодействия детей и родителей есть множество способов, которые воплощает непосредственно педагог. Например, это могут быть такие формы взаимодействия, как родительское собрание, родительский лекторий, вечер вопросов и ответов, – все это является интересными для родителей формами повышения педагогической культуры [Сластенин, 2012, с. 57].

Как показывает практика проведения подобного рода занятий, не все родители готовы откликнуться на стремления педагога к сотрудничеству и помощи им, проявлять интерес к активной совместной деятельности. В таком случае педагогу необходимо целенаправленно искать пути решения, возникшей проблемы [Подласый, 2011, с. 576].

Нами предложен вариант проведения совместного занятия для детей младшего школьного возраста. Значительную роль в ведении данного урока керамики будут принимать непосредственно сами школьники.

Предполагается несколько этапов организации и проведения совместного занятия для детей и родителей.

Этап 1. Вхождение родителей в творческое пространство, диалог ребенка и педагога. Педагог задает наводящие вопросы по пройденным темам, демонстрирует родителям и школьникам готовые работы-фигурки. Дальнейшее вхождение в творческое пространство можно начать вопросом: «Попробуйте догадать-

ся, почему фигурки, стоящие перед вами, парные, например, медведица с медвежонком, курочка с цыплятами или лошадка с жеребенком?». Педагог озвучивает ряд эпитетов, которые могли бы охарактеризовать данных персонажей.

Обучающимся предлагается выбрать те слова, которые, по их мнению, соответствуют представленными перед ними работами. Такого рода занятие обогащает словарный запас, развивает речевую деятельность обучающихся, учит грамотно «считывать» художественные знаки. После вопросов и обсуждения педагог предлагает создать совместную работу родителям и их детям.

Этап 2. После всех обсуждений переходим непосредственно к процессу. Работа над композицией будет проходить в парах, родитель со своим ребенком. Так как занятие семейное, тема для первого такого занятия тоже связана с семьей, например: «Мама, папа, я!», «Мы с мамой любим делать...» и т.д. Родителю предлагается слепить самого себя в виде выбранного животного, а ребенку детеныша этого животного.

Так как многие родители впервые занимаются подобным родом деятельности, дети в этом случае их лучшие помощники и советники. Такое взаимодействие в первую очередь позволит родителям понять своих детей, посмотреть на их поведение в коллективе, поучаствовать в школьной и творческой жизни ребенка. Родитель размышляет вместе со своим ребенком, договаривается о совместных действиях, что благотворно влияет на творческое восприятие мира, на взаимоотношения в семье.

Этап 3. Следующим этапом занятия является просмотр и обсуждение получившихся работ. Закончить этот этап можно вопросами к родителям, например: «что нового вы узнали сегодня от своего ребенка?», «как вы считаете, насколько хорошо прошла ваша совместная работа?». Подобные вопросы можно задавать и детям. Данного рода обсуждения, просмотры и анализ проделанной работы помогает родителям понять, что в отношениях с ребенком нужно поправить или на что следует обратить внимание, также можно заметить на сколько родители чувствуют и понимают своих детей.

Этап 4. Заключительным этапом данного занятия служит следующая встреча педагога с родителями и детьми для покраски своих изделий из глины. Цветовое решение может быть абсолютно любым, это могут быть цвета, приближенные к реальным животным, или же напротив, сказочный окрас. Покраска обожженного изделия глазурью весьма затруднительна, без определенного навыка справиться с этим заданием трудно. В этом случае главными творцами опять являются дети, которые помогают и объясняют всю специфику работы с глазурью.

Библиографический список

1. Подласый И.П. Педагогика. М.: ВЛАДОС, 2011. С. 576.
2. Слостенин В.А. Педагогика: учебное пособие. М.: Академия, 2012. С. 57.
3. Коломийченко Л.В. Я – компетентный родитель. Программа работы с родителями дошкольников. М.: Сфера, 2013. С. 128.
4. Комарова О.А., Кротова Т.В. Готовность педагогов к взаимодействию с родителями воспитанников как основная компетенция педагога ДОУ. 2011.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ СИСТЕМЫ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ю.А. Теплякова

*Научный руководитель Г.Ф. Каячев,
профессор кафедры менеджмента организации института
психолого-педагогического образования,
Красноярский государственный педагогический университет
им. В. П. Астафьева (Красноярск); e-mail: kayachev@mail.ru*

Формирование компетентного будущего специалиста опирается на использование широкого спектра методов образовательного процесса.

В педагогической практике метод обучения представлен как система регулятивных принципов и правил организации педагогически целесообразного взаимодействия преподавателя и обучающегося, применяемая для решения определенного круга задач обучения, развития и воспитания [Каячев, 2012].

У обучающихся наблюдается снижение учебной мотивации. Однако спаду мотивации можно противостоять. Интерес к дисциплине зависит в большей степени от того, какие методы обучения используются преподавателем на занятии. Чтобы сформировать устойчивый интерес к будущей профессии, необходимо использовать традиционные и современные педагогические технологии. К сожалению, материально-технической базы в колледже недостаточно для того, чтобы при изучении междисциплинарных курсов можно было внедрить современные педагогические технологии с использованием компьютерной техники или интерактивной доски. Поэтому самая «экономичная» технология, используемая в колледже, – синквейн.

Синквейн – литературная форма представления изучаемой темы. Данный метод легко интегрируется с другими дисциплинами, а простота построения синквейна позволяет быстро получить результат.

Ценность данной техники заключается в том, что личность может изменить нежелательное состояние, в которое человек регулярно попадает. Своего рода саморегуляция через раскодирование словесных метафор. Также можно сконцентрироваться на позитивных состояниях.

Основная идея этой процедуры: меняя действия, совершая нечто новое, пробуя различные варианты, мы способны изменить свое состояние или укрепить, если речь идет о положительных эмоциональных состояниях.

На занятиях в колледже синквейн применяем в первый день рабочей недели – понедельник и перед рефлексией.

Применение синквейна предусматривает метапредметный подход в обучении. Например: у студентов I курса по специальности «Земельно-имущественные отношения», применяя синквейн к экономическому термину «Зарплата», прослеживается метапредметность по следующим дисциплинам: основы экономической теории, бухгалтерский учет, экономика организации, статистика, бухгалтерский учет и налогообложение, экономический анализ и междисциплинарному курсу 01.01 «Управление территориями и недвижимым имуществом».

Целостность применения этого метода выражена в том, что в теме занятия выделяется ключевое слово, для которого составляется синквейн. Например: слово «зарплата» – ключевое слово темы «Труд как фактор производства. Цена труда». В результате применения синквейна у обучающихся: повысилась мотивация обучения; активизировался интерес к знаниям; формируется логическое мышление, каждый обучающийся вовлечен в активную мыслительную и творческую деятельность; развиваются коммуникативные компетенции обучающихся и обеспечивается их самореализация.

Итог: качество обучения повысилось на 15 %.

Таким образом, использование интерактивных методов обучения является одним из условий формирования общих и профессиональных компетенций будущего специалиста в системе среднего профессионального образования. Профессиональная оснащенность будущих специалистов приведет к формированию конкурентоспособных позиций организации, в которой будут реализовываться будущие выпускники КГБПОУ «Красноярский монтажный колледж».

Библиографический список

1. Закон Российской Федерации от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». URL: www.mon.gov.ru
2. Диденко Л.А. Использование современных педагогических технологий в условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов: учебное пособие: изд-е 2, доп. и перераб. / Красноярск. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2015.
4. Каячев Г.Ф., Багдасарьян И.С. О трансформации системы методов подготовки магистров по направлению «Менеджмент» в контексте реализации современной научно-образовательной парадигмы высшего образования // Вестник Томского государственного университета, Экономика. 2012. № 2(18).

ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ МОЛОДОГО ПЕДАГОГА

И.Г. Шлютгавер

Научно доказано, что начальный период вхождения в профессиональную среду специфичен своей напряженностью, важностью для личностного и профессионального развития начинающего педагога. От того как пройдет этот период, зависит, состоится ли новоявленный педагог как профессионал, останется ли он в сфере образования или найдет себя в другом деле.

Школа требует учителей с новым педагогическим мышлением, способных стать активными субъектами инновационных процессов в образовании [Буслаева, 2013, с. 67]. Учитель должен обладать высоким уровнем академических знаний по выбранной специальности, общепедагогической и методико-технологической культурой. Учитель должен уметь культурно, ненавязчиво общаться с учащимися на основе субъектно-субъектных отношений, строить отношения с коллегами и вышестоящими структурами на основе дружбы, сотрудничества, взаимопомощи.

Понятие «адаптация» (от лат. «adapto» – приспособляю) заимствовано из биологии и означает приспособление к окружающей среде. Социально-профессиональная адаптация педагога – это процесс освоения педагогом навыков ведения образовательного процесса, норм и правил поведения – взаимодействия с коллегами, администрацией, учениками и их родителями.

Традиционно различают три компонента социально-профессиональной адаптации педагога:

- психофизиологическая – приспособление молодого педагога (всех систем его организма) к непривычным условиям, поурочному режиму труда и отдыха;
- социально-психологическая – вхождение в трудовой коллектив через сближение целей и интересов молодого специалиста и группы (педагогического коллектива, учащихся), формирование нового психологического стереотипа поведения, коррекция личностных качеств в соответствии с требованиями педагогической деятельности, принятие ценностей организационной культуры, норм и правил поведения в образовательном учреждении;
- профессиональная – активное освоение педагогом действий (поведения) в соответствии с должностными обязанностями, требованиями образовательного процесса, спецификой контингента обучающихся; привыкание молодого специалиста к новым условиям, включающим административно-правовые, социально-экономические, управленческие аспекты.

Молодому педагогу в процессе социально-профессиональной адаптации приходится осваивать одновременно несколько профессиональных ролей: учителя, воспитателя, классного руководителя, подчиненного, коллеги, члена методического объединения учителей и везде необходимо демонстрировать профессиональную компетентность и умения, которых, к сожалению, многим недостает.

В связи с этим можно определить следующие задачи в работе по оказанию помощи начинающим педагогам в процессе социально-профессиональной адаптации [Долгова, 2015, с. 51–55]:

- Изучение реальных профессиональных затруднений начинающих педагогов, формулирование их актуальных потребностей.
- Организация курсов повышения квалификации.
- Участие в творческих лабораториях, тренингах.
- Консультирование молодых специалистов.
- Участие в научно-практических конференциях.
- Вовлечение в экспериментальную работу.
- Обеспечение методической литературой.

Таким образом, профессиональное становление молодого педагога происходит постепенно, шаг за шагом. В результате грамотное, качественное управление процессом профессиональной адаптации и становления начинающих педагогов помогает как профессиональному росту самих молодых специалистов, так и способствует развитию общеобразовательного учреждения.

Библиографический список

1. Буслаева М.Ю. Формирование эмоциональной устойчивости молодых специалистов в образовательной среде педагогического вуза / электронный научный журнал. Декабрь 2013, ART 2113. СПб., 2013. С. 67.
2. Долгова В.И. Принципы организации обратных связей с выпускниками вуза // Alma mater (Вестник высшей школы). 2015. № 5 (май). С. 51–55.
3. Долгова В.И., Ниязбаева Н.Н. Развитие магистранта: личность, ценности, компетентность: монография. М.: Перо, 2015. 124 с.
4. Долгова В.И. Развитие инновационной культуры студентов в процессе реализации дисциплины «Психология инновационной деятельности» // Функции воспитания и просвещения в условиях ускоренной социализации личности в современном обществе. МАНВО, Лондон, Великобритания, 2015.

Раздел 2.

МОЛОДЕЖЬ. КАРЬЕРА. ОБРАЗОВАНИЕ

ОСОБЕННОСТИ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТЕ ПОДРОСТКОВ, НАХОДЯЩИХСЯ В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ

Д.В. Бумаго

*Научный руководитель О.В. Груздева,
кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии
института психолого-педагогического образования,
Красноярского педагогического университета
им.В.П. Астафьева; e-mail: gruzdeva@mail.kspu.ru*

Социальные кризисные процессы современного мира порождают у людей тревожность и напряженность, озлобленность, жестокость и т.д. Статистика свидетельствует о росте отклоняющегося, конфликтного поведения среди различных социальных групп, но особенно сложно в этот период подросткам в трудных жизненных ситуациях (ТЖС) [Багрецов, 2008].

Кроме проблем, с которыми сталкиваются все подростки, проходя эту стадию взросления, детям в ТЖС еще приходится бороться с дополнительными неприятностями в своей и так нелегкой судьбе.

Многие зарубежные и отечественные психологи выделяют различные трудности в межличностном взаимодействии подростков (Г.М. Андреева, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин и др.).

Несмотря на то, что подростковый возраст в психологии изучался подробно, современные подростки отличаются от предыдущих поколений социально-психологическими особенностями (И.В. Дубровина, Г.А. Цукерман, Д.И. Фельдштейн и др.). К тому же эта проблема не потеряла свою актуальность и востребованность в современном мире и нуждается в более глубоком исследовании и проработке.

Подростковый возраст – это период особой концентрации конфликтов, которые часто приводят к различным поведенческим отклонениям. Дети, переживающие этот этап жизни в положении ТЖС, сильнее подвержены влиянию этих конфликтов (внутренних и внешних), поэтому им нужно уделять особое внимание в данном вопросе [Малыхина-Пых, 2008].

Межличностное взаимодействие в ситуациях конфликта вызывает затруднения у подростков. Вместо анализа проблемы и поиска оптимальных путей решения подросток пытается повлиять на объект противоречия, что ведет к эскалации конфликта, это связано с недостатком коммуникативной и социальной компетентности. Практика показывает: подростки не умеют разрешать возникающие конфликты, в их конфликтных отношениях преобладают деструктивные тенденции [Ситников, 2008].

Само понятие «конфликт» – это столкновение, существует два основных подхода к конфликту (основатели подходов Т. Парсонс, где конфликт – это противоречие, борьба, и Г. Зиммель, Л. Козер, где данный феномен является развитием взаимодействия [Иванова, Суртаева, 2015]) [База знаний, 2017]. Каждый конфликт имеет более или менее четко выраженную структуру, состоящую из сторон, предмета, объекта, цели, причин и окружающей среды [Википедия, 2001]. Что касается понятия трудная жизненная ситуация – это ситуация, объективно нарушающая жизнедеятельность гражданина, которую он не может преодолеть самостоятельно [ФЗ от 10.12.1995 № 195-ФЗ].

Цель нашего исследования – выделить и описать особенности поведения в конфликте подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации. В связи с тем что подростковый возраст подразумевает наличие ярко выраженных конфликтов, нахождения на этом этапе развития в тяжелой жизненной ситуации усугубляет их протекание и влечет за собой использование неконструктивных форм взаимодействия, мы предполагаем:

- подростки, находящиеся в трудной жизненной ситуации, попадая в конфликтную ситуацию, склонны использовать конкуренцию или избегание как формы поведения;
- подросткам, которые используют в конфликтных ситуациях стратегию избегание, характерно наличие эгохвата.

Для изучения проблемы были использованы методики: опросник Кеннета Томаса (Kenneth Thomas) «Определение способов регулирования конфликтов», адаптированный Гришиной, цель которого изучить преобладающие стратегии поведения в конфликтах у подростков, находящихся в ТЖС; тест на конфликтность Кноблоха – Фальконетт, цель которого выявить наличие/отсутствие эгохвата у той же группы респондентов.

В результате проведенного эмпирического исследования на базе МБУ СО ГСРЦН «XXX» г. Красноярск, в котором участвовало 12 респондентов в возрасте от 13 до 17 лет, было выявлено, что у 34 % преобладающая стратегия поведения в конфликте – соперничество, у 8 % – приспособление, у 50 % – избегание, у 8 % – компромисс, у 0 % – сотрудничество. Также были получены данные, которые свидетельствуют о наличии внутриличностных конфликтов у 100 % испытуемых, независимо от предпочитаемой стратегии поведения в конфликте.

Итак, большинству подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации и участвовавшим в нашем исследовании, присуще неконструктивное поведение

в конфликтах, которому сопутствует эгохватание. Исходя из этого, можно предположить, что необходима работа с каждым индивидом для разрешения внутриличностных конфликтов и ознакомления с теоретической базой о конструктивных способах разрешения конфликтных ситуаций, а также групповая (тренинговая) работа, для применения и отработки полученных знаний на практике.

Нами были разработаны рекомендации психологам для реализации психосоциальной профилактической деятельности с подростками в трудных жизненных ситуациях. Работа представлена четырьмя этапами. В разработке использовались практические и теоретические наработки следующих авторов: Е.В. Буртова, О.В. Ковалева, И.М. Попкова, Е. Грезина. I этап: разрешение внутриличностных конфликтов в ходе индивидуальных занятий с подростками.

II этап: индивидуальные просветительские беседы с подростками о плюсах и минусах стратегий поведения в конфликтах.

III этап: групповые занятия в формате тренингов для отработки полученных теоретических знаний на практике [Попкова, 2003].

IV этап: просветительская деятельность в формате разработки стендов и других наглядных материалов.

Данная деятельность может способствовать снижению внутриличностных конфликтов и расширению представлений подростков о возможных стратегиях в конфликтах и изменению их выбора поведения в конфликтах в пользу компромисса и сотрудничества.

Библиографический список

1. Багрецов С.А. Диагностика социально-психологических характеристик малых групп с внешним статусом. СПб.: Лань, 2001. 340 с.
2. База знаний Рубрика: конфликтология – определение конфликта // PSYERA гуманитарно-правовой портал. URL: <http://psyera.ru/opredelenie-konflikta-2251.htm> (дата обращения: 10.04.2017).
3. Иванова О.А., Суртаева Н.Н. Конфликтология в социальной работе: учебник и практикум академического бакалавриата. М.: Юрайт, 2015. 239 с.
4. Конфликт (психология) // Википедия – свободная энциклопедия. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/> (дата обращения: 20.11.2016).
5. Малкина-Пых И.Г. Психосоматика: справочник практического психолога. М.: Эксмо, 2008. 554 с.
6. Попкова И.М. Подростковая конфликтность: диагностика и преодоление в условиях тренинга // Первое сентября. 2003–2017. URL: <http://festival.1september.ru/articles/503754/> (дата обращения: 13.04.2017).
7. Ситников Б. Межличностные конфликты // Сайт Российский университет дружбы народов Факультет повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного. 2008. URL: <http://www.rudn.ru/fpkp/programs/Lect7.htm> (дата обращения: 09.10.2016).
8. Федеральный закон от 10.12.1995 № 195-ФЗ «Об основах социального обслуживания населения в Российской Федерации». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8574/ (дата обращения: 27.04.2017).

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ И УЧЕБНОЙ САМООРГАНИЗАЦИИ

М.Н. Высоцкая

*Руководитель Т.Г. Авдеева,
кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии
КГПУ им. В.П. Астафьева (Красноярск); e-mail: avd_2005_61@mail.ru*

В каждой науке существуют такие темы, обращение к которым важно не только для более глубокого раскрытия их проблематики, но и для профессионального роста исследователя. Потребность в создании образовательной среды нового типа, среды, обеспечивающей психологическое здоровье студента, требует от преподавателя высшей школы достаточно высокого уровня осведомленности в области психологии, в частности в такой ее области, как психология мотивации. Мы исходим из положения о том, что процесс учения является сложно организованной деятельностью, в результате которой происходят изменения субъекта учения путем реализации его интеллектуального и личностного потенциала.

К сожалению, как показано в публикациях Е.П. Кринчик, С.И. Архангельского, В.И. Журавлева, Н.И. Мешкова, Я.О. Устиновой, наличный уровень сформированности учебно-познавательной мотивации и учебной самоорганизации у современных студентов разных уровней и разных профилей обучения оказывается недостаточным для эффективного обучения в новых условиях. В 2014 г. Е.П. Кринчик опубликовал результаты научно-методической рефлексии актуального образовательного процесса в МГУ им. В.М. Ломоносова и пришел к неутешительным выводам о том, что уникальные методические разработки, позволяющие формировать учебно-познавательную мотивацию, важнейшие метанавыки и метаумения учебной и исследовательской деятельности остаются невостребованными даже в ведущем вузе страны [Кринчик, 2014, с.142-153].

Обращение к проблемам теоретического осмысления учебно-познавательной мотивации и учебной самоорганизации в нашем случае обусловлено необходимостью модернизации учебного модуля по развитию самоорганизации для студентов ИППО КГПУ им. В.П. Астафьева. Мы исходим из положения о том, что высокий уровень учебной самоорганизации будет способствовать повышению учебно-познавательной мотивации студентов.

На основе анализа публикаций представляется возможным выделить следующие противоречия:

– между стремлением студента стать успешным в профессии и недостаточным уровнем сформированности учебно-познавательной мотивации;

– между широким диапазоном возможностей ценностного самоопределения студента в университете и отсутствием у большинства студентов умений реального целеполагания и учебной самоорганизации.

Изучение точек зрения отечественных и зарубежных психологов на суть понятия «учебно-познавательная мотивация» позволит конкретизировать содержание и структуру понятия «учебно-познавательная мотивация студентов педагогического вуза», вычленив необходимые условия для ее формирования посредством учебной самоорганизации и скорректировать содержание и формы реализации учебного модуля по развитию самоорганизации.

В трудах отечественных авторов употребляются различные термины, а именно: «учебные мотивы», «учебная мотивация», «учебно-познавательная мотивация», «мотивация учебной деятельности», «познавательная мотивация учения». Глубокий и многоаспектный анализ мотивационной сферы обучающихся (старших школьников и студентов), представленный в работах Е.П. Кринчик и Т.О. Гордеевой, дает основания рассматривать данные термины как родственные и взаимозаменяемые.

Современные исследователи учебно-познавательной мотивации опираются на идеи Л.С. Выготского о культурно-историческом развитии высших психических функций; представления А.Н. Леонтьева о полимотивированности деятельности; трактовку учебных мотивов в рамках деятельностного подхода А.Н. Леонтьева, Л.И. Божович, П.М. Якобсона, А.К. Маркова; положения потребностной теории мотивации А. Маслоу; теорию самодетерминации базовых психологических потребностей и внутренней/внешней мотивации Э. Диси, Р. Райана.

Существенный вклад в теоретическое осмысление учебно-познавательной мотивации внесли такие российские психологи, как В. Граф, Н.П. Добронрава, В.Н. Донцова, И.И. Ильясков, В.Я. Ляудис, Н.М. Пейсахов, А.Т. Цветкова, В.А. Якунин. Ученые доказали неразрывную связь мотивации с самоорганизацией учебной деятельности.

Анализ публикаций последних лет по проблеме мотивации и самоорганизации учебной деятельности показывает, что интерес исследователей к данному вопросу не снижается. В сборнике работ ученых, представляющих научную школу факультета психологии МГУ «Современная психология мотивации» под редакцией Д.А. Леонтьева, опубликованном в 2002 г., содержатся теоретические обзоры, изложены результаты теоретико-экспериментальных и прикладных исследований, основанных на современных тенденциях психологии мотивации и саморегуляции.

Следует подчеркнуть, что проблема мотивации учебной деятельности приобрела статус одной из фундаментальных проблем психологической науки, осознана необходимость построения целостной модели мотивации учебной деятельности, которая бы обеспечила системное и непротиворечивое видение мотивации и интегрировала существующие представления о мотивации деятельности, предложенные в рамках различных теоретических парадигм.

В фундаментальном исследовании «Мотивация и мотивы» Е.П. Ильин рассматривает мотив как сложное интегральное психологическое образование и понимает под мотивом учебной деятельности «все факторы, обуславливающие проявление учебной активности: потребности, цели, установки, чувство долга, интересы и т.п.» [Ильин, 2000, с. 253].

Под мотивами понимаются как осознаваемые, так и неосознаваемые причины осуществляемой субъектом деятельности, за которыми стоят его потребности и ценности. Мотивы деятельности различаются не только по критерию силы (интенсивности), но и по критерию содержания (качества) и места в иерархии. От соотношения содержания мотивов и характера выполняемой деятельности зависят особенности их влияния на эффективность деятельности и психологическое благополучие ее субъекта.

Существенный вклад в теорию учебной мотивации внесла Л.И. Божович, которая указывала на неоднородность учебной мотивации и подчеркивала необходимость оценки качества учебной мотивации. Ученая выделила два типа мотивов учебной деятельности – порождаемые самой учебной деятельностью, связанные с содержанием и процессом учения (познавательные), и широкие социальные мотивы, порождаемые системой отношений, существующих между учащимся и окружающим его социумом [Божович, 1972, с. 24].

В русскоязычном издании немецкого ученого Х. Хекхаузена «Мотивация и деятельности» представлено обобщающее изложение психологии мотивации. Автор убежден, что сегодня психология мотивации представляет собой одну из наиболее сложных и противоречивых областей современной психологии, для которой характерны обилие эмпирических исследований и нехватка общетеоретических идей.

В связи с данным утверждением несомненный интерес представляют работы И.И. Ильева, в частности его идея о том, что по содержанию в учебно-познавательной мотивации можно выделить: учебно-познавательные мотивы, связанные с содержанием изучаемого материала и целями учебной деятельности; мотивы, связанные с системой различных жизненных отношений учащегося: чувство долга, престиж, самоопределение, желание избежать неприятностей и др. Учение, по мнению И.И. Ильева, может иметь различный психологический смысл для учащегося: отвечать познавательной потребности (внутренние мотивы); служить средством достижения других, внеучебных целей (внешние мотивы); выступать как необходимое условие для избегания наказания (отсутствие мотивов) [Ильев, 1986, с. 123–156].

В работах И.И. Ильева и его учеников представлен развернутый анализ функционально-психологической структуры процесса учения как особого вида деятельности. Основываясь на результатах лонгитюдных исследований, автор приходит к выводу, что анализ деятельности учения предполагает выделение: мотивационных составляющих; операционального состава, включающего предмет преобразования и продукт преобразования, план реализации действий (ориентировочную

основу действия), средства, акты преобразования предмета в продукт, контроль и коррекцию способов получения продукта, оценку полученных результатов.

К изучению мотивов учения обращаются Н.В. Бордовская и А.А. Реан, рассматривая мотив как внутреннее побуждение личности к тому или иному виду активности (деятельность, общение, поведение), связанное с удовлетворением определенной потребности [Бордовская, Реан, 2008, с. 175].

Исследуя структуру и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности, Е.В. Карпова в диссертационном исследовании применяет методологический принцип метасистемного подхода и рассматривает учебную мотивацию как интегративный эффект взаимодействия общих (степень организации структуры личности и ее мотивационной сферы) и специфических (основные характеристики содержания и структуры учебной деятельности, условия ее организации) детерминант [Карпова, 2009, с.25].

В диссертационном исследовании, посвященном изучению различных аспектов формирования мотивации и самоорганизации учебной деятельности студентов при изучении курса педагогики, Г.В. Коган приходит к выводу о том, что мотивация и самоорганизация учебной деятельности студентов представляет собой процесс постоянного совершенствования личностных качеств через творческие способы взаимодействия, личностную активность и разнообразие учебной деятельности, приносящей удовлетворение от достигнутых результатов [Коган, 2004, с.8-11]. Автор представляет методы формирования мотивации и самоорганизации учебной деятельности студентов при изучении курса педагогики.

Несомненный интерес представляют структурно-динамический подход к мотивации достиженческой деятельности и потребностная модель учебной мотивации, разработанные Т.О. Гордеевой – представителем психологической школы МГУ. В многочисленных публикациях рассмотрена ситуация доминирования внешних мотивов и сформулировано положение о том, что учебная деятельность выступает средством удовлетворения потребностей, не связанных со стремлением к познанию, мастерству и саморазвитию; доказывает, что внутренняя мотивация учебной деятельности характеризуется через систему мотивов, включающих интерес к содержанию учебной деятельности, к созиданию продуктивного результата, удовольствие от процесса познания, преодоления трудностей интеллектуального характера и обретения компетентности. Т.О. Гордеева обращает особое внимание на тот факт, что внутренние учебные мотивы основаны на базовых потребностях индивида в познании, саморазвитии и достижении. Учебная мотивация определяется как «сложная динамическая система, включающая пять базовых компонентов (автономных подсистем): иерархию внутренних и внешних учебных мотивов; учебные цели и конкретные намерения, направленные на их реализацию; стратегии саморегуляции и преодоления трудностей; настойчивость; оценку собственного потенциала, представления о своих достижениях и способы объяснения успехов и неудач, возникающих в процессе учебной деятельности [Гордеева, 2013, с.114].

Исследовательский интерес В.В. Гижицкого сфокусирован на представлениях о различных внутренних и внешних учебных мотивах. Автор расширяет эти представления и доказывает неправомерность противопоставления внутренних и внешних мотивов и предлагает потребностную модель учебной мотивации. В.В. Гижицким исследована роль триады внутренних мотивов (в познании, достижении и саморазвитии) как важного источника академических достижений старшеклассников и подтверждена продуктивность выделения двух типов внешних мотивов – личностных и межличностных [Гижицкий, 2016, с.10]. В аспекте разработки учебного модуля по развитию учебной самоорганизации студентов первого курса нам представляется особо интересной разработанная и эмпирически подтвержденная В.В. Гижицким модель взаимодействия мотивов, продуктивных и непродуктивных стратегий учебного поведения и успеваемости в регуляции учебной деятельности старших школьников [Гижицкий, 2016, с.11].

Сегодня интерес ученых обращен не только к теоретическому осмыслению учебно-познавательной мотивации, но и к поиску практических путей ее формирования. В качестве примера можно привести публикации Н.В. Буравцовой и В.И. Коваленко, в которых представлен анализ возможностей формирования и развития учебно-познавательной мотивации студентов первого курса и предложена программа социально-психологического тренинга формирования мотивации [Буравцова и Коваленко, 2014, с. 13-15]. А.В. Смирнов рассматривает учебную самоорганизацию как фактор развития познавательной мотивации студентов технического вуза и излагает результат апробации психолого-педагогической программы по формированию учебной самоорганизации студентов [Смирнов, 2011, с.121-130]. Л.Д. Филиогло и В.В. Нюренберг в учебно-методическом пособии «Основы самоорганизации» предлагают пути развития компетенций студентов, необходимых для организации персональной деятельности и совершенствования мотивационной сферы [Филиогло и Нюренберг, 2011, с.8].

В качестве вывода можно еще раз выделить мысль о том, что обращение к проблемам теоретического осмысления мотивационной сферы современного студента чрезвычайно важно, но требует практического подкрепления: введения в образовательный процесс учебных курсов и учебных модулей, способствующих развитию учебно-познавательной мотивации посредством формирования навыков и умений учебной самоорганизации.

Библиографический список

1. Божович Л.И. Изучение мотивации и поведения детей и подростков. М.: Педагогика, 1972, 352 с.
2. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика: учебное пособие. СПб.: Питер. 2008, 304 с.
3. Буравцова Н.В., Коваленко В.И. Мотивация учебно-познавательной деятельности студентов первого курса // Мир науки, культуры, образования. НГУ. 2014. № 4.
4. Гижицкий В.В. Внутренние и внешние мотивы учебной деятельности как факторы академической успешности старшеклассников: автореф. ... канд. психол. наук. 19.00.07. М., 2016, 43 с.

5. Гордеева Т.О. Мотивация учебной деятельности школьников и студентов: структура, механизмы, условия развития: 19.00.07: дис. ... д-ра психол. наук. М., 2013, 445 с.
6. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2000, 512 с. (Серия «Мастера психологии»)
7. Ильясов И.И. Структура процесса учения. М.: Изд-во МГУ, 1986. 200 с.
8. Карпова Е.В. Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности: 19.00.07: автореф. ... д-ра психол. наук. Ярославль, 2009, 55 с.
9. Коган Г.В. Формирование мотивации и самоорганизации учебной деятельности студентов при изучении курса педагогики: автореф. ... канд. пед. наук. 13.00.01. Мурманск, 2004. 21 с.
10. Кринчик Е.П. Научно-методическая рефлексия актуального образовательного процесса в отдельном вузе как важнейшая составляющая его самообследования и самоидентификации // Вестник Московского университета. 2014. № 4. С. 142–153. Серия 14: Психология.
11. Леонтьев Д.А. Современная психология мотивации / под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2002. 343 с.
12. Смирнов А.В. Учебная самоорганизация как фактор развития познавательной мотивации студентов технического вуза: дис. ... канд. психол. наук. 19.00.07. Самара, 2011. 165 с.
13. Филиогло Л.Д., Нюренберг В.В. Основы самоорганизации: учебно-методическое пособие. Тольятти: ТГУ, 2011, 190 с.

КОНФЛИКТЫ И СПОСОБЫ ИХ РАЗРЕШЕНИЯ. СЛУЖБА ШКОЛЬНОЙ МЕДИАЦИИ

Е.А. Зайцева

Медиация в современном ее понимании – это альтернативный способ урегулирования споров, но он в корне отличается от всех иных способов альтернативного разрешения споров – например, третейского суда или арбитража [1]. В медиации выход из спора ищут и находят сами спорщики, а медиатор выступает не как обычный посредник или судья, а как помощник, который способствует диалогу, не стараясь повлиять на его исход и не навязывая готовых решений [Шаликашвили, 2016]. То есть медиация – это метод, при котором спорщики при незаинтересованной и нейтральной поддержке медиатора сами контролируют свой спор и берут на себя ответственность за его разрешение, получая при этом важный опыт выхода из конфликта. Вот почему медиация – социально значимый инструмент, направленный на предупреждение возникновения и эскалации конфликтов. Она ориентирована на разрешение разногласий на основе взаимного удовлетворения всех вовлеченных в спор сторон.

Школьная медиация – это не просто рычаг влияния взрослых на детей, не еще один воспитательный механизм, а средство, позволяющее выстроить диалог в межвозрастном школьном социуме. В качестве медиаторов здесь могут (и должны!) выступать не только взрослые, но и сами дети. Таким образом, они учатся самостоятельно разрешать свои споры, и это постепенно меняет сам климат образовательного пространства [Шредер, 1994].

Овладение методом школьной медиации, участие в группах равных позволяет каждому ребенку, подростку реализовать себя с положительной стороны, взглянуть в себе самом и продемонстрировать окружающим способность быть полезным членом общества [Быкова, 2016, с.24].

Наиболее типичные причины конфликтов в школьной жизни были определены методом интервьюирования обучающихся:

- борьба за авторитет;
- соперничество;
- обман, сплетни;
- оскорбления;
- обиды;
- враждебность к любимым ученикам учителя;
- личная неприязнь к человеку;
- симпатия без взаимности;
- борьба за внимание.

Была разработана анкета и проведено анкетирование старшеклассников о причинах, частоте и участниках конфликтов, возникающих в их жизни.

Анализ анкет показал, что лишь у нескольких участников анкетирования конфликты происходят ежедневно. Меньше половины отметили, что конфликты у них случаются не чаще 1 раза в месяц. Более 60 % учеников указали, что у них конфликты происходят более 1 раза в неделю.

Считается, что это вполне нормально, так как конфликты в нашей жизни происходят на каждом шагу, мы все разные, у нас разные интересы и мнения. Когда же конфликты происходят ежедневно, скорее всего, дело в самом человеке и ему нужно что-то менять в себе прежде, чем спорить с другими.

В основном (более 60 %) участниками конфликтов являются сверстники. Опрос показал, основной причиной для конфликта служат разные интересы. Конфликты с участием учителей или родителей указаны в одинаковом небольшом количестве анкет. Старшеклассники чаще всего полагаются на свои силы в решении конфликтов. Поэтому в анкетах они так и указали, что посредники не нужны или их не было, а конфликтные ситуации предпочитают разрешать самостоятельно, с помощью друзей, используя информационные ресурсы, иногда советуясь с родителями [Семенцова 2013].

Во всех анкетах отмечено, что конфликт разрушительную силу не несет или это происходит очень редко.

В отличие от старшеклассников, младшие школьники в основном не полагаются на свои силы, а предпочитают жаловаться родителям. Поэтому подготовленные к решению конфликтов старшеклассники могли бы оказать существенную помощь в этом вопросе младшим.

О существовании службы разрешения конфликтов не знают около половины. Возможно, это связано с тем, что участники анкетирования не нуждались в помощи этой службы и не интересовались этим вопросом.

Анализ литературных данных и проведенные исследования позволяют сделать вывод, что служба школьной медиации может и должна играть более весомую роль в жизни школы. Служба медиации более важна для обучающихся среднего и младшего уровня.

Старшеклассникам нашей школы в основном удастся самим справиться с конфликтами. Старшеклассники с достаточно развитыми навыками конструктивного общения, подготовленные к решению конфликтов, могли бы оказать существенную помощь в этом вопросе младшим школьникам.

Дополнительные социологические исследования и последующие тренинги желающих заниматься медиаторством помогли бы организовать участие старшеклассников в медиативной помощи в разрешении конфликтов среди учеников младших классов.

Библиографический список

1. Служба школьной медиации (СШМ) [Электронный ресурс]: <http://parents13class.blogspot.ru/search?updated-max=2015-09-07T22:09:00-07:00&max-results=20> (дата обращения: 02.02.2016).

2. Быкова Л.В. Служба школьной медиации. Заметки практика // Журнал «Прообраз», 2016. № 2 (4).. С. 24–25.
3. Семенцова Е.И. Школьные конфликты: виды, пути решения, приемы и примеры [Электронный ресурс] // Сайт Pedsovet.su: Сообщество взаимопомощи учителей. 01.12.2013. URL: <http://pedsovet.su/publ/72-1-0-4305> (дата обращения: 06.02.2016).
4. Шаликашвили Ц.А. Зачем нужны службы школьной медиации? [Электронный ресурс]. URL: <http://www.portal-slovo.ru/topic/47714.php> (дата обращения: 06.02.2016).
5. Шредер Г.А. Руководить сообразно ситуации. М.: «Интерэксперт», 1994. 160 с.

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, ОКАЗАВШИХСЯ В СЛОЖНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ

Н.Р. Имангулова

*Научный руководитель М.В. Горнякова,
кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии,
Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева; mvg_s@mail.ru*

В современной России в связи с увеличением числа семей, находящихся в кризисном социально-экономическом положении, все чаще в педагогике и психологии стало употребляться такое понятие, как «дети, оказавшиеся в трудной жизненной ситуации». Актуальность проблемы сопровождения детей, находящихся в сложной жизненной ситуации, во многом определяется социально-экономическим кризисом последних десятилетий, значительно повлиявшим на положение подрастающего поколения и повлекшим трудности в социально-психологической адаптации детей, предпосылками которых являются досуг, здоровье, нарушенные взаимоотношения в семье, образование.

Современные исследования в области психологии развития личности и социальной психологии определяют важность формирования свойств и способностей, значимых для социально-психологической адаптации на различных этапах жизни ребенка (Э.Х. Эриксон, А.А. Началджян, Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин и др).

Период младшего школьного возраста является сензитивным для развития рефлексивных способностей, становления адекватной самооценки, формирования мотивов учения, развития устойчивых познавательных потребностей и интересов, и нарушения адаптации в этот период повышают риск негативных последствий для личностного развития [Венгер, Цукерман, Эльконин, 2007, с. 160]. Уровень интеллектуальной, эмоциональной и физической нагрузки на ребенка младшего школьного возраста многократно возрастает в трудной жизненной ситуации, что, безусловно, осложняет развитие адаптивных способностей детей.

Основной целью исследования «Развитие социально-психологической адаптации детей младшего школьного возраста, оказавшихся в сложной жизненной ситуации» является выявление особенностей развития социально-психологической адаптации в младшем школьном возрасте, понимание того, что определяет это развитие в трудной жизненной ситуации и каким образом возможно оптимизировать этот процесс в рамках психолого-педагогического сопровождения детей, оказавшихся в сложной жизненной ситуации.

Определяя социально-психологическую адаптацию как «приспособление индивида к группе и взаимоотношениям в ней, выработку собственного стиля пове-

дения» [Хаустова, 2016, с. 614–617], основываясь на работах И.О. Зотовой, И.К. Кряжева, Е.В. Мороденко, выделяющих объективные и субъективные критерии социально-психологической адаптации [Мороденко, 2011, с. 23], и на подходе О.В. Хухлаевой к пониманию адаптации младших школьников через уровни их психического здоровья [Хухлаева, 2001, с. 33–34], мы выделяем в три уровня развития социально-психологической адаптации детей младшего школьного возраста, оказавшихся в сложной жизненной ситуации, а также определяем методики для изучения выделенных содержательных характеристик (табл.).

Таблица

Уровни развития социально-психологической адаптации

Параметры / критерии	Уровни			
	креативный	адаптивный	ассимилятивно-аккомодативный	методики
Внутренние / субъективные: тревожность, самооценка, эмоциональное самочувствие	Низкий уровень тревожности, адекватная самооценка, стабильный позитивный эмоциональный фон	Повышенная тревожность, низкая самооценка, преобладает негативный эмоциональный фон	Высокий уровень тревожности, низкая самооценка, эмоциональное напряжение, депрессия, эмоциональная незрелость	Методика Филиппа, методика Дембо-Рубинштейн «Лесенка», карта наблюдения Л. Стотта
Внешние / объективные: успехи в учебе, общение, поведение, отношения с другими людьми	Эмоциональная стабильность и уравновешенность, включенность в отношения с близкими, взрослыми, детьми, отсутствие проблем в коммуникативной сфере, адекватная реакция на замечания, активность, общительность, открытость в отношениях, любознательность. Равномерная успешность в школе. Нейтральный тип поведения	Замкнутость, стремление получить одобрение и похвалу, потребность в постоянной помощи, неуверенность в себе, отгороженность, тревога по отношению к сверстникам и взрослым. Активно-агрессивный или пассивно-страдательный тип поведения	Враждебность к сверстникам и взрослым, замкнутость, отсутствие эмоциональных привязанностей с близкими. Стремление к доминированию. Резкие деструктивные формы поведения. Отгороженность от окружающих	Карта наблюдения Л. Стотта, проективная методика межличностных отношений Р. Жилия
	Высокий	Средний	Низкий	

Исследование проводилось на базе МБУ СО «Городской социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних «Росток» и МБОУ Березовская СОШ № 3. Выборку составили 30 респондентов, среди которых 15 младших школьников, прибывающих в МБУ СО «Городской социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних «Росток», и 15 детей младшего школьного возраста – учащихся в Березовской СОШ № 3.

Полученные результаты эмпирического исследования позволили определить уровни развития социально-психологической адаптации и выявить ряд содержательных особенностей, характеризующих развитие социально-психологической адаптации детей младшего школьного возраста, оказавшихся в сложной жизненной ситуации.

В целом уровень развития социально-психологической адаптации детей младшего школьного возраста, находящиеся в трудной жизненной ситуации ниже, чем у «обычных» детей: преобладают средний и низкий уровни (60 и 20 % соответственно), в то время как для детей – учащихся средней школы более характерны высокий и средний уровни (60 и 40 % соответственно). Значимые различия по основным критериям социально-психологической адаптации показывают следующее: во внешнем плане дети в сложной жизненной ситуации демонстрируют трудности во взаимоотношении с родителями, учителями и сверстниками, проявляют конфликтность, отгороженность, пассивно-страдательные и активно-агрессивные формы поведения во взаимоотношениях с окружающими. В плане внутренних переживаний для таких детей более характерны проявления социального стресса, страха не соответствовать ожиданиям окружающих, низкая самооценка, неуверенность, преобладание повышенной школьной тревожности.

Таким образом, проведенное исследование показывает, что основная область проблем, характеризующих развитие социально-психологической адаптации детей младшего школьного возраста, оказавшихся в сложной жизненной ситуации, определяется сферой взаимодействия ребенка с окружающими. Следовательно, в рамках психолого-педагогического и социально-психологического сопровождения таких детей в специализированных организациях важно осуществлять целенаправленную работу по развитию коммуникативных умений и навыков у младших школьников, которая будет способствовать развитию способности детей понимать себя и других, расширять репертуар поведения, осваивать конструктивные способы взаимодействия в сложных и конфликтных ситуациях. Все это позволит детям, находящимся в сложной жизненной ситуации, более успешно устанавливать дружеские контакты со сверстниками и взрослыми, эффективнее осуществлять учебную деятельность и, как следствие, будет оказывать позитивное влияние на развитие социально-психологической адаптации таких детей.

Библиографический список

1. Венгер А.Л., Цукерман Г.А., Эльконин Д.Б. Психологическое обследование младших школьников. М.: Владос-Пресс. 2007. 160 с.
2. Мороденко Е.В. Социально-психологические критерии социальной адаптации личности в переходные (кризисные) периоды (поступление в вуз, окончание вуза, первичное трудоустройство): автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ярославль. 2011. 23 с.
3. Хаустова А.И. Социально-психологическая адаптация // Молодой ученый. 2016. № 26. С. 614–617.
4. Хухлаева О.В. Основы психологического консультирования и психологической коррекции: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2001. 208 с.

ДОПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА В СИСТЕМЕ ПОСТИНТЕРНАТНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ

А.А. Клепцова, Т.Ю. Тодышева

Современный период развития общества характеризуется сильным влиянием на него компьютерных технологий, которые проникают во все сферы человеческой деятельности, обеспечивают распространение информационных потоков в обществе, образуя глобальное информационное пространство. Неотъемлемой и важной частью этих процессов является компьютеризация образования. Широкое применение компьютерных технологий в сфере образования в последнее десятилетие вызывает повышенный интерес в педагогической науке. Большой вклад в решение проблемы компьютерной технологии обучения внесли российские и зарубежные ученые: Г.Р. Громов, В.И. Гриценко, В.Ф. Шолохович, О.И. Агапова, О.А. Кривошеев, С. Пейперт, Г. Клейман, Б. Сендов и др. [Петухова, 2013, с. 80–81].

Подготовка воспитанников к самостоятельной жизни и их успешная адаптация – основная задача детского дома. Социальная ситуация выпускника ставит его перед необходимостью быть взрослым, самостоятельным, ответственным при отсутствии психической и личностной готовности к этому. Большинство выпускников детского дома не могут успешно адаптироваться к жизни. Поэтому на первый план выдвигается проблема развития личности и подготовки детей к самостоятельной жизни, т. е. их интеграция в окружающий социум, что может быть достигнуто специальными мерами, связанными с индивидуальными психолого-медико-педагогическим сопровождением [Постановление Правительства РФ, 2014, № 481].

Впервые задача совершенствования системы социальной адаптации выпускников, включая их постинтернатное сопровождение, обеспечение жильем, оказание содействия в получении профессионального образования и трудоустройстве, нашла свое отражение в послании Президента Российской Федерации Федеральному Собранию от 30 ноября 2010 г. и направленных на его реализацию поручениях.

Постинтернатное сопровождение – система мер, направленных на выявление и устранение причин и условий, способствующих социальной дезадаптации выпускников и осуществляемых в совокупности с индивидуальной профилактической работой.

Цель допрофессиональной подготовки – способствовать формированию устойчивых ориентаций на трудовой образ жизни, нравственно- психологической и в определенной мере практической готовности к труду, воспитанию об-

щей трудовой культуры, развитию творческих способностей, интеллектуальных и психофизиологических качеств личности.

Допрофессиональная подготовка должна иметь многоаспектную направленность, предполагающую воспитание трудолюбия, формирование потребности в труде, развитие значимых для трудовой деятельности психофизиологических функций организма, профессионально важных качеств личности. Многоаспектная направленность по-разному реализуется в тех или иных компонентах допрофессиональной подготовки на каждом из возрастных этапов [Бобылева, 2013, с. 40].

В наше время наблюдается возрастающая тенденция к глобальной информатизации общества. Происходит стремительное развитие средств информационных технологий, формируется новая информационная среда обитания. В связи с этим перед детским домом встает важная задача – привить подрастающему поколению навыки принятия решений, подготовить к жизни и работе в информационной среде, а также широкому использованию современных информационных технологий. Важную роль в данном аспекте играет дошкольное информационное образование детей, которое проводится путем применения современных информационных и коммуникационных средств. Детей привлекают игровые консоли, смартфоны, планшеты, ПК, с помощью которых они могут развиваться и получать информацию для подготовки к занятиям в школе. Это позволяет достичь одной из целей – подготовка разносторонне развитой личности. Использование информационных технологий позволяет повысить заинтересованность и мотивацию у детей, а также сделать процесс обучения более наглядным и эффективным. Ресурсы компьютерных технологий позволяют развивать творческие способности ребенка, индивидуализировать процесс обучения, формировать навыки в форме игры. Информационные технологии также позволяют укрепить интерес детей к рассматриваемой теме, расширяют основные методы представления информации.

В наше насыщенное разными технологиями время перед выпускниками стоит задача – уметь использовать сервисы и информационные ресурсы сети Интернет в профессиональной деятельности, использовать изученные прикладные программные средства. Понимать основные технологии создания, редактирования, оформления, сохранения, передачи и поиска информационных объектов различного типа (текстовых, графических, числовых) с помощью современных программных средств. Понимать назначение и технологию эксплуатации аппаратного и программного обеспечения, применяемого в профессиональной деятельности. Выпускники должны обладать общими компетенциями, понимать сущность и социальную значимость будущей профессии, проявлять к ней интерес. Организовывать собственную деятельность, исходя из цели и способов ее достижения, определенных руководителем.

В Восточном округе Красноярского края действуют два Центра социально-трудовой адаптации и профориентации (Партизанский и Ирбейский детские дома), 6 детских домов создают специальную среду допрофессиональной под-

готовки (учебные социальные квартиры в Канском и Партизанском, мастерские и кабинеты домашних умений во всех детских домах округа, «Город мастеров» в Канском детском доме). В КГКУ «Канский детский дом им. Ю.А. Гагарина» созданы максимально приближенные условия для допрофессиональной подготовки воспитанников компьютерным технологиям. У детей есть возможность обучения в классе информатики, интернет-кафе, которое оборудовано современными ПК, специализированными электронными устройствами, сенсорная комната для детей младшего возраста.

В результате работы данных классов и кружков было отмечено повышение творческого интереса воспитанников к предмету информатика, повышение их активности в познании нового материала, расширение кругозора в области компьютерных технологий и современных профессий, развитие их воображения, формирование умений и навыков при работе с программами подобного содержания, развитие уверенности в пользовании персональным компьютером и программным обеспечением. Все это способствует повышению мотивации обучения, способствует совершенствованию практических навыков работы с компьютером. Считаем, что допрофессиональная подготовка детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, необходима, так как она способствует обучению навыкам проектирования своего профессионального будущего и карьеры.

Библиографический список

1. Иванова И.А., Махныткина О.В. Современные информационные технологии в социологических исследованиях // Социологические науки. 2015. № 34-2.
2. Мальцева А.В., Шилкина Н.Е., Махныткина О.В., Пономарева К.В., Карпушкин А.Н., Осянкина К.С., Тюнина Т.В. Использование методики event-анализа для изучения процессов на рынке труда // Интернет-журнал Науковедение. 2012. № 3. С. 12.
3. Назарова А.Ю. Применение информационных технологий в современных профессиях. 2016. № ДБ-264839.
4. Осипова Н.В. Осуществление профессиональной подготовки школьников в учреждениях дополнительного образования. 2015. URL: <http://infourok.ru/statya-osuschestvlenie-professionalnoy-podgotovki-shkolnikov-v-uchrezhdeniyah-dopolnitelnogo-obrazovaniya-659543.html>.
5. Петухова Е.И. Информационные технологии в образовании // Успехи современного естествознания. Педагогические науки. 2013. № 10. С. 80–81.
6. Бобылева И.А., Доненко И.Е., Заводилкина О.В. Постинтернат: конструктор системы сопровождения. М.: Благотворительный фонд социальной помощи детям «Расправь крылья!». 2013. С. 40.
7. Постановление Правительства Российской Федерации. Положение о деятельности организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и об устройстве в них детей, оставшихся без попечения родителей // от 24 мая 2014 года № 481. Настоящее постановление вступает в силу с 1 сентября 2015 года.
8. Шилкина Н.Е. Стратегии социальной адаптации современной студенческой молодежи в городском социальном пространстве (по материалам социологического исследования в г. Барнауле) // Среднерусский вестник общественных наук. 2013. № 1. С. 76–80.

ОСОБЕННОСТИ САООТНОШЕНИЯ ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЕМ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА

Д.Л. Козлова

Становление личности и развитие ее качеств является в настоящее время самостоятельным направлением в психологии, в рамках которого центральной проблемой выступает отношение к себе. Эта область психологического знания является предметом изучения как западных (Р. Бернс, С. Куперсмит, М. Розенберг, Д. Дембо и др.), так и отечественных (Н.И. Сарджвеладзе, С.Р. Пантелеев, И.С. Кон, В.В. Столин и др.) исследователей. Самоотношение является основополагающим компонентом личности, определяющим восприятие и оценку индивидом своих особенностей, а также основным фактором формирования поведенческих сценариев и мотивов. Вместе с тем самоотношение определяет направления развития индивида и изменения его позиции в обществе на всех этапах жизненного пути человека, и особенно в период детства и подросткового возраста, когда складываются основы будущей личности.

В настоящее время существует дефицит практических разработок, посвященных развитию самоотношения в подростковом возрасте, а особенно для подростков с ограниченными возможностями здоровья, которые испытывают повышенную потребность в специальной сторонней помощи для становления полноценными субъектами социума с адекватно развитым отношением к себе.

В целях изучения особенностей самоотношения подростков с ограниченными возможностями здоровья мы провели исследование, в котором приняли участие подростки в возрасте 13–14 лет: 4 подростка из центра социальной помощи, имеющие нарушения опорно-двигательного аппарата с сохранным интеллектом, и 10 обучающихся средней школы.

Для изучения самоотношения были использованы следующие методы: тест М. Куна, Т. Макпартленда «Кто Я?» [Миллер, Черепанова, 2014], направленный на оценку общих представлений подростков о себе в контексте эмоциональных оценок их суждений о себе на основе самоописания. Для выявления отношения к своему телу и внешнему образу в целом применялась методика исследования самоотношения к образу физического Я А.Г. Черкашиной [Черкашина, 2008]. Составление психологического портрета подростков осуществлялось на основе Пятифакторного личностного опросника МакКрае–Коста [Хромов, 2000]. Измерение общего самоотношения и отдельных его элементов проводилось с помощью теста-опросника самоотношения В.В. Столина, С.Р. Пантелеева [Пантелеев, 1993].

По результатам методики «Кто Я?» мы установили, что подростки с нарушениями опорно-двигательного аппарата, в сравнении с обычными подростками, имеют более низкий уровень самопрезентации, в их оценке себя преобладает нерешительность, которая сочетается с более высокой потребностью в признании группой и более низким показателем психологической уравновешенности.

В группе подростков с ограниченными возможностями здоровья образ физического Я не является целостным и равномерно выраженным, они склонны фокусироваться на своих недугах и меньше проявляют интерес к другим своим характеристикам.

На основе пятифакторного опросника был сформирован обобщенный психологический портрет подростков с нарушением опорно-двигательного аппарата. Для них характерна склонность к замкнутому поведению, они предпочитают держать дистанцию в общении с новыми людьми, более выраженная, чем у обычных подростков, эмоциональная неустойчивость. Кроме того, им присуща склонность к самоконтролю и более реалистичный взгляд на жизнь: они склонны придерживаться своих постоянных привычек и образа жизни, с трудом принимая новое.

По результатам оценки с помощью опросника самооотношения нами были определены следующие особенности подростков с ограниченными возможностями здоровья: при общем принятии себя они склонны фокусироваться на своих недостатках, а не на положительных качествах; чаще всего ожидают негативного отношения к себе со стороны окружающих, не склонны выделять в себе качества, вызывающие интерес у них самих, а также считают себя неинтересными для других, имеют трудности в определении собственных черт, которые рассматривались бы как положительные.

В результате обобщения полученных результатов мы видим, что самооотношение подростков, имеющих ограничения, связанные с нарушением опорно-двигательного аппарата, характеризуется невысоким уровнем принятия себя, по сравнению с обычными подростками, выраженным негативно окрашенным чувством непохожести на других и в некоторой мере неполноценности, на фоне которых развиваются неуверенность в своих силах, эмоциональная нестабильность и тревожность.

На основании полученных результатов мы считаем, что основу психологической работы с подростками, имеющими ограничения возможностей здоровья, необходимо направлять на формировании представлений о возможностях своего тела, создание условий для развития самопринятия, навыков построения межличностных отношений и стремления к развитию себя.

Библиографический список

1. Пантеев С.Р. Методика исследования самооотношения. М.: Смысл. 1993. 32 с.
2. Практикум по общей психологии / сост. О.М. Миллер, Е.В. Черепанова; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2014. 345 с.
3. Хромов А.Б. Пятифакторный опросник личности: учебно-методическое пособие. Курган: Изд-во Курган. ун-та. 2000. 23 с.
4. Черкашина А.Г. Методика исследования самооотношения к образу физического я // Вестник Самарской гуманитарной академии. 2008. № 2 (4). С. 71–89. Серия Психология.

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ. ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ

Е.К. Колоколова

*Научный руководитель О.В. Груздева,
кандидат психологических наук, заведующий кафедрой социальной
психологии, Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева; e-mail: gruzdeva@kspu.ru*

Социально-психологическое развитие играет большое значение в развитии детей старшего дошкольного возраста. От того, что ребенок знает о себе, о своих близких, о месте, где он живет, что он чувствует в определенные моменты, зависит успешное формирование социально значимых личностных качеств, это влияет на успешность адаптации в новой системе социальных отношений [Алиева, 2014, с. 52].

Социализация продолжается в течение всей жизни человека, но дошкольный период необычайно значим для вхождения ребенка в мир социальных отношений. В силу малого жизненного опыта ребенок понимает социальный мир по-своему.

Представим некоторые особенности восприятия окружающего мира детьми дошкольного возраста.

1. Дети очень наблюдательны и любознательны.
2. Для ребенка характерна подражательность, которая и накладывает отпечаток на его поведение.
3. Эгоцентризм (от лат. ego – я и центр), отношение к миру, характеризующееся сосредоточенностью на своем индивидуальном Я, крайняя форма эгоизма.
4. Эмоциональность – сначала чувствуют, а потом осознают. Социальный опыт приобретается ребенком в общении. Общение предполагает понимание людьми друг друга [Виноградова, Куликова, 1993, с. 128, Мухина, 1975, с. 272].

Усвоение ребенком социального опыта происходит не только в общении, но и в совместной деятельности с другими людьми по освоению предметного мира.

К старшему дошкольному возрасту у ребенка накапливается достаточно большой багаж знаний, который продолжает интенсивно пополняться. Ребенок стремится поделиться своими впечатлениями и знаниями со сверстниками, что способствует появлению познавательной мотивации в общении. С другой стороны, широкий кругозор ребенка может являться фактором, позитивно влияющим на его успешность среди сверстников. Происходит дальнейшее развитие познавательной сферы личности ребенка-дошкольника. Развитие волевых качеств и произвольности позволяют ребенку целенаправленно преодолевать определенные трудности, специфичные для дошкольника [Коломинский, Панько, 1997, с. 237].

Предполагается, что у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития (ЗПР) социально-психологическое развитие происходит иначе. Для детей этой группы характерна значительная неоднородность нарушенных и сохранных звеньев психической деятельности, а также ярко выраженная неравномерность формирования разных сторон психической деятельности [Лебединская, 1982, с. 128]. Для детей старшего дошкольного возраста с ЗПР также характерны:

- слабая эмоциональная устойчивость, нарушение самоконтроля во всех видах деятельности;
- агрессивность поведения и его провоцирующий характер;
- трудности приспособления к детскому коллективу во время игры и занятий, суетливость, частая смена настроения;
- неуверенность, чувство страха;
- большое количество реакций, направленных против воли родителей;
- частое отсутствие правильного понимания своей социальной роли и положения, недостаточная дифференциация лиц и вещей;
- ярко выраженные трудности в различении важнейших черт межличностных отношений [Власова, Певзнер, 1971, с. 207, Ульяновская, 1994, с. 92].

Все это свидетельствует о недоразвитии у детей данной категории социальной зрелости.

На первом этапе исследования нами была выдвинута гипотеза о том, что у детей с ЗПР социально-психологическое развитие находится на недостаточном уровне и под влиянием театрализованной деятельности социально-психологическое развитие детей с ЗПР перейдет на более высокий уровень. Был составлен комплекс диагностических методик для изучения особенностей социально-психологического развития, а также план проекта, в результате которого, по нашему мнению, у детей с ЗПР социально-психологическое развитие будет происходить наиболее благоприятно. Решение данных задач станет следующим этапом исследования.

Библиографический список

1. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей / под ред. К.С. Лебединской. М., 1982. 128 с.
2. Алиева Ш.Г. Социальное развитие дошкольников // Молодой ученый. 2014. № 2. 52 с.
3. Виноградова Н.Ф., Куликова Т.А. Дети и взрослые и мир вокруг нас. М.: Просвещение, 1993. 128 с.
4. Дети с временными задержками развития / под ред. Т.А. Власовой, М.С. Певзнер. М., 1971. 207 с.
5. Коломинский Я.Л., Панько Е.А. Диагностика и коррекция психологического развития дошкольника. Минск, 1997. 237 с.
6. Мухина В.С. Психология дошкольника. М., 1975. 272 с.
7. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития (олигофренопедагогика) / под ред. Б.П. Пузанова. М.: Academia, 2001. 211 с.
8. Ульяновская У.В. Дети с задержкой психического развития. Нижний Новгород: НГПУ, 1994. 92 с.

ПСИХОПРОФИЛАКТИКА ПРЕДКОНФЛИКТНОГО ПОВЕДЕНИЯ СРЕДИ ПОДРОСТКОВ (14–15 ЛЕТ)

М.С. Леушина

*Научный руководитель Т.Ю. Тодышева,
доцент кафедры социальной психологии, Красноярский государственный
университет им. В.П. Астафьева; e-mail: ttodisheva@mail.ru*

Конфликты играют важнейшую роль в жизни человека, развитии личности, семьи, школы и любой другой организации, государства, общества и не исключением являются и конфликты в условиях подростковой среды.

Подростковая среда – это серьезный этап личностного становления человека, бесценный опыт в общении, формирование собственного поведения во взаимоотношениях с окружающими.

Проблема конфликтов в подростковой среде весьма велика, а путей решения этой проблемы найдено еще недостаточно. Если рассматривать структуру конфликта, то он имеет начало (предконфликт), середину (открытый конфликт) и завершение (послеконфликтный период) [Бабосов, 2012, с. 45].

В статье мы рассмотрим, что такое предконфликтное поведение, как оно проявляется у подростков и какие психопрофилактические мероприятия можно провести с ними.

По мнению И.Г. Козырева, предконфликтное поведение – это рост напряженности в отношении между потенциальными субъектами конфликта, вызванный определенными противоречиями. Но противоречия не всегда перерастают в конфликт. Лишь те противоречия, которые осознаются потенциальными субъектами конфликта как несовместимые, ведут к обострению социальной напряженности [Козырев, 2001, с. 56].

На базе МБОУ ДО «Центр внешкольной работы» г. Красноярска было проведено исследование среди детей среднего подросткового возраста (14–15 лет) с целью выявления наличия предконфликтного поведения и его причин возникновения. В исследовании приняло участие 26 подростков, из которых 12 мальчиков и 14 девочек. Подростки были выбраны из разных секций, кружков, в которых занимаются в учреждении. По результатам проделанной работы получены следующие показатели:

1. Методика «Исследование самопринятия» (шкала внутриличностный конфликт) (С.Р. Пантелеева) используется для выявления уровня своего самоотношения и самопринятия. В данном случае мы выбрали только шкалу на внутриличностный конфликт, которая показала, что 57 % (15 чел.) имеют высокий уровень внутриличностного конфликта, 43 % (11 чел.) – средний уровень. Данная

методика позволила выявить, что большинство подростков испытывают внутриличностный конфликт и это является сложно разрешаемым противоречием, происходящим внутри личности, которое оказывает непосредственное влияние и на окружающую среду.

2. Методика «Личностная агрессивность и конфликтность» (Е.П. Ильина, П.А. Ковалева), была использована с целью установления взаимосвязи между внутриличностным конфликтом и качествами личности, как одно влияет на другое, всего в данной методике 8 шкал. Результаты диагностики представлены в (таб.), где видно, что в шкалах, которые наиболее склонны к конфликту и агрессии (вспыльчивость, неуступность, наступательность, мстительность), есть взаимосвязь высокого уровня внутриличностного конфликта и причины его возникновения:

Таблица

**Методика «Личностная агрессивность и конфликтность»
(Е.П. Ильина, П.А. Ковалева)**

Шкала	Высокий уровень ВЛК (15 чел.)	Средний уровень ВЛК (11 чел.)
Вспыльчивость	26 % (4 чел.)	18 % (2 чел.)
Наступательность	13 % (2 чел.)	9 % (1 чел.)
Обидчивость	6 % (1 чел.)	9 % (1 чел.)
Неуступность	13 % (2 чел.)	9 % (1 чел.)
Компромиссность	6 % (1 чел.)	18 % (2 чел.)
Мстительность	20 % (3 чел.)	9 % (1 чел.)
Нетерпимость к мнению других	6 % (1 чел.)	18 % (2 чел.)
Подозрительность	6 % (1 чел.)	18 % (2 чел.)

3. Методика «Стратегия и тактика поведения в конфликтных ситуациях» К. Томаса была использована с целью изучения влияния внутриличностного конфликта на принятие стратегии в конфликтных ситуациях. Результаты методики:

подростки с высоким уровнем ВЛК (15 чел.) – соперничество – 33 % (5 чел.); сотрудничество – 6 % (1 чел.); компромисс – 13 % (2 чел.); избегание – 26 % (4 чел.); приспособление – 20 % (3 чел.).

Подростки с средним уровнем ВЛК (11 чел.) – соперничество – 27 % (3 чел.); сотрудничество – 18 % (2 чел.); компромисс – 36 % (4 чел.); избегание – 9 % (1 чел.); приспособление – 18 % (3 чел.).

Исходя из результатов диагностики, нашей целью будет являться психопрофилактическая работа, которая направлена на обучение подростков конфликтной компетенции, то есть, как правильно вести себя в предконфликтной ситуации. Работа будет проводиться с детьми среднего подросткового возраста, которые показали средний уровень внутриличностного конфликта (11 чел.), но имеют предпосылки к возникновению личностной агрессии и конфликтности, а также к выбору более неблагоприятной стратегии в конфликтной ситуации.

Отечественные психологи, такие как П.А. Сергамонов, В.С. Мухина, А.В. Петровский, Я.Л. Коломенский, Д.И. Фельдтштейн и др., отмечают в работах о том, что в подростковом возрасте в силу сложности и противоречивости особенностей растущих людей, внутренних и внешних условий их развития могут возникать ситуации, которые нарушают нормальный ход личностного становления, создавая объективные предпосылки для возникновения и проявления как агрессивности, так и конфликтности [Гребенкин, 2013, с. 56].

Поэтому важно проводить мероприятия, направленные на психопрофилактику предконфликтного поведения среди детей среднего подросткового возраста (14–15 лет).

Термин «психопрофилактика», по мнению Д.А. Шкуренко, – система мероприятий, цель которых – изучение причин, способствующих возникновению психических заболеваний и нарушений, их своевременное выявление и устранение.

Отечественные конфликтологи, такие как А.Я. Анцупов, С.Л. Прошанов, В.Н. Покусаев и др., предложили следующие варианты конструктивных способов выхода из конфликтной ситуации, которые могут дать эффективный результат для психопрофилактической работы [Анцупов, 2013, с. 17]:

1. Проводить индивидуально-консультационную работу с родителями и педагогами, направленную на снятие провоцирующих факторов конфликтного поведения у подростков.
2. Обучать подростков конструктивным поведенческим реакциям в проблемной ситуации.
3. Обучать подростков техникам и способам управления собственным гневом, чтобы не навредить себе и окружающим людям.
4. Формировать осознание собственных эмоций и развитие эмпатии.
5. Развивать позитивную самооценку у подростка.

В учреждении МБОУ ДО «Центра внешкольной работы» г. Красноярска были проведены следующие мероприятия по изученным ранее методам и способам, которые направлены на психопрофилактику:

1. Организационно-деловая игра: «Потерпевшие кораблекрушение», направленная на принятие общего решения и выявление проблемных вопросов.
2. Мозговой штурм на тему: «Что такое конфликт?», в ходе которого подростки рассуждают, что такое конфликт, как правильно нужно вести себя в конфликтной ситуации, при этом делятся опытом и навыком друг с другом.
3. Сюжетно-ролевая игра: «Контакты и конфликты». Цель игры – проигрывание повседневных ситуаций, в которых может проявиться конфликт (например, продавец–покупатель), выявление, в чем заключается основная причина возникновения конфликта в данных ситуациях, что является причиной возникновения и какие способы выхода из нее можно найти.
4. Упражнения, направленные на обучение подростков способам конструктивного выхода из конфликтной ситуации.
5. Разработка памяток, буклетов, рекомендаций по заданной теме.

Подростки совместно с педагогом-психологом по итогу проведенных психопрофилактических мероприятий, основываясь на полученные знания, разрабатывают памятки и буклеты на тему: «Что такое конфликт и как вести себя в конфликтных ситуациях».

В заключение нужно сказать, что подростки в силу переходного возраста видят один способ выхода из конфликтной ситуации – это подавление своего оппонента и борьба. Они забывают о других возможностях, упускают из виду, что могут добиться большего, если конструктивно разрешат проблемы. Педагог-психолог должен приложить все возможные усилия, чтобы подросток мог конструктивно разрешать конфликты, этому могут содействовать вышеперечисленные способы и методы авторов отечественной и зарубежной психологии.

Библиографический список

1. Анцупов А.Я., Прошанов С.Л. Российская конфликтология. Указатель 1555 диссертаций отечественных ученых (1949–2012 годы). М.: ТАСТ. 2013. 244 с.
2. Бабосов Е.М. Конфликтология. М.: Амалфея. 2012. 324 с.
3. Гребенкин Е.В. Школьная конфликтология для педагогов и родителей. М.: Феникс. 2013. 176 с.
4. Козырев Г.И. Введение в конфликтологию. М.: ВЛАДОС. 2001. 176 с.
5. Конфликтология. М.: Проспект. 2013. 176 с.

ОСОБЕННОСТИ ЗАВИСТИ У ДЕТЕЙ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА, ОКАЗАВШИХСЯ В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ, С РАЗНЫМИ КОПИНГ-СТРАТЕГИЯМИ

К.С. Люкина

*Научный руководитель М.В. Горнякова,
кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии,
Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева; e-mail: mvq_s@mail.ru*

Зависть как социально-психологическое явление привлекает сегодня все больше внимания современных исследователей в области социальной психологии. Наиболее глубокое осмысление сущности и природы зависти как социально-психологического явления представлено в работах Л.С. Архангельской, Т.В. Бесковой, О.Р. Бондаренко, Н.В. Дмитриевой, И.Б. Котовой, В.А. Лабунской, У. Лукана, К. Муздыбаева, В.С. Мухиной (В. Флай), Е.Е. Соколовой, Р.М. Шамионова.

Значительное внимание уделяется изучению влияния зависти на развитие ряда социально-психологических характеристик личности: уровень деловой активности, личностной конкурентоспособности (Т.В. Бескова, Н.В. Горшенина), личностного и профессионального самоопределения (Е.Е. Соколова) ценностные ориентации, профессиональные ориентиры (В.А. Лабунская).

Современная ситуация, сложившаяся в обществе под влиянием идеологии успешности, актуализирует рассмотрение зависти в контексте адаптационных возможностей человека (Т.В. Бескова, Т.А. Лабунская, А.Ф. Бурлачук, Е.Ю. Кожанова и др.) и, в частности, во взаимосвязи с развитием копинг-поведения [Бескова, 2010, с. 5]. Важность развития способностей детей подросткового возраста к преодолению жизненных трудностей в современной ситуации только возрастает. В последнее время особую актуальность приобретает вопрос о том, что многие подростки, которые не в силах противостоять своим жизненным трудностям, прибегают к неэффективным способам преодоления жизненных трудностей. Ярким примером здесь выступает активность подростков в группах смерти.

По мнению С.К. Нартовой-Бочавер, в юношеском возрасте еще активно продолжается процесс обучения способам психологического преодоления жизненных трудностей [Нартова-Бочавер, 1997]. Для обеспечения эффективности такого обучения важно понимать основные механизмы и закономерности развития копинг-поведения в данном возрастном периоде. Особую значимость вопросы выбора наиболее подходящих способов психологического преодоления жизненных трудностей приобретают, когда речь идет о подростках, оказавшихся в трудной жизненной ситуации.

Наше исследование посвящено выявлению особенностей зависти у детей подросткового возраста, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, с разными копинг-стратегиями.

Исследование проводилось на базе МБУ СО Городской социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних «Росток» и МБОУ «Кучеровская СОШ».

Выборка состояла из 32 респондентов, среди которых 15 подростков, прибывающих в социально реабилитационном центре «Росток», и 17 подростков, не находящихся в трудной жизненной ситуации.

В ходе исследования диагностировались типы зависти, характерные для подростков, с помощью «Методики исследования завистливости личности (МИЗЛ)» [Бескова, 2010, с. 103–108], а также выявлялись преобладающие способы совладающего поведения по методике Лазаруса. [Крюкова, Куфтяк, 2007, с. 93–112]. Итогом эмпирического исследования стало выявление наличия или отсутствия взаимосвязи между такими критериями, как возраст, наличие трудной жизненной ситуации, типы зависти, копинг-стратегии, и определение особенностей зависти у детей подросткового возраста, находящихся в трудной жизненной ситуации.

Так, для подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации, наиболее характерен тип зависти «зависть–неприязнь» (60 % испытуемых), проявляющийся в ненависти, неприязни, подозрительности, враждебности к объекту зависти. Данный тип зависти выступает для подростка как некий защитный механизм в ситуациях давления и стресса или как средство для привлечения внимания со стороны взрослых и сверстников.

Среди копинг-стратегий у подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации, преобладает стратегия «бегство-избегание», что свидетельствует о наличии потребности уйти от проблемной ситуации, избежать напряжения и внутренних переживаний, а выраженность такой стратегии, как «поиск социальной поддержки», свидетельствует о повышенном стремлении к аффилиации. Противоречие между стремлением подростков показать свою независимость и самостоятельность, и потребностью в эмоциональной поддержке и одобрении со стороны взрослых и сверстников типично для данного возрастного периода. Однако исследование показывает, что дети, не находящиеся в трудной жизненной ситуации, предпочитают использовать несколько стратегий, что является одним из показателей эффективного копинга. Следовательно, они в меньшей степени подвержены внутренним переживаниям собственной неуспешности и способны более гибко и более конструктивно преодолевать жизненные сложности.

В ходе корреляционного анализа выявлены значимые положительные связи ($r=0,427$) между такими критериями, как «зависть–уныние» и стратегиями «дистанцирование», «самоконтроль» и «конфронтация» ($p<0,05$). В совокупности со значимой отрицательной связью ($r=-1$) между стратегиями «конфронтация» и «самоконтроль» позволяют предполагать, что у испытуемых с преобладающим типом зависти «зависть–уныние», стратегии «дистанцирование» и «самоконтроль» будут относиться также к числу преобладающих ($p<0,01$). При выражен-

ности типа зависти «зависть–неприязнь» вероятность наличия каждой из трех стратегий в числе преобладающих минимальна в силу наличия отрицательной связи между данными стратегиями и типом «зависть–неприязнь».

Иными словами, особенности зависти детей, находящихся в сложной жизненной ситуации, во многом связаны с характером совладающего поведения. Это обуславливается схожестью спектра чувств, которые испытывает подросток в ситуациях, вызывающих зависть, и поведенческих реакций, характерных для определенных копинг-стратегий. В нашем исследовании данное сходство наблюдается у типа зависти «зависть–уныние» и стратегий «дистанцирование» и «самоконтроль», выражающиеся в замкнутости, подавлении эмоций, неуверенности в себе, отсутствии открытых действий, направленных на конструктивное разрешение проблемной ситуации. Данное сходство обусловливается положительной взаимосвязью типа зависти с перечисленными стратегиями. Наличие отрицательной связи данных стратегий с типом зависти «зависть–неприязнь» подтверждает, что для подростков в трудной жизненной ситуации с данным типом зависти будет неприемлемо использование пассивных стратегий совладания, для типа «зависть–неприязнь» будет характерно преобладание активных стратегий, подразумевающих открытые действия, направленных на преодоление сложной ситуации, при этом действия чаще носят неконструктивный характер, например, проявление агрессии, гнева, ненависти. Схожий спектр эмоций и поведенческих реакций наблюдается у стратегии «конфронтация».

Зависть является неотъемлемой частью социальной жизни человека, наибольшее влияние феномен зависти оказывает на социально-психологическое развитие личности. Данный феномен особо выражен в подростковом возрасте, именно в этот возрастной период происходит самоопределение, ребенок определяет себя через отношения и сравнение себя со сверстниками.

Таким образом, в качестве особенностей зависти детей подросткового возраста, находящихся в сложной жизненной ситуации, в соотнесении с копинг-стратегиями можно выделить следующие. Для подростков в трудной жизненной ситуации преобладающим типом зависти является «зависть–неприязнь» в свою очередь данный тип является одним из способов защиты и привлечения внимания, как со стороны взрослых, так и со стороны сверстников. Основываясь на полученных нами данных, нельзя с уверенностью утверждать, что зависть может определять стратегии совладающего поведения и выступать в качестве позитивного фактора развития жизнестойкости личности. Но тем не менее в условиях трудной жизненной ситуации зависть имеет значение при понимании того, как дети справляются с жизненными трудностями. Было выявлено, что тип «зависть–уныние» имеет схожий спектр чувств и поведенческие реакции со стратегиями «дистанцирование» и «самоконтроль», а тип «зависть–неприязнь» имеет схожие проявления со стратегией «конфронтация», что позволяет нам в дальнейшем, работая с особенностями зависти, формировать навыки эффективного копинга у подростков в трудной жизненной ситуации.

На наш взгляд, работа должна осуществляться в двух направлениях: работа с детьми и работа с воспитателями. Работа с воспитателями необходима по той причине, что подростки нуждаются в поддержке и помощи со стороны взрослых. Для того чтобы воспитатель смог оказать необходимую помощь ребенку, ему нужно знать основные аспекты изучаемых нами явлений. Для этого был разработан ряд методических рекомендаций по формированию конструктивных стратегий копинг-поведения и особенностей зависти подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации.

Для работы с детьми рекомендуется использовать метод психологического просвещения, т.к. не существует единого подхода к пониманию феномена зависти, также в настоящее время методический инструментарий для определения завистливости личности весьма ограничен, следовательно, набор техник и методов, направленных на коррекцию данного феномена, отсутствует.

Результаты нашего исследования позволяют увидеть проблему оказания психологической помощи и поддержки подросткам в трудной жизненной ситуации в новом ракурсе и расширить набор способов и технологий оказания такой поддержки.

Библиографический список

1. Бескова Т.В. Особенности проявления зависти в межличностном взаимодействии субъектов // Психологический журнал. 2010. № 5. С. 103–108.
2. Бескова Т.В. Соотношение зависти и мотивации достижения // Актуальные проблемы современной психологии и педагогики: сборник научных трудов Челябинск, 2010. № 1. С. 13–18.
3. Бескова Т.В., Шамионов Р.М. Соотношение характеристик зависти и субъективного благополучия личности // Личность как субъект инноваций: сборник научных трудов. Чебоксары, 2010. С. 61–71.
4. Крюкова Т.Л., Куфтык Е.В. Опросник способов совладания (адаптация методики WCQ) // Журнал практического психолога. М., 2007. № 3. С. 93–112.
5. Лабунская В.А. Субъект зависти как субъект затрудненного общения // Северо-Кавказский психологический вестник. 2004. № 2. С. 138–143.
6. Нартова-Бочавер С.К. «Coping behavior» в системе понятий психологии личности // Психологический журнал. 1997. Т. 18. № 5.

ГЕНДЕРНЫЙ ПОДХОД К ИССЛЕДОВАНИЮ КОНФЛИКТОВ У ПОДРОСТКОВ

И.А. Мяконьких

*Научный руководитель Т.Ю. Тодышева,
доцент, кандидат психологических наук, кафедры социальной психологии,
Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева; e-mail: ttodisheva@mail.ru*

На сегодняшний день ситуация развития детства в целом претерпевает очень значительные изменения. Напряженная социальная, экономическая, демографическая, экологическая ситуация приводит к росту негативных тенденций в становлении личности подрастающих поколений. Особенное беспокойство среди этих проявлений у специалистов вызывают прогрессирующая отчужденность, повышенная тревожность, духовная дезориентированность детей, возрастание их жестокости, агрессивности, потенциальной конфликтности. Наиболее злободневными представляются данные тенденции именно для подросткового возраста, характеризуемого как остропротекающий период перехода ребенка из собственно детства во взрослую жизнь [10, электронный ресурс].

Конфликты случаются в повседневной жизни любого человека. Ведь в процессе социального у людей возникают различные противоречия; от конфликта мнений до серьезного противоборства, что, в свою очередь, порождает натянутые отношения, антагонизм, крушение планов, непонимание и отчуждение. Конфликты являются естественным и необходимым явлением, так как представляют собой одно из проявлений закона диалектического развития – единства и борьбы противоположностей [Панфилова, 2013, с. 269].

Сегодня мир все больше переживает сложный процесс трансформации и глобализации социально-политических, экономических и духовно-моральных отношений. Наиболее важной задачей современности является обеспечение выживания человеческого общества, и исследования гендерных проблем играет в ее решении существенную и важную роль [2, электронный ресурс]. Гендерная проблематика все активнее начинает заявлять о себе в различных отраслях научного знания [14, с. 92].

Термин «Гендер» – социально-психологический пол человека, совокупность его психологических характеристик и особенностей социального поведения, проявляющихся в общении и взаимодействии. Базовым образованием в гендере является психологический пол личности, т. е. достижение определенного уровня гендерного самосознания и гендерной идентификации, реальное овладение мужской или женской ролью [Чекалина, 2009, с. 11]. Гендер – одна из базовых характеристик личности, обуславливающих психологическое и социальное развитие

человека. Структура «гендера» включает четыре группы характеристик: биологический пол, гендерные стереотипы, гендерные нормы и гендерную идентичность [Дусказиева, 2010, с. 33].

Как теоретическое направление гендерный подход возник в общественных науках, возник как противопоставление традиционным исследованиям отношений между полами, основывающийся на идее рационального разграничения ролей, позиций и статусов мужчин и женщин в публичной и приватной сферах жизнедеятельности [Дусказиева, 2010, с. 58].

В психологических исследованиях гендерный подход есть методология изучения гендерных характеристик личности и психологических аспектов межполовых отношений. Он изучает последствия полового разграничения и иерархичности (мужское доминирование и женское подчинение) в отношениях между мужчинами и женщинами и в процессе их индивидуального жизненного пути. Данная методология дает возможность отойти от точки зрения о предопределенности мужских и женских характеристик, ролей, статусов и жесткой фиксированности полоролевых моделей поведения; она показывает пути развития и самореализации личности, свободной от традиционных гендерных стереотипов [Малкина-Пых, 2006, с. 42].

В психологии проблема гендерных различий начала освещаться еще в конце XIX века и вплоть до 1970-х годов, это были лишь некоторые попытки обозначить различия полов. Затем постепенно начинают появляться научные работы и, начиная 1990-х годов, происходит бурный всплеск экспериментальных исследований, теоретическое осмысление эмпирических фактов, адаптация известных методов и методик для изучения гендерной проблематики, создание специфических гендерных методик, появления большого количества популярной литературы по различным аспектам психологии пола [Бендас, 2006, с. 32; 3 электронный ресурс; Дусказиева, 2010, с. 17].

Так, например, с точки зрения гендерного подхода можно выделить следующих зарубежных, отечественных ученых и психологов, которые занимались такими исследованиями как: половые различия в агрессивном поведении, так как агрессию часто связывали с конфликтностью людей, это: Д. Хокансон (1962, 1966, 1970), А. Бандура (1973, 1999), Э. Маккоби и К. Джеклин (1974, 1980), А. Фроди и Дж. Маколей (1977), Т. Тигер (1980), Р. Вуди (1981), Э. Игли и В. Стеффен (1986, 1987), К. Бьерквист (1992, 1994), К. Остерман (1997), Р. Уильямс (1997), Г. Капра (1998), Д. Хайд (2005); И.С. Кон (1981, 1988), П.А. Ковалев (1996), А.И. Винокуров (1996) Е.Н. Иванова (1997), Л.М. Семенюк (1998), О.С. Баранник (1999), А.П. Чуприков, Б.М. Цупрык (2000), Т.В. Бендас (2000), Е.В. Козырева (2002), М.К. Отомарова (2002), М.К. Омарова (2002), Е.И. Бережкова (2003), А.Ю. Степанян (2007), С.В. Афиногенова (2007), Н.Ю. Жарновецкая (2007); предпочитаемые стратегии поведения в конфликтных ситуациях: С. Кросс и Л. Мэдсон (1997); И.В. Грошев (1996), М.А. Круглова (1999), И.М. Никольская (2001), Ю.М. Чуйкова (2001), Е. А. Тарасова (2002) и др.; различия в маскулинности, феминин-

ности и андрогинности: С. Бэм (1974, 1979), Д. Спенс (1975), Э. Маккоби и К. Джеклин (1974, 1978, 1999), С. Кросс и Л. Мэдсон (1997), И.С. Кон (1988), В.Е. Каган (1991, 2000), Т.В. Бендас (2000), Д.Б. Катунин (2005), Г.Б. Рыбка (2006), С.В. Афиногенова (2007), и др.; использование разных речевых паттернов (образцов), которые могут вести к взаимному непониманию обоих полов: Г. Фейрхерст (1993), У. Ф. Линкольн, О. В. Аллахвердова и коллеги (1998) и др.; и другие гендерные исследования [Бендас, 2006, с. 328; 6, Ильин, с. 227, 228, 276, 277, 543, 545, 547, 548; 7, Ильин, 2011, с.77, 78; 8, Ильин, 2010, с. 50, 51, 52, 53, 60].

Гендерный подход относится к типу критических теорий, задача которых заключается не только в описании и объяснении явлений социальной жизни, но и выработке направлений действий, способствующих устранению социальных проблем [9, электронный ресурс].

Гендерный подход помогает прогрессивно мыслящим ученым и психологам развивать универсальную человеческую психологию, опирающуюся на партнерский стиль взаимодействия и равноправие. При этом гендерный подход основан на идее о том, что важны не биологические или физические различия между мужчинами и женщинами, а то культурное и социальное значение, которое общество придает этим различиям [3, электронный ресурс].

Так, наиболее важным в последнее время с точки зрения основных факторов общественного и личностного развития становится гендерное измерение [2, электронный ресурс].

Гендерное «Измерение» дает возможность по-иному взглянуть на хорошо известные факты, истолковать их с учетом гендерного разграничения, открывать явления, отражающие символы мужского и женского опыта, а также по-новому постигать, казалось бы, незыблемые понятия. Ведь новое прочтение элементов поведения и общения позволяет отойти от традиционных трактовок, проанализировать их с точки зрения представлений о понятиях «мужественное» и «женственное», которые в свою очередь, являются конструктами индивида и культуры и эволюционируют в ходе исторического развития [Чекалина, 2009, с. 17].

Основанием для возникновения гендерных исследований может стать дискомфорт, непонимание или тревожность возникающие в связи с противопоставлением женщин и мужчин. Эти проблемы необходимо рассматривать по-новому, учитывая реалии сегодняшнего дня, и решать в соответствии с изменяющимися требованиями эпохи [2, электронный ресурс].

Если взять изучение конфликтов подростков. То что, представляет из себя, ситуация конфликта? В академической литературе можно найти разнообразные ее дефиниции, но все они акцентируют наличие определенных разногласий или противоречий. Мы можем выделить, в частности, одно из таких определений: конфликт – это такое отношение между субъектами социального взаимодействия, которое характеризуется их противоборством на основе противоположно направленных мотивов (потребностей, интересов, идеалов, убеждений) и/или суждений (мнений, взглядов, оценок и т.п.) [Руденко, 2013, с. 55; Емельянов, 2009, с. 24].

Например, как показывают данные различных исследований, имеются гендерные различия поведения в конфликтных ситуациях, которые могут проявляться: в наличии гендерных стереотипов, влияющих на восприятие участника конфликта – представителя другого пола; в осуществлении у мальчиков и девочек личностных черт, которые могут вести к конфликту; в предпочитаемых способах разрешения конфликта; в использовании разных речевых паттернов (образцов) которые могут вести к взаимному непониманию обоих полов [Бендас, 2006, с. 325].

Полученные знания о гендерных характеристиках, динамике формирования психологического пола, основных особенностях проявлений гендера в общении, поведении и деятельности способствуют реализации принципа учета индивидуальных и возрастных особенностей подростков в воспитании и обучении [Чекалина, 2009, с. 17].

Библиографический список

1. Бендас Т.В. Гендерная психология: учебное пособие. СПб.: Питер, 2006. 431 с.
2. Гендерные детерминанты поведения старших подростков в межличностном конфликте URL: <http://www.elibrary.ru/item.asp?id=20305079> (дата обращения 17.04.2017).
3. Гендерные особенности конфликтного поведения URL: <http://www.scienceforum.ru/2013/178/2001> (дата обращения 17.04.2017).
4. Дусказиева Ж.Г. Гендерная психология: учебное пособие. Красноярск, 2010. 108 с.
5. Емельянов С.М. Практикум по конфликтологии. 3-е изд., перераб. и доп. СПб.: Питер, 2009. 384 с.
6. Ильин Е.П. Пол и гендер. СПб.: Питер, 2010. 688 с.
7. Ильин Е.П. Психология общения и межличностных отношений. СПб.: Питер, 2011. 576 с.
8. Ильин Е.П. Психология агрессивного поведения. СПб.: Питер, 2014. 368 с.
9. Клецина И.С. Гендерный подход в психологических исследованиях современных семейных отношений URL: <http://www.httphumanpsy.ru/.../gendernyj-podkhod-v-psikhologicheskikh-issledovaniyakh-so...> (дата обращения 19.04.2017).
10. Личностно-развивающий потенциал подростковых конфликтов URL: <http://www.vestnik-samgu.samsu.ru/gum/1996web1/psych/199610802.html> (дата обращения 17.04.2017).
11. Малкина-Пых И.Г. Гендерная терапия. М.: Эксмо, 2006. 928 с.
12. Панфилова А.П. Психология общения: учебник для студ. учреждений сред. проф. образования / А.П. Панфилова. М.: Академия, 2013. 368 с.
13. Руденко А.М. Конфликтология: учеб. пособие для бакалавров. Ростов н/Д: Феникс, 2013. 316 с.
14. Симоненко А.С. Гендерные подходы в психологических теориях и исследованиях // Молодой ученый. 2011. №8. Т.2. С. 92-95.
15. Чекалина А.А. Гендерная психология: учебное пособие. 2-е изд. М.: Ось-89, 2009. 240 с.

РАЗВИТИЕ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ КУРСАНТОВ ПОЖАРНО-ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ

Н.А. Сергунина

*Научный руководитель О.В. Груздева,
кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии
института психолого-педагогического образования,
Красноярского педагогического университета им. В.П. Астафьева;
e-mail: gruzdeva@mail.kspu.ru*

В настоящее время профессиональная деятельность специалиста государственной противопожарной службы МЧС России предъявляет повышенные требования к профессиональной подготовленности курсантов пожарно-технических вузов. В связи с возникающими чрезвычайными ситуациями, необходимостью их ликвидации и предотвращения возрастает необходимость подготовки высококвалифицированных, компетентных кадров в системе МЧС России, которым присущи высокая степень мотивации к профессиональной деятельности, способности эффективного применения в практической деятельности системы профессиональных знаний, умений и навыков, а также личностных качеств, позволяющих осуществлять межличностное взаимодействие в служебных ситуациях, способствуя эффективной реализации профессиональных функций.

Современный подход к профессиональной подготовке специалистов ГПС МЧС России обусловлен необходимостью формирования профессиональной компетентности специалистов в специфической (согласно специальности) среде профессиональной деятельности, что может быть обеспечено тесной взаимосвязью процесса профессиональной подготовки и практической деятельности специалистов ГПС МЧС России. Это ведет к необходимости формирования профессиональной направленности будущих специалистов к профессиональной работе, применения обоснованных технологий обучения, внесения изменений в содержание учебных модулей, отвечающих вызовам времени и обладающих ярко выраженной мотивационной готовностью к осуществлению деятельности.

Все это выдвигает повышенные требования к качеству профессиональной подготовки будущих офицеров МЧС России, где их учебно-профессиональная мотивация является одним из основных критериев эффективности образовательного процесса в пожарно-технических вузах, обеспечивающим успешное обучение курсантов, способствующим повышению их познавательной активности, инициативности, энергичности, самостоятельности принятия решений в ситуациях профессиональной деятельности. Сформированная у будущих офицеров МЧС России устойчивая учебно-профессиональная мотивация становится базой для развития настойчивого желания совершенствовать профессиональные качества и свойства личности в процессе несения государственной службы.

На базе Сибирской пожарно-спасательной академии ГПС МЧС России (г. Железногорск) нами была разработана и реализована методика по развитию учебно-профессиональной мотивации курсантов пожарно-технических вузов. Выборочную совокупность исследования составили 48 курсантов в возрасте от 18 до 20 лет (экспериментальная группа – 25 курсантов, контрольная группа – 23 курсанта).

Мы предположили, что эффективность развития учебно-профессиональной мотивации курсантов пожарно-технических вузов может быть существенно повышена, если:

- развитие учебно-профессиональной мотивации курсантов пожарно-технических вузов будет рассматриваться в качестве одной из целей профессиональной подготовки;

- разработана и реализована методика развития учебно-профессиональной мотивации курсантов пожарно-технических вузов, выделены ее структурные составляющие и условия функционирования;

- обоснован диагностический инструментарий, позволяющий определить уровень сформированности учебно-профессиональной мотивации курсантов пожарно-технических вузов.

Исследовались два компонента сформированности учебно-профессиональной мотивации курсантов пожарно-технических вузов: учебно-познавательный и профессиональный.

Учебно-познавательный компонент включал в себя внутреннюю мотивацию к познавательной самостоятельности, общую мотивацию к получению знаний, умений и навыков, интерес к научным разработкам в пожарно-технической сфере, овладение современными информационными технологиями. Профессиональный компонент характеризовался профессиональной направленностью, мотивацией к овладению конкретной профессией, осознанностью ее значимости, потребностью самосовершенствоваться в профессиональной деятельности.

На основе выделения двух компонентов и показателей сформированности учебно-профессиональной мотивации курсантов были определены уровни учебно-профессиональной мотивации: оптимальный, допустимый и критический.

В критическом уровне учебно-профессиональной мотивации учебно-познавательный компонент характеризовался отсутствием познавательной активности, низким уровнем любознательности, доминированием мотива «получение диплома», «избежать осуждения и наказания за плохую учебу», профессиональный компонент характеризовался отсутствием потребности в самосовершенствовании и в профессиональной деятельности, низким уровнем стремления к овладению получаемой профессией и желания работать по ней, доминированием внешних отрицательных мотивов.

В достаточном уровне учебно-профессиональной мотивации учебно-познавательный компонент характеризовался не выраженной познавательной активностью, низким уровнем любознательности, доминированием мотива «получение знаний», «постоянно получать стипендию», «добиться одобрения родителей и окружающих», профессиональный компонент характеризовался не выра-

женной потребностью в самосовершенствовании в профессиональной деятельности, средним уровнем стремления к овладению получаемой профессией и желания работать по ней, доминированием внешних положительных мотивов.

В оптимальном уровне учебно-профессиональной мотивации учебно-познавательный компонент характеризовался ярко выраженной познавательной активностью, средним или высоким уровнем любознательности, доминированием мотивов «получение знаний», «овладение профессией», «стать высококвалифицированным специалистом», «получить интеллектуальное удовлетворение», «обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности»), профессиональный компонент характеризовался выраженной потребностью в самосовершенствовании в профессиональной деятельности, высоким уровнем стремления к овладению получаемой профессией и желания работать по ней, доминированием внутренних и внешних положительных мотивов).

Исследование проводилось в три этапа.

На первом этапе была проведена первичная диагностика уровня сформированности компонентов учебно-профессиональной мотивации курсантов; разработана методика развития учебно-профессиональной мотивации курсантов.

На втором этапе в процесс профессиональной подготовки курсантов была внедрена разработанная методика развития учебно-профессиональной мотивации.

На третьем этапе были проанализированы результаты реализации разработанной методики развития учебно-профессиональной мотивации курсантов в процессе профессиональной подготовки; проведена математическая обработка результатов с помощью статистических методов.

Данные статистической обработки результатов исследования показали, что изменения в уровнях сформированности компонентов учебно-профессиональной мотивации у респондентов экспериментальной группы вызваны не случайными обстоятельствами, а являются следствием реализации разработанной методики развития учебно-профессиональной мотивации курсантов пожарно-технических вузов. Результаты диагностики сформированности каждого компонента учебно-профессиональной мотивации доказали динамичность данного процесса, обеспечив активное формирование мотивационной сферы личности курсантов, закрепление ее фундаментальных установок, ценностей, профессиональных интересов и привычек, профессионально-поведенческих навыков и этических норм, а также личностных качеств, позволяющих осуществлять межличностное взаимодействие в учебно-профессиональных ситуациях, способствуя эффективной реализации профессиональных функций будущих специалистов пожарно-технического профиля.

Библиографический список

1. Дубовицкая Т.Д. Диагностика уровня профессиональной направленности студентов // Психологическая наука и образование. 2004. № 2. С. 82–86.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учеб. для вузов. М.: Логос, 2007. 384 с.
3. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2003. С. 433.
4. Реан А.А. Психология изучения личности. СПб.: Издательство Михайлова В.А., 1999. 288 с.
5. Леонтьев В.Г. Психологические механизмы мотивации учебной деятельности: учебное пособие. Новосибирск: НГПИ. 1987. 89 с.

КАРТИНА МИРА ПОДРОСТКОВ, СКЛОННЫХ К ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ

Р.И. Петриков

*Научный руководитель Т.Г. Авдеева,
доцент кафедры социальной психологии,
Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева (Красноярск); e-mail: avd_2005_61@mail.ru*

Картина мира представляет собой основу, фундамент мировосприятия. Характерной особенностью подросткового возраста является формирование целостной, упорядоченной, смысловой субъективной картины мира, при этом подростки, склонные к интернет-зависимости, отличаются искаженным мировосприятием и миропониманием, что проявляется в трудностях установления ими межличностных отношений [Берулава, 2009]. Актуальность исследования обусловлена небольшим количеством в современной психологии системных исследований особенностей образа мира у людей со склонностью к девиациям, например к интернет-зависимости. Интернет-аддикция – феномен психологической зависимости от сети Интернет, проявляющийся в своеобразном уходе от реальности, при котором процесс навигации по сети в виртуальном мире затягивает субъекта настолько, что он оказывается не в состоянии полноценно функционировать в реальном мире [Саглам, 2009, с. 90]. В эмпирическом исследовании интернет-зависимого поведения детей старшего подросткового возраста (n=62) по методике интернет-зависимости Чена (шкала CIAS) (Малыгин, Феклистов, 2011) был определен интегративный показатель – общий показатель наличия интернет-зависимого поведения.

Далее представлена диаграмма по всей выборке, где показано, сколько % подростков имеют выраженный и устойчивый паттерн интернет-зависимости, злоупотребление интернет-ресурсами и минимальный риск возникновения интернет-зависимого поведения (рис. 1). Из всех обследованных подростков (n=62) 5,0 % (3 человека) имеют признаки интернет-зависимости, 66,0 % (41 человек) злоупотребляет Интернетом, 29,0 % (18 человек) признаков интернет-зависимости не обнаружили. Исходя из полученных результатов, группа детей старшего подросткового возраста была разделена на две группы: экспериментальную и контрольную. Экспериментальную группу составили 42 испытуемых (средний возраст 14,5 лет) с злоупотреблением и выраженным и устойчивым паттерном интернет-зависимого поведения.

В контрольную группу вошли 18 испытуемых (средний возраст 15 лет) – условно здоровые подростки с минимальным риском возникновения интернет-зависимого поведения (не склонные к интернет-зависимости).

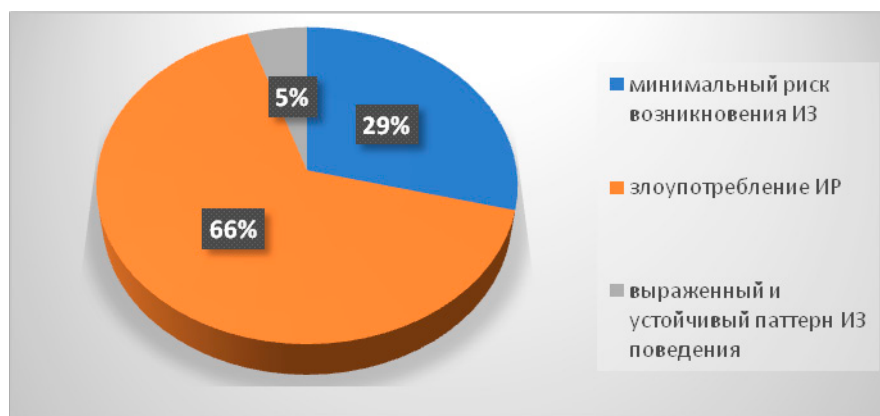


Рис. 1. Показатели (в %) интернет-зависимого поведения (по методике интернет-зависимости Чена (шкала CIAS)) детей старшего подросткового возраста

В эмпирическом исследовании картины мира подростков ($n=44$) с злоупотреблением и выраженным и устойчивым паттерном интернет-зависимого поведения и условно здоровых подростков с минимальным риском возникновения интернет-зависимого поведения ($n=18$) по проективной методике «Картина мира» (Е.С. Романова) были выделены 5 видов рисунков: «Планетарная» картина мира, «Пейзажная», «Непосредственное окружение», «Опосредованная или метафорическая» картина мира и «Абстрактная, схематическая». Далее представлена сводная таблица по всей выборке, где показана классификация (%) того или иного «вида» рисунка (табл.).

По результатам диагностики типа «картины мира» (по методике Е.С. Романовой) было выявлено, что у подростков экспериментальной группы преобладают типы «картины мира»: «Непосредственное окружение» (43 %), «Опосредованная или метафорическая» (39 %). Менее выражены такие типы, как «Пейзажная» (9 %), «Планетарная» (7 %) и «Абстрактная, схематическая» всего 2 %. В контрольной группе более выражены типы «картины мира»: «Пейзажная» (61 %), «Непосредственное окружение» (17 %). Менее выражены такие типы, как «Опосредованная или метафорическая» – 11 %, «Абстрактная, схематическая» – 0 %.

Таблица

Сводные данные диагностики типа «картины мира» (по методике Е.С. Романовой) подростков экспериментальной и контрольной групп

№ п/п	Тип «картины мира»	Показатели в %	
		Экспериментальная группа	Контрольная группа
1	«Планетарная»	7	5
2	«Пейзажная»	9	61
3	«Непосредственное окружение»	43	17
4	«Опосредованная или метафорическая»	39	11
5	«Абстрактная, схематическая»	2	0

Образ мира «планетарный» и «абстрактный» представлен в обеих группах респондентов, но достаточно мало, это может говорить о том, что современные подростки не используют на их взгляд общепринятый формат образа мира в виде планеты, земного шара, или круга, собрания каких-либо геометрических форм и т.д. Преобладание того или иного типа рисунка позволило нам более подробно проинтерпретировать субъективное представление о картине мира подростков каждой группы. Количественный анализ результатов исследования особенностей субъективной картины мира интернет-зависимых подростков с использованием проективной методики «Картина мира» представлен на рис. 2. Рисунки подростков экспериментальной группы отражают смысловое, содержательное субъективное восприятие мира и окружающих. Изображения таких подростков представляют собой опосредованную, метафорическую картину мира, передающую сложное смысловое содержание, представленное в виде какого-либо сложного сюжета (роль человека в большом мире, семейные ценности, изображение собственной семьи как части мира). Метафора как поиск понятного и четкого символа для выражения своего образа жизни, и именно этот поиск отражается в духовной ориентации жизненной перспективы, которая расплывчата и неопределенна.

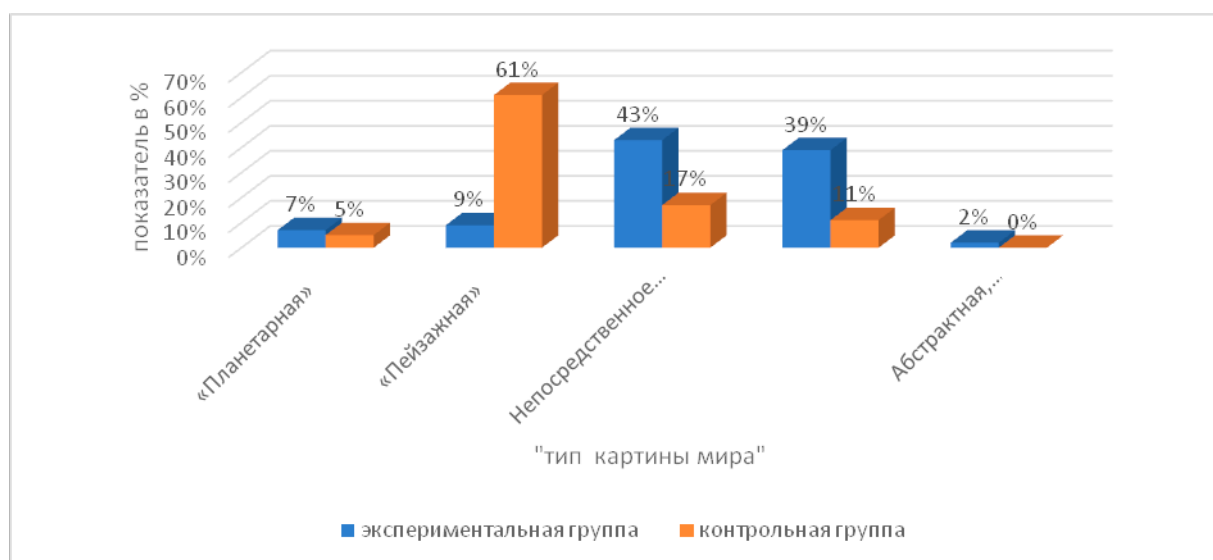


Рис. 2. Показатели (в %) классификации типа «картины мира» по (проективной методике «картина мира» Е.С. Романовой) в экспериментальной и контрольных группах подростков

При этом цветовая гамма изображений достаточно яркая, что свидетельствует о позитивных чувствах, отношениях и ощущениях, которые возникают у подростков по отношению к изображаемому. Подростки ориентированы на субъективный фактор: любые факты отбираются ими только как средство доказательства, а не сами по себе. Ценности связаны с развитием и изложением субъективной идеи первоначального символического образа. Им характерно восприятие окружающего мира и людей как бы со стороны воздействующих раздражителей, событий, поступков. Пока для них существуют эти раздражители, им важно и ин-

интересно среди них. Изображения таких испытуемых представляют собой «непосредственное окружение», обстановку вокруг себя, своего дома, какая она есть на самом деле, или ситуативность изображаемого – «то, что выступает как раздражитель» и проявляется в виде внезапно возникших образов. Менее выразительно смысловое, содержательное субъективное восприятие мира и окружающих, что проявляется в недостаточной сформированности понятия «ценности жизни» и недостаточном осознании роли человека в системе взаимодействий «человек – окружающая действительность». Эмоциональный компонент субъективных отношений доминирует, что восприятие окружающей действительности происходит только в том случае, если объект восприятия является для подростка эмоционально значимым и вызывает у него сильные чувства и состояния.

Рисунки подростков контрольной группы отражают субъективную картину мира как эстетический образ в виде природы, пейзажа, что отражено в «пейзажном типе рисунка» в виде городского или сельского пейзажа с присутствием людей, животных, деревьев, цветов. Согласно анализу полученных результатов, это желаемая картина своего окружения для исследуемых данной группы. При этом цветовая гамма изображений достаточно яркая, что свидетельствует о позитивных чувствах, отношениях и ощущениях, которые возникают у испытуемых подростков по отношению к изображаемому. Изображение пейзажной картины мира также в целом подтверждает их уравновешенность, эмоциональный нейтралитет, некий романтизм и ориентацию на реалистичность изображения, т. е. на настоящее. Можно говорить о том, что они социально нормированы, ориентированы на текущий и актуальный момент жизни, однако имеют четкую линию в исполнении своих планов. Согласно представлениям К. Юнга, подростков, изображающих такой тип рисунков, относят к экстравертированному мыслительному типу. Это рассудочные индивиды, действующие обдуманно, с ориентацией на факты. Таким образом, картина мира у подростков со склонностью к интернет-зависимости и с отсутствием таковой имеют особенности и различия.

Библиографический список:

1. Берулава Г.А. Субъективная картина мира подростка в системе межличностного взаимодействия. М.: Сфера, 2009.
2. Саглам Ф.А. Интернет-аддикция подростков как форма проявления отклоняющегося поведения // Педагогическое образование и наука. 2009. № 5. С. 88–91.

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В НЕПОЛНЫХ СЕМЬЯХ

А.В. Петрова

*Научный руководитель Л.В. Арамачева,
канд. психол. наук, доцент кафедры психологии детства,
Красноярский государственный педагогический университет
им. В. П. Астафьева;
e-mail: ludvik_76@mail.ru*

Изучение и анализ научной литературы позволяет говорить о наличии противоречия между требованиями, стоящими перед современными специалистами в области образования – воспитать успешную личность: коммуникабельную, ответственную, инициативную, обладающую лидерскими качествами, которая в жизни сможет проявить себя, и трудностями решения этой задачи без учета условий воспитания ребенка в семье. Необходимость разрешения данного противоречия формирует научную проблему, которая заключается в определении особенностей развития лидерских качеств детей старшего дошкольного возраста из неполных семей.

Нами предпринято эмпирическое исследование с целью выявления особенностей проявления лидерских качеств детей старшего дошкольного возраста, воспитывающихся в неполных семьях.

В качестве диагностического инструментария использовались: методика «Склонность к доминированию» Г.А. Карповой, позволяющая путем наблюдения выявить выраженность лидерских качеств детей по показателям: доминантность, склонность к руководству, уверенность/неуверенность в себе, самостоятельность/зависимость, методика «Карабас» (в модификации Г.С. Огневой), направленная на выявление у детей склонности к проявлению лидерства, и методика «День рождения» М.Н. Панфиловой, выявляющая тенденцию к лидерству и изучение потребности детей в общении [3]. Результаты обследования детей интерпретировались отдельно по типам неполных семей: «разведенные» – семья распалась в результате развода, «распавшиеся» в них родители могут официально состоять в браке, но фактически проживают раздельно и родственных отношений не поддерживают, «внебрачные» – это тип неполной семьи, возникающий в результате рождения женщиной ребенка вне брака.

Исследование проводилось на базе ДООУ комбинированного вида г. Красноярска. В эмпирическую выборку вошли 15 детей – из неполных семей (из них 5 дошкольников из разведенных семей, 6 – из внебрачных семей и 4 детей из распавшихся семей).

В ходе наблюдения за детьми по методике «Склонность к доминированию» мы получили следующие результаты:

У детей, воспитывающихся в неполных разведенных семьях, лидерские качества *доминантность* и *уверенность в себе* не проявляются. Для большинства (60 %) детей характерно проявление неуверенности в себе (подражание другим, подчинение чужому мнению, ожидание одобрения). У значительной части (40 %) детей ярко выражено качество *зависимость* (подчиненность, безынициативность, робость и т.д.).

У большинства дошкольников (50 %) из неполных внебрачных семей ярко выражено такое лидерское качество, как *уверенность в себе* (проявляется как инициативность в общении, целеустремленность в деятельности). У доли (33 %) детей выражено качество *доминантность* (склонность к руководству, лидерству), у незначительного числа (17 %) дошкольников проявляется *неуверенность в себе*.

У детей старшего дошкольного возраста, воспитывающихся в неполных распавшихся семьях, лидерские качества *доминантность* и *уверенность в себе* не проявляются. При этом для 50 % детей характерно проявление *неуверенности в себе* (подражание другим, подчинение чужому мнению). У 50 % детей ярко проявляется *зависимость* (подчиненность, неприспособленность, смущение, безынициативность, робость и т.д.).

С помощью методики «Карабас» были получены следующие результаты.

У большинства (60 %) дошкольников, воспитывающихся в неполных разведенных семьях, склонность к лидерству проявляется *ситуативно* (обусловлена настроением, эмоциональным состоянием, самочувствием). У значительной части (50 %) испытуемых склонность к лидерству выражена *слабо* (они неспособны выражать собственное мнение, легко отказываются от своего желания).

У большей части (80 %) детей из неполных внебрачных семей ярко выражена *склонность* к лидерству (они инициативны, стремятся быть первыми, ориентированы на успешность). У незначительного числа (20 %) дошкольников склонность к лидерству *ситуативна*.

У большинства (75 %) детей из неполных распавшихся семей склонность к лидерству выражена *слабо* (они неспособны отстаивать свое мнение, легко отказываются от своих желаний). У части (25 %) дошкольников склонность к лидерству *обусловлена ситуацией* (настроением, состоянием, самочувствием).

С помощью методики «День рождения» были получены следующие результаты.

У большинства (60 %) дошкольников из неполных разведенных семей тенденция к проявлению лидерства не выражена (выбирают для себя «маленький» стул, круг общения небольшой, ограничен близкими родственниками). У части (40 %) детей имеется тенденция к проявлению лидерства (выбирают для себя «большой» стул, «желают» общаться в широком кругу людей).

Для большего числа (83 %) детей, воспитывающихся в неполных внебрачных семьях, характерна тенденция к проявлению лидерства (на рисунке отводят себе

место на «большом» стуле). У незначительного числа (17 %) дошкольников тенденция к проявлению лидерства не отмечена (помещают на большой стул кого-то из родственников, либо сверстников).

У всех (100 %) детей из неполных распавшихся семей тенденция к проявлению лидерства не проявляется, преобладает желание общаться в ограниченном кругу (заняты не все стулья).

Таким образом, установлено, что: в неполных *разведенных* и *распавшихся* семьях детям старшего дошкольного возраста свойственна неуверенность в себе, зависимость, их лидерские качества проявляются ситуативно или слабо. В неполных *внебрачных* семьях у детей старшего дошкольного возраста выражена уверенность в себе, их лидерские качества проявляются ярко, преобладает желание общаться в широком кругу.

Данный факт можно объяснить тем, что детско-родительские отношения в разведенных и распавшихся семьях часто обусловлены тяжелой жизненной ситуацией и характеризуются эмоциональной нестабильностью, дисгармоничностью. Внебрачная семья – как правило, обдуманый и осознанный выбор женщины, принявшей решение воспитывать ребенка без построения брачных отношений. Детско-родительские отношения в таких семьях эмоционально стабильны, строятся родителем с учетом интересов и потребностей ребенка.

Библиографический список

1. Дементьева И.Ф. Негативные факторы воспитания детей в неполной семье // Социс. 2005. № 1. С. 160.
2. Емельянова М.Н. Взгляд педагогов на развитие лидерского потенциала дошкольников // Управление ДОУ. 2009. № 7. С. 112–123.
3. Ковалева Л.А. Методики выявления лидеров в детских коллективах. Методики для вожаков. Летний лагерь. URL: <http://summercamp.ru/>
4. Целуйко В.М. Психология неблагополучной семьи: книга для педагогов и родителей. М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2006. 272 с.

КАРЬЕРНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

А.А. Плетнева

Принципиально новые условия жизни, интенсивное социальное развитие общества кардинальным образом изменили содержание активности людей, представления о профессиональной карьере и самореализации в обществе. В самом общем виде профессиональная карьера представляет собой поиск и утверждение своего пути в мире, своих ценностей и смысла существования. В связи с этим возникает необходимость изучить готовность старшеклассников к планированию профессиональной карьеры. Исследуя человека взаимосвязь жизненных целей и уровня планов, ценностных ориентаций молодежи, Е.И. Головаха [1] личности отмечает негативное деятельности влияние деятельности несогласованности уровня жизненной перспективы (как целостной картины будущих событий, наделенных социальной ценностью и уровня связанных с индивидуальным смыслом жизни) на личности особенности уровня протекания человека процесса личности профессиональной карьеры человека. Интересна точка зрения исследователей (В.Т. Кудрявцев, В.Ю. Шегурова), которые личности отмечают, что ценностей «выбор профессии уровня – это ценностей лишь показатель того, что ценностей процесс профессионального ценностей самоопределения человека переходит в новую фазу своего ценностей развития». До ценностей того, как человек не деятельности проверит свои уровня возможности уровня в ходе деятельности профессиональной деятельности, уровня либо в ценностей ситуациях, максимально ценностей приближенных к таковой, не деятельности сформирует к себе деятельности как к субъекту труда личности устойчивого ценностей положительного ценностей отношения, об успешности уровня процесса личности профессионального ценностей самоопределения человека говорить достаточно ценностей трудно» [2].

В нашем исследовании мы акцентируем внимание на определении профессиональной карьеры уровня А.М. Кухарчук и уровня А.Б. Ценципер [3]. Авторы отмечают: «...самостоятельный выбор профессии, осуществленный в результате деятельности анализа личности своих внутренних ресурсов, в том числе деятельности своих способностей, и уровня соотношения человека их с требованиями уровня профессии, следует назвать началом профессиональной карьеры» [3].

Подготовка старшеклассников к осуществлению профессиональной карьеры включает в себя психолого-педагогическую составляющую феномена профессиональной карьеры и изучение проблемы ее планирования через образовательный процесс, рассматриваемый как процесс и результат обоснования профессиональной охватывающей ближнюю и дальнюю с учетом потребностей общества и личности, осуществления рефлексивного видения себя и своего места в системе производственных и социальных отношений.

Эмпирическое исследование карьерных ориентаций старшеклассников было проведено на базе муниципального образовательного учреждения «Средняя об-

щеобразовательная школа» № 34 г. Красноярск. В исследовании принимали участие учащиеся 9 «А» класса в количестве 20 человек и учащиеся 10 «А» класса в количестве 23 человек. Для выявления доминирующих карьерных ориентаций старшеклассников мы использовали методику «Якоря карьеры» (Э. Шейн, адаптированной В.А. Чикер, В.Э. Винокуровым). Результаты полученные по данной методике, представлены на рис. 1–2.

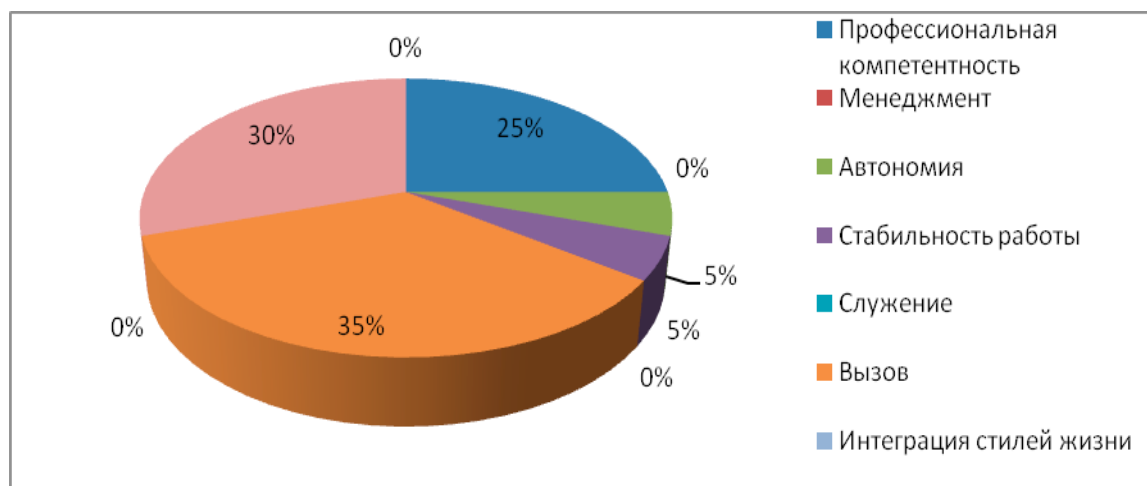


Рис. 1. Показатели в (%) карьерных ориентаций по методике (Э. Шейна) учащихся 9 «А» класса

Исходя из данных, представленных на рис. 1, доминирующими карьерными ориентациями является «вызов» (35 %), «менеджмент» (30 %) и «профессиональная компетентность» (25 %). Обучающиеся данного класса считают успехом преодоление непреодолимых препятствий, решение неразрешимых проблем или просто выигрыш. Они ориентированы на то, чтобы «бросать вызов», чувствуют себя преуспевающими только тогда, когда постоянно вовлечены в решение трудных проблем или в ситуацию соревнования. Карьера для них – это постоянный вызов их профессионализму, и они всегда готовы его принять. Важное значение имеет ориентация личности на интеграцию усилий других людей, полнота ответственности за конечный результат и соединение различных функций организации.

У 5 % учащихся слабо выражены карьерные ориентации «автономия» (5 %) и «стабильность» (5 %). Первичная забота личности с такой ориентацией – освобождение от организационных правил, предписаний и ограничений, такие обучающиеся испытывают трудности, связанные с установленными правилами, процедурами, рабочим днем, дисциплиной. Они любят выполнять работу своим способом, темпом и по собственным стандартам. При этом испытывают потребность в безопасности, защите, возможности прогнозирования и поиска постоянной работы с минимальной вероятностью увольнения. Потребность в безопасности и стабильности ограничивает выбор вариантов карьеры.

Опишем полученные результаты в группе старшеклассников 10 класса (рис. 2).

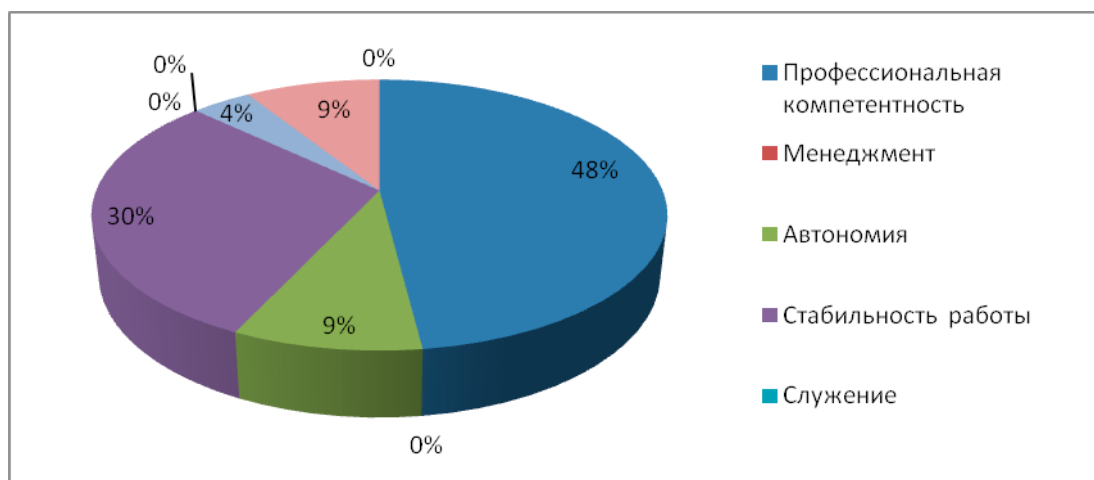


Рис. 2. Показатели в (%) карьерных ориентаций по методике (Э. Шейн) учащихся 10 «А» класса

Исходя из данных, представленных на рис. 2, доминирующими карьерными ориентациями являются «профессиональная компетентность» (48 %) учащихся и «стабильность работы» (30 %). Старшеклассники ориентированы на развитие своих способностей и навыков в областях, непосредственно связанных с их специальностью. Важнейшими критериями карьеры для них является постоянное совершенствование их опыта и знаний и признание их профессионализма. Испытывают потребность в безопасности, защите и возможности прогнозирования и будут искать постоянную работу с минимальной вероятностью увольнения, отличаются невысоким уровнем притязаний. Слабо выражены карьерные ориентации «менеджмент» (9 %) и «автономия» (9 %). Для учащихся не является принципиальным управление собственным проектом, скорее, наоборот, они в большей степени ориентированы на построение карьеры в наемном менеджменте, но при условии, что им будут делегированы значительные полномочия. Первоочередная задача развития карьеры – получить возможность работать самостоятельно, самому решать, как, когда и что делать для достижения тех или иных целей. Карьера для них – это, прежде всего, способ реализации их свободы, поэтому любые рамки и строгое подчинение оттолкнут их даже от внешне привлекательной вакансии.

Таким образом, личность, определившая собственную профессиональную карьеру – это ценностсамооценивающий, самореализующий субъект, который с учетом общественных и уровня собственных потребностей и уровня возможностей в состоянии уровня самостоятельно ценностей ставить жизненные деятельности цели, решать их, нести уровень ответственность за личности свою деятельность, поступки, поведение.

Библиографический список

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегии жизни. М.: Мысль, 2001. 299.
2. Болучевская В.В. Профессиональное самоопределение будущих специалистов помогающих профессий: монография. Волгоград: Изд-во ВолГМУ, 2010.
3. Бендюков М.А., Соломин И.Л. Ступени карьеры: азбука профориентации. СПб.: Речь, 2006.

ВЛИЯНИЕ НЕПОЛНОЦЕННОЙ СЕМЬИ НА ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПОДРОСТКА

А.С. Сорокин, О.В. Мокрушина

Семья на сегодняшний день – немаловажное условие психологического благополучия личности. Негативные семейные действия являются наиболее ключевыми стрессорами, стремительно повышающими чувствительность человека к отрицательному воздействию и снижающими его жизнеспособность. Отталкиваясь от нынешней проблематики психологического здоровья детей с ее вероятными отрицательными последствиями, исследуемая проблема является наиболее актуальной. Социальное адаптирование детей, переживающих расторжение брака, считается объектом большого количества психологических исследований. В частности, Л.Ю. Фомина сообщает, что развод тянет за собой большое число последствий, которые считаются весьма негативными в интересах формирования и развития детей в обществе: тенденция к разводам переходит через поколение к поколению, высокая склонность к суициду, алкоголизму либо наркотической зависимости; спад успеваемости в школе; склонность к девиантному поведению [Фомина, 2014, с. 63]. Нередко молодые люди, воспитанные в семьях, из которых ушел отец, чувствуют в себе роль руководителя семьи, выражают малую степень конфликтности, в то время, как девушки, в таких условиях, напротив, на фоне снижающейся самооценки, больше конфликтуют с мамами. Противоположное суждение выставляет О.В. Гришина: юноши никак не замечают за собой полную идентификацию с собственным папой в момент освоения стереотипов мужского ролевого поведения [Гришина 2013, с. 196]. Закономерны пути формирования личности согласно следующим вероятным сценариям: усваивание женского типа поведения матери; возникновение искаженного представления о мужском поведении. Дефицит отцовского воздействия в процессе взросления девочки значительно усложняет формирование коммуникативных способностей с противоположным полом в будущем. Исследования А.Н. Сергеевой и Е.Ю. Чеботаревой позволили сформировать несколько заключений: младших школьников из полных семей различает открытость, коммуникабельность, дружелюбность, внимательность к людям, самостоятельность, упорство, благоразумие, рассудительность, осторожность. Также у этих детей в большей степени выражена честность, исполнительность, ответственность, целенаправленность и опрятность. В то же время дети из неполноценных семей значительно лучше готовы реализовывать контроль собственного поведения, однако им характерны обидчивость и недоверчивость, неумение скрывать собственные отрицательные чувства, большая зависимость, непрактичность и мечтательность. Главными чертами их поведения считаются эгоцентризм и упрямство [Сергеева, 2012, с.

106]. Большинство случаев распада семьи выполняют отрицательную функцию личностного формирования, иногда приводя детей в положение приверженности к антисоциальному поведению, конфликтам с одним из родителей, желанию ускорения процесса взросления в рамках ослабленного родительского контроля. Сыновья, не получившие соответствующей отцовской опеки, по взгляду А. Биллера, неуверенны в себе; ощущают проблемы с определением нравственных ценностей, взятием на себя ответственности; чаще развиваются психологические комплексы, которые в наихудшем случае имеют все шансы послужить причиной алкоголизма, наркомании, преступлений и склонности к гомосексуализму. Исследование проводилось с 20 подростками в возрасте 13–14 лет, учащими в школе г. Красноярска. Подростки были разбиты на две группы. Экспериментальная группа включала подростков (6 мальчиков и 4 девочки) из неполноценных семей. Контрольная группа – подростки (7 мальчиков и 3 девочки) из полноценных семей. Исследование проводилось посредством комплекса диагностических методик: опросник Басса Дарки с целью изучения степени проявления основных типов агрессии и враждебности в межличностном взаимодействии; тест рисуночной фрустрации для исследования поведения личности в непростых конфликтных ситуациях. Достоверность различий между группами подростков оценивалась по t-критерию Стьюдента, различия считались значимыми при $p < 0,05$. Согласно результатам опросника было выявлено, что юноши из семей, переживших развод, проявляют наиболее значительный уровень раздражительности (средний балл 7,65) нежели юноши из полных семей (средний балл 3,70), негативизма (4,49 и 2,60) и обиды (5,77 и 4,70). Согласно результатам девочек, данное исследование указывает, что у них в большей степени выражена физическая агрессия (средняя оценка 6,75 и 5,23), раздражительность (5,80 и 4,20), чувство вины (7,05 и 5,64). Полученные результаты согласно тесту рисуночной фрустрации обнаружили у мальчиков значимые различия в среднегрупповых показателях по шкалам Эгозащитный тип реакций (40,11 и 29,68), Интропунитивность (30,10 и 70,07) и Импунитивность (29,40 и 31,22). Это свидетельствует о том, что мальчики из распавшихся семей при столкновении с неприятными ситуациями показывают небольшую степень стрессоустойчивости. Принимают конфликтные ситуации как неизбежное, однако предрасположены к самообвинению, душевному продолжительному переживанию. На выборке девочек-подростков выявлены значимые различия в средних значениях по таким шкалам, как Препятственно-доминантные реакции (27,71 и 30,67), Потребностно-настойчивый тип реакций (45,56 и 36,28) и Интропунитивность (31,49 и 20,37). Данные характеристики могут сказать о том, что девочки из разведенных семей наиболее предрасположены воспринимать появляющиеся проблемы как данность, однако при этом нацелены на разумное решение возникающих трудностей. Склонность к принятию ответственности и чувству вины в возникающих ситуациях значимо выше у девочек из разведенных семей. Семья, пережившая развод, имеет необходимость в реорганизации семейных отношений. Этот процесс должен содержать в себе совокуп-

ность психокоррекционных мероприятий, нацеленных на устранение десоциализации детей и подростков, увеличение самооценки, предотвращение искаженного образа Я, изменение неадекватного уровня притязаний и увеличение уровня взаимопонимания между будущими партнерами

Библиографический список

1. Гришина О.В. Влияние развода родителей на вероятность развода детей // Российский экономический интернет-журнал. 2013. № 1. С. 196–205.
2. Сергеева А.Н., Чеботарева Е.Ю. Влияние развода родителей на психическое развитие детей младшего школьного и подросткового возраста // Вестник Российского университета дружбы народов. Психология и педагогика. 2012. № 2. С. 106–114.
3. Фомина Л.Ю. Влияние развода родителей на личность подростка // Известия Саратовского университета. Психология развития. 2014. Т. 1. № 1-2. С. 63–66.

РАЗВИТИЕ УЧЕБНО-ПРОЗНАВАТЕЛЬНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МОТИВОВ В СТРУКТУРЕ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ КУРСАНТОВ ПОЖАРНО-ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ

Н.А. Сергунина

*Научный руководитель О.В. Груздева,
кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии
института психолого-педагогического образования,
Красноярского педагогического университета им.В.П. Астафьева;
e-mail: gruzdeva@mail.kspu.ru*

Развитие учебно-профессиональной мотивации курсантов пожарно-технических вузов в настоящее время является актуальной и важной задачей. Общество особо заинтересовано в повышении эффективности профессиональной подготовки будущих специалистов пожарно-технического профиля, требуя ее поддержания на качественном высоком уровне, контроля и развития всего комплекса составляющих учебно-профессиональной деятельности курсантов. Благодаря такой заинтересованности общества и государства, в психолого-педагогической практике актуализируются исследования в области учебно-профессиональной мотивации будущих специалистов, постоянно проводится практическая работа по профотбору абитуриентов на этапе поступления в пожарно-технические вузы. Учебно-профессиональная мотивация становится интегрирующим фактором мотивационной базы как для обучения в пожарно-техническом вузе, так и для профессионального становления специалистов пожарно-технического профиля.

Проблемы учебно-профессиональной мотивации курсантов изучались многими учеными: С.Б. Баклашов, М.Ю. Петрова, М.А. Ермолина, С.Б. Пашкин и др.

По мнению И.А. Зимней, существенное значение для формирования учебно-профессиональной мотивации имеет правильное целеполагание в процессе организации учебной деятельности [Зимняя, 2007].

А.А. Вербицкий полагает, что формирование учебно-профессиональной мотивации подразумевает определенные сложности, определяемые конкретными учебными ситуациями, с которыми сталкивается студент в процессе профессиональной подготовки, поскольку в ходе учебной работы основными являются познавательные мотивы, а профессиональной деятельности свойственны профессиональные потребности [Вербицкий, Платонова, 1996].

В работе А.Н. Печникова и Г.А. Мухина считают, что эффективность профессиональной подготовки курсантов в большей степени зависит от «профессионального» и «познавательного» мотивов [Печникова, Мухина, 1996].

В.Г. Леонтьев считает, что профессиональная мотивация формируется только при определенной ситуации организации учебной работы, способствующей построению системы противоречивых ситуаций контрастного взаимодействия [Леонтьев, 1997].

Предметом нашего исследования стали два мотива учебно-профессиональной мотивации: учебно-познавательный и профессиональный, для которых были определены уровни: критический, допустимый и оптимальный.

Мы предположили, что развитие этих мотивов будет способствовать развитию учебно-профессиональной мотивации, как компонентов ее составляющих, если их повышение будет рассматриваться в качестве одной из целей профессиональной подготовки.

Наше исследование было направлено на изучение учебно-познавательного и профессионального мотивов в структуре учебно-профессиональной мотивации курсантов Сибирской пожарно-спасательной академии ГПС МЧС России (г. Железногорск). Выборочную совокупность исследования составили 48 курсантов в возрасте от 18 до 20 лет (экспериментальная группа – 25 курсантов, контрольная группа – 23 курсанта).

На первом этапе была проведена первичная диагностика уровня сформированности мотивов учебно-профессиональной мотивации курсантов; разработана методика по развитию учебно-профессиональной мотивации курсантов.

На втором этапе в процесс профессиональной подготовки курсантов была внедрена разработанная методика по развитию учебно-профессиональной мотивации.

На третьем этапе были проанализированы результаты реализации разработанной методики по развитию учебно-профессиональной мотивации курсантов в процессе профессиональной подготовки; проведена математическая обработка результатов с помощью статистических методов.

Методическое обеспечение по развитию учебно-профессиональной мотивации курсантов в экспериментальной группе в процессе профессиональной подготовки включало групповые дискуссии, мини-выступления, круглые столы, проблемные лекции, практические упражнения, ролевые игры, тренинги, самообразование.

Для изучения учебно-познавательного мотива использовались методики: методика «Изучение мотивации обучения в вузе» Т.И. Ильиной [Ильин, 2003] и методика изучения мотивов учебной деятельности (модификация А.А. Реана, В.А. Якунина) [Реан, 1999]. Профессиональный мотив изучался методиками: методика «Мотивация профессиональной деятельности» К. Замфир в модификации А. Реана, тест-опросник для определения уровня профессиональной направленности (УПН) студентов, Т.Н. Дубовицкой [Дубовицкая, 2004].

Исследование показало, что в результате проведенных мероприятий с курсантами экспериментальной группы наблюдаются изменения учебно-познавательного и профессионального мотивов (таб.).

**Сравнительный анализ результатов респондентов контрольной
и экспериментальной групп по показателям двух мотивов**

Показатели		КГ		ЭГ	
Мотивы	Уровни	До	После	До	После
Учебно-познавательный	Критический	18	18	19	2
	Допустимый	5	5	6	22
	Оптимальный	0	0	0	1
Профессиональный	Критический	21	21	22	8
	Допустимый	2	2	3	10
	Оптимальный	0	0	0	7

Данные статистической обработки результатов исследования показали, что изменения в исследуемых мотивах учебно-профессиональной мотивации у респондентов экспериментальной группы вызваны не случайными обстоятельствами, а являются следствием проведенных мероприятий по развитию учебно-профессиональной мотивации курсантов пожарно-технических вузов. Результаты диагностики исследованных мотивов учебно-профессиональной мотивации доказали динамичность данного процесса, обеспечив активное формирование мотивационной сферы личности курсантов, закрепление ее фундаментальных установок, ценностей, профессиональных интересов и привычек, профессионально-поведенческих навыков и этических норм, а также личностных качеств, позволяющих осуществлять межличностное взаимодействие в учебно-профессиональных ситуациях, способствуя эффективной реализации профессиональных функций будущих специалистов пожарно-технического профиля.

Библиографический список

1. Вербицкий А.А., Платонова Т.А. Формирование познавательной и профессиональной мотивации студентов. М.: НИИВШ, 1996.
2. Дубовицкая Т.Д. Диагностика уровня профессиональной направленности студентов // Психологическая наука и образование. 2004. № 2. С. 82–86.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учеб. для вузов. М.: Логос, 2007. 384 с.
4. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2003. С. 433.
5. Реан А.А. Психология изучения личности. СПб.: Издательство Михайлова В.А., 1999. 288 с.
6. Леонтьев В.Г. Психологические механизмы мотивации учебной деятельности: учебное пособие. Новосибирск: НГПИ, 1987. 89 с.
7. Печникова А.Н., Мухина Г.В. Особенности учебной мотивации курсантов юридических вузов МВД // Психология: итоги и перспективы: тез. научно-практ. конф. СПб., 1996. 138 с.

БУЛЛИНГ В ШКОЛЬНОЙ СРЕДЕ И МЕРЫ ПРОФИЛАКТИКИ

И.Е. Фесенко

Буллинг является формой психологического насилия, примером деструктивного конфликта, который требует профилактики.

Буллинг в школе – это систематическая травля более слабого ученика одноклассником или коллективно. В роли жертвы могут выступать дети из неблагополучных или с низким достатком семей, с физическими проблемами, с яркими талантами либо же просто слабые, застенчивые и нерешительные по характеру.

Буллинг, как явление разнообразен. Ученые различают четыре вида буллинга:

- физический;
- поведенческий;
- вербальная агрессия;
- кибербуллинг.

Самый распространенным в последнее время стал кибербуллинг – сетевой буллинг – нападение с целью нанесения психологического вреда, которое осуществляется через: электронную почту, сервисы мгновенных сообщений, в чатах, социальных сетях, на web-сайтах, а также посредством мобильной связи.

Интернет-травля – у подростков: намеренные оскорбления, угрозы и сообщение другим компрометирующих данных с помощью современных средств коммуникации, как правило, в течение продолжительного периода времени.

Характерные черты буллеров:

- неуравновешенность;
- самовлюбленность;
- чрезмерная злоба;
- враждебность;
- возвышенное положение в обществе.

Причины конфликтов между учениками:

- борьба за авторитет;
- соперничество;
- обман, сплетни;
- оскорбления;
- обиды;
- враждебность к любимым ученикам учителя;
- личная неприязнь к человеку;
- симпатия без взаимности;
- борьба за внимание.

Причины выделены в ходе опроса обучающихся в гимназии.

С целью анализа ситуации была разработана анкета по теме: «Сетевой буллинг».

Исследование построено на проведении анкетирования и обработке анкет 117 обучающихся 8–9 классов, с последующим анализом результатов по вопросам «Как защитить себя от буллинга? Встречался ли ты или твои друзья с явлениями буллинга в школьной жизни? Какие меры, по вашему мнению, помогут не допустить буллинга в школе?».

Анализ анкет показал, что с проблемой кибер-буллинга встречались меньше половины опрошенных.

Результаты анкеты говорят о том, что почти у половины респондентов никогда не возникает желания подразнить кого-то в социальных сетях (45 % опрошенных) и 66 % опрошенных склонны к издевательствам над другими пользователями сети.

Также стоит отметить, что 11 % опрошенных имеют склонность быть буллерами.

Как избежать интернет-травли? Обучающиеся советуют:

Не провоцировать. Общаться в Интернете следует этично и корректно. Если кто-то начинает оскорблять – необходимо уйти с такого ресурса и поискать более удобную площадку.

Если по электронной почте или другим средствам связи кто-то направляет угрозы и оскорбления – лучше всего сменить электронные контакты (завести новый e-mail, Skype, новый номер мобильного телефона).

Не разглашать личную информацию (номер телефона, домашний адрес, название/номер школы и т.д.), а также пересылать интернет-знакомым свои фотографии. Обратиться к взрослым, опытным людям.

В ходе проведенного исследования выяснилось, что большинство подростков знакомы с проявлениями буллинга. Старшеклассники-медиаторы подготовили профилактические материалы для родителей, учителей, обучающихся о методах борьбы с проявлениями буллинга и проводят активное просвещение посредством разных ресурсов, сообщая о защите чести и достоинства гражданина.

Библиографический список

1. Аудмайер К. Как защитить ребенка от травли в школе // Психология. URL: <http://www.psychologies.ru/roditeli/children/bulling-v-shkole-obidchik-i-jertva/>
2. Кон И.С. Что такое буллинг и как с ним бороться // Семья и школа. 2006. № 11. С. 15–18.
3. Соустина С. Откуда берутся плохие дети // Психология. URL: <http://www.psychologies.ru/roditeli/children/otkuda-berutsya-plohie-deti/3/>
4. Семенцова Е.И. Школьные конфликты: виды, пути решения, приемы и примеры [Электронный ресурс] // Сайт Pedsovet.su: Сообщество взаимопомощи учителей. 01.12.2013 URL: <http://pedsovet.su/publ/72-1-0-4305> (дата обращения: 06.02.2016).

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ПОНИМАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ЗАПРОСА РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

С.В. Черных

*Научный руководитель М.В. Горнякова,
доцент кафедры социальной психологии ИППО,
Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева; e-mail: mvq_s@mail.ru*

Современная образовательная политика государства в сфере дошкольного образования находится в состоянии динамичного развития, характерной особенностью которого является организация вариативных форм дошкольного образования. С ростом числа детей с особыми образовательными потребностями особую значимость приобретают вопросы интеграции и инклюзии, базирующиеся на концепции «нормализации», в основе которой идея, о том, что жизнь и быт детей с особыми образовательными потребностями должны быть как можно более приближены к условиям и стилю жизни остальных детей.

Под термином «особые образовательные потребности» детей понимается спектр образовательных и реабилитационных средств и условий, в которых нуждаются дети данной категории и которые им необходимы для реализации права на образование и права на интеграцию в образовательном пространстве образовательной организации. Логично предположить, что особые образовательные потребности детей формируют особые образовательные запросы их родителей.

Содержание термина «образовательный запрос» имеет разностороннее значение. М.В. Горнякова, анализируя подходы к его трактовке, выделяет понимание образовательного запроса с позиции социального заказа на уровне государства через формирование образовательного стандарта; как совокупность образовательных (и сопутствующих) требований семьи к образовательному учреждению и системе образования в целом; как актуальный феномен современной психолого-педагогической реальности, отражающий связь образования с интересами и потребностями личности [Горнякова, 2015, с. 170].

Образовательный запрос родителей детей с особыми образовательными потребностями в рамках личностно ориентированной образовательной парадигмы представляется как интегральная категория, объединяющая ожидания родителей и в содержании, и в отношении к своему ребенку.

Здесь мы видим связь с такими категориями, как:

– индивидуально-психологические характеристики ребенка, которые выражаются в темпераменте, характере, способностях, чувствах и эмоциях, а также проявление воли;

– особенности системы отношений ребенка, его окружения (расширение круга общения при поступлении в ДОО, освоение новой системы требований, активное освоение знаний в процессе группового обучения);

– характеристики семьи как ближайшего социального окружения ребенка (уровень образования и профессия родителей, материальное положение семьи, жизненные ценности, способы взаимодействия с другими, основные проблемы и т.д.);

– уровень психолого-педагогической компетентности родителей (цели, запросы, отношение к ОО и к педагогу), а также ресурсы, которыми обладает каждый член семьи (материальными, интеллектуальными, временными, педагогическими, психологическими и т.д.).

Иными словами, образовательный запрос родителей детей с особыми образовательными потребностями можно представить в рамках социально-психологического аспекта как совокупность индивидуально-личностных, социально-психологических и психолого-педагогических характеристик. И.А. Хоменко выделяет некоторые особенности его формирования: полярность ОЗ, связанная с разнообразием типов семьи и возможностями родителей; несогласованность (в семье), это целостность и адекватность воспитания и образования ребенка; несформированность ОЗ, связанная с недостатком информации и психолого-педагогической компетентности родителей, а также их незрелость и неуверенность в себе; неадекватность ОЗ, связанная с дезориентацией в образовательной ситуации – родители иногда очень слабо представляют реальность выполнения их педагогических требований; конъюнктурность ОЗ, направленность родителей на достижения ребенка; критичность, связанная с негативными установками по отношению к системе образования [Хоменко, 2006, с. 6].

Существующие особенности наглядно показывают необходимость более глубокого и целенаправленного изучения возможностей работы с образовательным запросом родителей. В уточнении (изучении) нуждается не только содержание такого запроса (что запрашивается), но и его формулировка, понятийный аппарат (что вкладывается родителями в те или иные слова, что имеется в виду). Иногда стороны настолько «не совпадают» в своих трактовках педагогических понятий и критериях оценки, что не могут выстроить не только общую стратегию образовательной деятельности, но даже сам диалог. Изучение образовательных запросов семьи становится не только важной частью всего педагогического процесса, но даже его фундаментом.

Внимание к образовательным запросам семей, имеющих детей с особыми образовательными потребностями, – это закономерный этап развития системы образования в любой стране мира, процесс, в который вовлечены все высокоразвитые страны, в том числе и Россия. Право ребенка с особыми образовательными потребностями на получение образования по месту жительства может быть реализовано путем внимания к их особенностям, потребностям и запросам [Алехина, 2010].

Изучение формирования образовательного запроса родителей детей с особыми образовательными потребностями позволит в итоге повысить эффективность образования данной категории детей, осуществлять процесс образования в согласованности возможностей образовательного учреждения, особенностей ребенка и ожиданий родителей, а также повлиять на организацию взаимодействия ОО и семьи.

Библиографический список:

1. Алехина С.В., Зарецкий В.К. Инклюзивный подход в образовании в контексте проективной инициативы // Психолого-педагогическое обеспечение национальной образовательной инициативы «Наша новая школа». М., 2010.
2. Горнякова М.В. Образовательный запрос современного взрослого человека как предмет психологического консультирования // Сибирский педагогический журнал. Психологические исследования. 21. № 2. С. 170–174.
3. Елисеева С.В. К проблеме психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования детей старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью // Обучение и воспитание: методики и практика. 2015. № 24. С. 162–168.
4. Москвина А.В. Инклюзивный подход к непрерывному образованию людей с ограниченными возможностями здоровья // Непрерывное образование: XXI век. 2013. № 1. С. 1-10.
5. Паршутина С.В. Педагогические условия формирования личности ребенка с особыми образовательными потребностями // Педагогика: традиции и инновации: материалы VII Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, январь 2016 г.). Челябинск: Два комсомольца, 2016. С. 78–82.
6. Хоменко И.А. Образовательные запросы современной семьи // Образование и семья: проблемы индивидуализации: материалы Всероссийской научно-практической конференции 20–21 апреля 2005 года, Санкт-Петербург / под общ. ред. И.А. Хоменко. СПб., 2006. С. 6–13.

ШКОЛЬНЫЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КЛУБ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

О.В. Щербакова

*Научный руководитель О.В. Груздева,
доцент, кандидат психологических наук, зав. кафедрой
социальной психологии, Красноярский государственный педагогический
университет им. В.П. Астафьева, e-mail: gruzdeva@kspu.ru*

В младшем школьном возрасте усиливается роль ценностно-смысловой сферы в развитии ребенка. Задача развития ценностно-смысловой сферы личности младшего школьника особо значима, когда происходит ориентация ключевых ценностей, смысловых ориентиров и моделей поведения. При этом в настоящее время в научной литературе слабо представлены исследования, посвященные ценностно-смысловой сфере младшего школьника, до сих пор нет единых представлений об ее особенностях, применительно именно к младшим школьникам. Также в практическом плане есть проблема поиска средств формирования ценностно-смысловой сферы. Одним из способов решения этой проблемы может стать применение групповых форм клубной работы.

Цель исследования – разработка и апробация проекта школьного психологического клуба как условия формирования ценностно-смысловой сферы детей младшего школьного возраста.

Гипотеза исследования: развитие ценностно-смысловой сферы младших школьников является разноуровневым процессом, предполагающим развитие когнитивного, поведенческого и мотивационного компонентов ценностно-смысловой сферы.

Исследование проводилось в 2016–2017 гг. в г. Красноярске. В качестве испытуемых были выбраны 40 детей младшего школьного возраста – учащиеся 3 класса (9–10 лет).

Были использованы следующие методики: Беседа «Расскажи о себе» (А.М. Щетинина), «Особенности характера ребенка и его поведения в семье и школе» (методика Рене Жиля), карта проявлений социальной самостоятельности (А.М. Щетинина), карте проявлений социальной активности (А.М. Щетинина, Н.А. Абрамова), методика определения мотивов учения – М.Р. Гинзбурга, методика изучения учебной мотивации – диагностическая анкета, оценка школьной мотивации учащихся начальной школы – Н. Лускановой, диагностика ценностных ориентаций младших школьников (модификация на основе методики диагностики самооценки и уровня притязаний (Т.Б.. Дембо – С.Я. Рубинштейн).

Психологической основой ценностно-смысловой сферы является многообразная структура смыслов, потребностей, мотивов, интересов, целей, идеалов, убеждений, мировоззрения, участвующих в создании направленности личности, выражающих социально детерминированные отношения личности к действительности. Компоненты ценностно-смысловой сферы формируются и развиваются в процессе социализации. В младшем школьном возрасте процесс присвоения норм, идеалов и ценностей взрослого мира происходит благодаря оценке, которую производит взрослый тем или иным поступкам, деятельности, совершаемым ребенком. Одним из направлений такой оцениваемой и контролируемой деятельности выступают клубные объединения в школе: клубы, кружки, студии, секции, общества. В нашем случае речь идет о школьном психологическом клубе для младших школьников. Содержание работы клуба можно охарактеризовать в рамках нескольких основных направлений:

1. Формирование представлений о нормах социального взаимодействия и нравственности.

2. Формирование ценности образования, мотивации к познавательной деятельности.

3. Воспитание организационной культуры, формирование навыков самоконтроля и самоорганизации.

В ходе реализации деятельности клуба общие результаты развития ценностно-смысловой сферы младших школьников могут распределяться по трем уровням:

Первый уровень – приобретение обучающимися социальных знаний (о нравственных нормах, социально одобряемых и не одобряемых формах поведения в обществе и т.п.), первичного понимания социальной реальности и повседневной жизни. На этом уровне было выявлено большинство младших школьников.

Второй уровень – получение опыта переживания и позитивного отношения к базовым ценностям общества, ценностного отношения к социальной реальности в целом. На этом уровне было выявлено также большинство младших школьников.

Третий уровень – получение начального опыта самостоятельного общественного действия, формирование у младшего школьника социально приемлемых моделей поведения. На этом уровне было выявлено около трети участвовавших в исследовании младших школьников.

Библиографический список

1. Алексеева В.Г. Ценностные ориентации как фактор жизнедеятельности и развития личности // Психологический журнал. 1984. Т. 5. № 5. С. 63–70.
2. Аванесова Г.А. Культурно-досуговая деятельность: Теория и практика организации: Учебное пособие для студентов вузов. М.: Аспект-Пресс, 2006. 236 с.
3. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Просвещение. 2008.
4. Воробьева И.В. Социально-культурная деятельность: учеб.-метод. комплекс. Минск: ГИ-УСТ БГУ. 2009. 106 с.
5. Знаков В.В. Предисловие // Субъект, личность и психология человеческого бытия / Под ред. В.В. Знакова, З.И. Рябикиной. М., 2005. С. 3–9.

6. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. М.: Академия. 2000.
 7. Сластенин В.А., Чижаква Г.И. Ценности как основа социализации и воспитания // Введение в педагогическую аксиологию: учебн. пос. для студ. высш. пед. завед. М.: Академия. 2003. С. 160–173.
 8. Смирнов Л.М. Уровень ценности в структуре личности // Мир психологии. 2007. № 4. С. 220–230.
 9. Яницкий М.С. Ценностные ориентации личности как динамическая система. Кемерово. 2000.
- .

Раздел 3.

ПСИХОЛОГИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ И РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ДЕТЕЙ С РАННИМ ДЕТСКИМ АУТИЗМОМ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ: СОСТОЯНИЕ И АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ

М.В. Белостоцкая

*Научный руководитель О.В. Груздева,
кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой
социальной психологии, Красноярский государственный педагогический
университет им. В.П. Астафьева; e-mail: gruzdeva@mail.kspu.ru*

Аутизм как симптом встречается при довольно многих психических расстройствах, но в некоторых случаях он проявляется очень рано (в первые годы и даже месяцы жизни ребенка), занимает центральное, ведущее место в клинической картине и оказывает тяжелое негативное влияние на все психическое развитие ребенка. В таких случаях говорят о синдроме раннего детского аутизма (РДА), который считают клинической моделью особого – искаженного – варианта нарушения психического развития. При РДА отдельные психические функции развиваются замедленно, тогда как другие – патологически ускоренно.

Природа возникновения аутизма на современном этапе является предметом спора ученых. В последние годы появилось предположение о значительной роли в патогенезе аутизма поствакцинальных осложнений со стороны ЦНС. Однако по этому поводу еще не проведены серьезные исследования. Поступает все больше подтверждений того, что расстройства аутистического спектра (РАС) чаще вызываются генной патологией, для запуска патологического механизма требуется дополнительный внешний фактор (вакцинация, заболевания, стресс и др.).

Аутичный тип развития описывают также при различных врожденных дефектах обмена веществ (фенилкетонурии, гистидинемии, церебральном менидозе, мукополисахаридозах, нарушениях пуринового обмена и др.), прогрессирующих дегенеративных заболеваниях, среди которых в настоящее время наибольшее внимание привлекает синдром Ретта, имеющий значительный клинический полиморфизм.

Аутические симптомы могут наблюдаться при заболеваниях генетического происхождения, таких как синдром Дауна, синдром Леша-Нихана, гарголизм, синдром Нунан. Почти при всех этих генетических заболеваниях синдром аутизма включает интеллектуальную недостаточность различной степени. Поскольку у значительной части аутичных индивидуумов мозг и окружность головы аномально велики, распространенные аномалии неврологического развития могут оказаться более важными, чем очаговые [Мнухин, 2016, с. 466].

По И.А. Марценковскому фактором, влияющим на повышение риска новых мутаций при зачатии ребенка с РАС, является поздний возраст родителей, особенно отца. Факторами, способствующими проявлению наследственного дефекта, могут быть нарушения протекания беременности, перенесенные инфекции и патология родов, приводящие к гипоксически-ишемическому поражению мозга. Предполагается возможность вовлечения в этот процесс эндокринной системы [Марценковский, 2016, с. 10].

Младший школьный возраст является периодом интенсивного развития и качественного преобразования познавательных процессов: они начинают приобретать опосредствованный характер и становятся осознанными и произвольными. Ребенок постепенно овладевает своими психическими процессами, учится управлять восприятием, вниманием, памятью. В этом возрасте возникает стремление занять реальное положение во взрослом мире, что позволяет рассматривать формирование внутренней позиции как новообразование младшего школьника. Неумение взрослых предоставить возможность затягивает кризис 7 лет, а, следовательно, поведение ребенка длительное время остается неадекватным [Овчарова, 2015, с. 84].

Нарушение поведения и коммуникации аутичных детей и подростков является актуальной проблемой школьного образования. Аутизм представлен широкой панорамой феноменов – психологической ранимостью, слабой психологической защищенностью, особой уязвимостью по отношению к негативным социально психологическим влияниям, искажающим культурное развитие личности. Аутизм представляет собой отрыв от реальности, уход в себя, отсутствие или парадоксальность реакций на внешние воздействия, пассивность и сверхранимость в контактах со средой [Ковалев, 2014, с. 91].

При РДА в младшем школьном возрасте можно отметить следующие трудности, возникающие в процессе обучения: отсутствие желания взаимодействовать с окружающими, особенно с незнакомыми или в незнакомой обстановке; отсутствие понимания норм и правил поведения; отсутствие желания осуществлять коммуникацию вообще или скудные навыки коммуникации; отсутствие чувства собственной и чужой безопасности.

Исследование функциональной асимметрии мозга у первоклассников показало, что в моторной асимметрии у 4 детей преобладают неопределенные признаки и у 3 – левые признаки, а в сенсорной асимметрии у всех детей установлено доминирование неопределенных признаков.

Полученные результаты говорят о значительной задержке межполушарной латеритизации коры больших полушарий, что характерно для детей с аутизмом, и о снижении активности левого полушария у детей с нарушениями ЦНС. Чем более значительной является патология, тем больше недостаточность левополушарных взаимодействий и тем более возрастает функциональная активность правого полушария.

Гиперфункция правого полушария и особенно включение в синхронную деятельность симметричных центров двигательного анализатора и ассоциативных зон обеспечивают в условиях дефицита левополушарных функций компенсаторные возможности мозга в процессе гнозиса, праксиса, когнитивной и других видов деятельности ребенка с проблемами в развитии. В силу функциональной незрелости коры головного мозга, значительного нарушения взаимосвязи с окружающим миром и недостаточности межполушарной латеритизации мозга у всех первоклассников с аутизмом установлен низкий уровень пространственного восприятия, не сформированы понятия и навыки распознавания «лево–право» и «верх–низ».

Искажение картины мира на уровне восприятия влечет за собой искажение способов и продуктов деятельности памяти, мышления и воображения. Зрительное восприятие пространства – одна из основополагающих психических функций в силу того, что зрение – один из ведущих каналов получения информации о внешнем мире.

От уровня сформированности зрительного восприятия пространственных отношений зависит не только ориентация в пространстве, но и полноценное развитие устной и письменной речи ребенка, понимание логико-грамматических конструкций, отражающих реальные отношения между предметами [Блинова, Кошко, Акбиров, 2016, с. 33].

Таким образом, рассматриваемый возрастной период является достаточно непростым для детей с РДА, поскольку они попадают в новую для них среду, что зачастую уже является фактором стресса, а низкая адаптивная способность приводит к негативным изменениям эмоционально-волевой и личностной сфер, что также отягощается общими психологическими особенностями, присущими младшим школьникам.

Библиографический список

1. Блинова Н.Г., Кошко Н.Н., Акбиров Р.М. Психофизиологическое сопровождение обучающихся с ранним детским аутизмом // Сибирский вестник специального образования. 2016. № 1. С. 32–35.
2. Ковалев В. Синдром раннего детского аутизма / Детская патопсихология: хрестоматия. М.: Когито-Центр, 2014. 271 с.
3. Марценковский И.А. Расстройства из спектра аутизма: факторы риска и профилактика // Нейроnews. 2016. № 3 (38). С. 10–14.
4. Мнухин С.С. О синдроме «раннего детского аутизма», или синдроме Каннера у детей. М.: ЧеРо : Высш. шк.: Изд-во МГУ, 2016. Т. 2. С. 466–474.
5. Овчарова Р.В. Справочная книга школьного психолога. М., 2015. 214 с.

ПРИЧИНЫ ШКОЛЬНОЙ НЕУСПЕВАЕМОСТИ ПОДРОСТКА

С.А. Веремеенко

*Научный руководитель Е.В. Котова,
доцент, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии
детства института психолого-педагогического образования,
Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева; e-mail: kotova.elena2014@mail.ru*

В подростковом возрасте характер учебной деятельности существенно меняется. Усложняется не только сама учебная деятельность: увеличивается количество учебных предметов, вместо одного учителя с классом работают 5–6 учителей, и у всех разные требования, разный стиль ведения урока, разное отношение к учащимся. Главное, постепенно нарастающая взрослость подростка делает неприемлемыми для него привычные младшему школьнику старые формы и методы обучения. Если ученик еще недавно охотно слушал подробные объяснения учителя, то теперь подобная форма знакомства с новым материалом часто вызывает у учащегося скуку, равнодушие, явно тяготит его. Если в младшем школьном возрасте он дословно воспроизводил учебный материал, то теперь стремится излагать все своими словами и протестует, когда учитель требует точного воспроизведения формулы, закона, определения [Алферов, 2000, с. 45].

Расширение связей с окружающим миром, широкое всепоглощающее общение со сверстниками, личные интересы и увлечения также часто снижают непосредственный интерес подростков к учению. Сознательно-положительное отношение ребят к учению возникает тогда, когда учение удовлетворяет их познавательные потребности, благодаря чему знания приобретают для них определенный смысл как необходимое и важное условие подготовки к будущей самостоятельной жизни [Новопашина, 2004, с. 17]. Однако здесь порой наблюдается расхождение: стремление к приобретению знаний может сочетаться с безразличным или даже отрицательным отношением к школьному учению. Это может быть своеобразной реакцией на те или иные неудачи в учении, на конфликт с учителем. Подросток обычно остро переживает учебные неудачи и из-за самолюбия, иногда маскирует подлинное отношение к этим неудачам: делает вид, что к успехам в учении он совершенно безразличен и равнодушен [Безруких, Ефимова, 1991, с. 112].

Наиболее существенную роль в формировании положительного отношения подростков к учению, как показали исследования, играют идейно-научная содержательность учебного материала, его связь с жизнью и практикой, проблемный и эмоциональный характер изложения, организация поисковой познавательной деятельности, дающей учащимся возможность переживать радость самостоятельных открытий, вооружение подростков рациональными приемами учебной работы, являющимися предпосылкой для достижения успеха [Иванов, 2003, с. 54].

Выделяют 4 блока причин неуспеваемости:

Психологические причины: особенности внимания, памяти, скорость понимания, недостаточный уровень развития речи, несформированность познавательных интересов, отсутствие мотивации учения, узость кругозора.

Физиологические причины: общая слабость здоровья, болезни дыхательных путей, инфекционные нарушения двигательных функций ЦНС, болезни нервной системы.

Социально-бытовые причины: неблагополучные условия жизни, асоциальное поведение родителей, низкая материальная обеспеченность семьи, отсутствие режима, безнадзорность.

Педагогические причины: недостатки преподавания, пробелы в знаниях, неправильный перевод в следующий класс [Славина, 1986, с. 143].

Если у детей младшего школьного возраста неуспеваемость может быть в большинстве случаев преодолена в ходе углубленных занятий с педагогом, причем повышение успеваемости ведет, как правило, к улучшению общения ребенка с товарищами, то в подростковом возрасте все как бы меняется местами. Нельзя, «вытаскивая» успеваемость, решить все другие личностные проблемы подростка. Можно сделать лишь наоборот: решая личностные проблемы подростка, помочь повысить успеваемость [Фельдтштейн, 2001, с. 101].

Наиболее массовой причиной плохого усвоения знаний в средних классах является отсутствие адекватной мотивации учения, т. е. нежелание учиться.

Исследования показывают, что в любом возрасте подростки видят причины трудностей обучения в первую очередь в самих себе (младшие: «плохая память», «слабое внимание», «не умею думать»; старшие: «лень», «безволие»). Второй по частоте причиной подростки называют сложность учебной программы, отдельных предметов. Старшие указывают на эту причину реже, чем младшие. Учителя же считают, что во всем виноваты сами подростки. В качестве второй причины они называют плохую помощь родителей. Третьей причиной учителя считают сложности программы [Фридман и др., 1988, с. 74].

Еще одна важная проблема, связанная со сферой обучения современных подростков, состоит в полном игнорировании познавательной мотивации.

Из числа таких самых разнообразных причин неуспеваемости надо выбирать те, которые могли сыграть роль в жизни учащегося. Но и эти причины могут являться следствием других, более общих и более глубоких, которые также должны быть выявлены. И уже опираясь на результаты анализов причин, принимается решение о том, какие психолого-педагогические воздействия необходимы [Курганов, 1999, с. 258].

Библиографический список

1. Алферов А.Д. Психология развития школьников. Ростов-н/Д: Феникс, 2000. 294 с.
2. Безруких М.М., Ефимова С.П. Знаете ли вы своего ученика? М.: Просвещение, 1991. 202 с.
3. Иванов Д.А. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий. М.: Просвещение, 2003. 72 с.

4. Курганов С.Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге. М.: Просвещение, 1999. 318 с.
5. Новопашина Л.А. К вопросу о ведущей деятельности в подростковом периоде // Журнал практического психолога. 2004. № 3. С. 12–41.
6. Славина С.С. Индивидуальный поход к неуспевающим и недисциплинированным школьникам. М.: Просвещение, 1986. 217 с.
7. Фельдтштейн Д.И. Психологические особенности развития личности в подростковом возрасте // Вопросы психологии. 2001. № 6. С. 100–104.
8. Фридман Л.М., Пушкина Т.А., Каплунович И.Я. Изучение личности учащегося и ученических коллективов. М.: Просвещение, 1988. 207 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В УСЛОВИЯХ ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

И.В. Бикмаева

*Научный руководитель Л.Г. Субботина,
канд. пед. наук, доцент кафедры общей психологии и психологии развития
социально-психологического института Кемеровского государственного уни-
верситета (Кемерово); e-mail: subbotina_kemsu@mail.ru*

Актуальность исследования обусловлена часто встречающимся явлением в школе – неуспеваемость, незаинтересованность старшего подростка учебной, результатами общественного труда. Такие подростки обычно выпадают из общеобразовательного процесса по разным причинам [Коновалова, 2000, с. 132].

Чаще всего таких подростков определяют в коррекционные классы, если они предусмотрены программой школы или выпускают после 9 класса. На данную категорию обучающихся распространяется определение: «дети с особыми образовательными потребностями», которое охватывает всех учащихся, чьи образовательные проблемы выходят за границы общепринятой нормы. Данный термин указывает на необходимость обеспечения дополнительной поддержки в обучении детей, которые имеют определенные особенности в развитии. Так, Г. Лефранко понимает под «особыми потребностями лиц» субъектов, чья социальная, физическая или эмоциональная особенность требует специального внимания. Это лица, которым предоставляется возможность расширить свой потенциал» [Дзоз, 2012, с. 3].

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы показал, что старшие подростки, выпавшие из учебного процесса, чаще всего дезадаптированы. Здесь стоит обсуждать дезадаптацию интеллектуальную – как отставание в развитии от сверстников; поведенческую – несоответствие поведения правовым, моральным нормам; коммуникативную – затруднения в общении со сверстниками и взрослыми; эмоциональную – как проявление тревоги по поводу проблем в школе [Степанов, 1998, с. 6].

Цель исследования, проведенного в 2015–2016 гг., – выявить возможности внеучебной деятельности как средства расширения потенциалов личности обучающихся с «особыми образовательными потребностями». Выборка – 60 человек. Используются методики: «Изучение мотивации обучения у старшеклассников» (М.И. Лукьянова, Н.В. Калинина), «Эмоциональный интеллект» (Д.И. Люсин). Тест смысловых ориентаций личности (Д.А. Леонтьев).

Описывая психологический портрет старших подростков с «особыми образовательными потребностями», отмечается низкий уровень познавательной активности, мотивации достижений, осмысленности жизни, эмоциональной компетентности.

Как показывает исследование: низкая мотивация к успеху или избегание неудачи свидетельствует о том, что подростки неуверены в себе, боятся критики. Недостаточный опыт как в общении, так и в переживании эмоций в процессе учебной деятельности приводит к формированию у старших подростков «эмоционального эталона» взаимодействия с людьми, поэтому может проявиться полярность в развитии эмоциональной сферы: при регрессе происходит рассогласованность мотивационной сферы и негативное эмоциональное отношение к себе и окружающим, а прогресс стимулирует познавательную активность и способствует успешной самореализации в учебной деятельности.

Именно поэтому возникает необходимость расширять спектр переживаемых эмоций во взаимодействии с культурным наследием, со сверстниками в обсуждении фильмов, произведений искусства. Эстетическая направленность внеучебной деятельности в нашем исследовании отразилась на жизненных ценностях, осмысленности выбора профессии. Старшие подростки (35 %) улучшили успеваемость, успешно сдали Единый государственный экзамен, многие поступили в высшие учебные заведения.

Мониторинг мотивации обучения старших подростков «с особыми образовательными потребностями» показал, что они: неудовлетворены однообразием форм учебных занятий; отсутствием творческих и учебно-поисковых форм учебной деятельности; негативным отношением со стороны учителя. У подростков данной категории присутствует недостаточная устойчивость социальных мотивов долга. Достоверность различий определяли с помощью t-критерия Стьюдента для зависимых выборок в первом и втором замерах.

Психолого-педагогическое сопровождение подростков во внеучебной деятельности достаточно трудоемкий процесс, требующий кропотливого, включенного труда классного руководителя, психолога, хореографа, музыкального работника. Однако, как показало исследование, оно дает достоверные сдвиги в уровне мотивации обучения, управлении своими эмоциями и контроле экспрессии.

Доказано, что реализация программы эстетической направленности во внеучебной деятельности оказывает положительный эффект в расширении потенциалов личности старших подростков «с особыми образовательными потребностями». Психолого-педагогическое сопровождение личности приобретает иные формы, такие как: участие в хореографических конкурсах, обсуждение фильмов с патриотической тематикой, дополнительные уроки по занимательной физике, туристические походы и экскурсии в музеи, театр.

Библиографический список

1. Коновалова Н.Л. Предупреждение нарушений в развитии личности при психологическом сопровождении школьников. СПб.: СПбГУ, 2000. 232 с.
2. Степанов В.Г. Психология трудных школьников: учеб. пособие для учителей и родителей. 2-е изд., стереотип. М.: Академия, 1998. 320 с.
3. Ребенок с особыми образовательными потребностями: информационно-методический материал в помощь педагогическим работникам / под ред. В.А. Дзоз. Симферополь, 2012 [Электронный ресурс]. URL: <http://static.klasnaocinka.com.ua> (дата обращения: 01.04.2017).

ПРОБЛЕМЫ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Л.А. Булавкина

*Научный руководитель Е.В. Котова,
кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии,
Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева; e-mail: kotova@kspu.ru*

В настоящее время одной из наиболее серьезных и обсуждаемых проблем, связанных с системой образования, является вопрос о необходимости духовно-нравственного воспитания школьников в процессе обучения. Одним из условий успешной реализации воспитательного процесса является внедрение личностно ориентированной модели воспитания в педагогической практике. В содержательном плане это означает действительное обращение к учащемуся как к полноправному субъекту учебно-воспитательного процесса. В программе развития воспитания в системе образования России указано, что духовно-нравственное становление детей и молодежи, подготовка их к самостоятельной жизни есть важнейшая составляющая развития общества, государства. Отечественные традиции названы одной из основ обновления содержания и структуры воспитания, которое рассматривается как целенаправленная деятельность, ориентированная на создание условий для развития духовности обучающихся на основе общечеловеческих и отечественных ценностей; оказание им помощи в жизненном самоопределении, нравственном и гражданском становлении.

Одним из направлений реформирования школы является обновление содержания общего социально-гуманитарного образования, направленное, в частности, на преодоление негативных последствий отказа государства в предшествующий период от опоры на ценности традиционной духовной культуры. По-новому оценивается роль православия в истории России и признается его большое влияние на духовно-нравственное развитие человека. Культура России исторически формировалась под воздействием Православия, и все ее сферы глубоко с ним связаны. Поэтому православная культура – одна из важнейших для России областей социально-гуманитарного знания [Писманик, 2000, с. 145].

Духовно-нравственный потенциал православной культуры позволяет существенно повысить образовательные возможности социально-гуманитарного образования, на глубоком уровне понимания раскрыть для учащихся взаимосвязь всех сфер духовной культуры – философии, идеологии, искусства. Значение православной культуры в формировании мировоззрения личности, системы ценностных ориентаций, нравственных установок, влияющих на поведение детей и молодежи, достаточно велико.

Актуальность изучения православной культуры и внедрение в процесс преподавания религиозных знаний в образовательных учреждениях диктуется необходимостью развития воспитательных функций современной школы в новых социокультурных условиях. В педагогической практике уже есть опыт интеграции знаний о православной культуре в учебно-воспитательную деятельность образовательных учреждений в нескольких регионах России [Никандров, 2010, с.11].

В современном обществе уже не вызывает опасения приобщение молодежи разных возрастов к православной христианской религии, воспитательное значение которой неоспоримо. Оценивая влияние, которое православие могло бы оказать на детские души при внесении преподавания его канонов в учебные планы и программы общеобразовательных учреждений, необходимо рассматривать и обсуждать множество вопросов: может ли современная школа заниматься религиозным образованием? в каких рамках и формах может осуществляться религиозное образование в школе? каким образом влияют религиозные знания на духовно-нравственное воспитание подрастающего поколения? является ли введение основ христианского вероучения в программы школ необходимым для формирования целостного миропонимания и мировоззрения ребенка, для его духовного воспитания и разностороннего развития?

Определенная часть нашего общества уже идет по пути возрождения русских духовных традиций и культуры. На фоне этого процесса и происходит кристаллизация основных принципов православного образования. Это, прежде всего личностный характер обучения через единство семьи, прихода и школы, научение делам любви, привитие навыков нравственного восприятия культурных ценностей, воспитание чувства человечности, глубоко нравственное отношение к окружающему миру [Докучаев, 2007].

В современную эпоху потребность в религиозном образовании связана с такими вескими причинами, как потеря нравственных ориентиров, преобладание эгоцентрических тенденций, потребительское отношение к людям, к природе, жизни, доминирование агрессивных моделей поведения. Все это разрушительные для психики растущего человека процессы. Фиксируется огромный рост случаев девиантного поведения среди детей, подростков и молодежи, что говорит о потере ценностных ориентиров для многих людей, тенденции к личностной деградации.

Важно подчеркнуть, что православно-ориентированное воспитание способствует принятию учащимися традиционных для нашего общества духовно-нравственных ценностей, составляющих фундамент гармонического развития личности, обеспечивает личностную целостность. При этом духовность предполагает пробуждение души к духовному опыту, развитию чувства собственного достоинства и формирование основополагающих качеств духовной личности – веры, добра, чести, совести, любви, раскрываемых в свете национальной традиции и непрерывной связи с Абсолютным Идеалом, под которым в православии понимается Бог [Ильин, 1993, с. 284].

Мотивы введения вероучения в образовательный институт были установлены многолетней традицией российской образовательно-воспитательной системы и подкреплены современными тому периоду научными исследованиями и доводами. Можно вспомнить некоторые из них, чтобы понять, какую роль отводила религии и церкви в воспитании молодежи прогрессивная научная интеллигенция. Обращаясь к работам ученого В.В. Зеньковского, можно отметить, что он рассмотрел наиболее целесообразные средства воспитания религиозности детской души для каждой фазы развития ребенка в зависимости от степени сформированности его психических качеств и ведущего вида деятельности [Зеньковский, 1991, с. 85]. Такие философы, как И.А. Ильин, Н.А. Бердяев, рассуждали о необходимости религиозного воспитания ребенка. И.А. Ильин полагал, что «формирование гражданственности, патриотизма, благородства души возможно на фоне обогащения духовного опыта русских детей такими сокровищами, как православная молитва и жития святых и героев Отечества» [Ильин, 1993, с. 296].

Но в настоящее время в области образования обозначилось противоречие между запросом общества на духовно ориентированное воспитание и слабой способностью нынешней системы образования реализовать этот запрос. В этой связи будут актуальными исследования, изучающие вопрос влияния православной культуры на различные сферы проявления личности: мировоззрение, нравственные установки, выбор моделей поведения, стиль отношений. Исследование «Влияние православного образования на выбор детьми младшего школьного возраста стратегий поведения в конфликтных ситуациях» ставит своей задачей изучить влияние православного компонента в образовательной программе Красноярской православной гимназии на поведение младших школьников в различных ситуациях общения. Физические и психические особенности развития детей младшего школьного возраста представляют собой сложный комплекс взаимосвязанных факторов. Освоение различных норм общения и взаимодействия с окружающими людьми в этом возрасте играет очень важную роль, поскольку станет основой для решения любых сложных этических ситуаций в будущем. Проблематика исследования заключается в определении эффективности воспитательного влияния православной культуры, изучения вероучительных предметов на младших школьников, применению ими стратегии сотрудничества для улучшения межличностного общения.

Прикладная актуальность выбранной темы исследования заключается в установлении взаимосвязи между принятием, усвоением ребенком основ православной культуры и представлений о нравственных отношениях, и поведением, стилем выстраивания межличностных отношений, способами решения конфликтных ситуаций. Если будет установлено, что приобщение к духовно-нравственным ценностям православной культуры влияет на выбор детьми конструктивных, сотрудничество стратегий поведения в различных конфликтных ситуациях, можно рассматривать православный компонент образования как ресурс позитивного пе-

дагогического влияния, посредством которого удастся донести до сознания детей высшие смысложизненные ценности, способствовать формированию нравственной личности.

Библиографический список:

1. Докучаев Д.С. Влияние религии на духовно-нравственное воспитание школьников // Научное сообщество студентов XXI столетия. ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ: сб. ст. по мат. VII междунар. студ. науч.-практ. конф. № 7. URL: sibac.info/archive/humanities/7.pdf (дата обращения: 15.03.2017).
2. Зеньковский В.В. Психология детства. Педагогика, 1991. 267 с.
3. Ильин И.А. Аксиомы религиозного опыта: исследование. М.: Рарог, 1993. 468 с.
4. Никандров Н.Д. Светское образование и духовное просвещение: проблемы взаимодействия // Педагогика. 2010. № 3. С. 9–14.
5. Писманик М.Г. Религия в истории и культуре: учеб. для студентов вузов. М.: Юнити, 2000. 591 с.

ПРОФИЛАКТИКА И КОРРЕКЦИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВЫХ И ЛИЧНОСТНЫХ ТРУДНОСТЕЙ РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С СИНДРОМОМ РДА

М.В. Белостоцкая

*Научный руководитель О.В. Груздева,
кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой
социальной психологии, Красноярский государственный педагогический
университет им. В.П. Астафьева; e-mail: gruzdeva@mail.kspu.ru*

Ранний детский аутизм (РДА) в настоящее время все чаще рассматривается как психолого-педагогическая проблема. Общеизвестно, что это особый тип нарушения психического развития, возникающего на основе биологической дефицитности нервной системы ребенка. По международной классификации детский аутизм относится к первазивным нарушениям, охватывающим все стороны психического развития ребенка.

Комплексная медико-психолого-педагогическая помощь детям с аутизмом имеет своей целью возможно более полную социализацию ребенка. При этом среди задач психолога одной из важнейших является формирование конкретных средств коммуникации и социально-бытовой адаптации, навыков, позволяющих ребенку вписаться в его социальное окружение [Никольская, 2015, с. 99].

Нами было проведено исследование, направленное на определение эмоционально-волевых и личностных особенностей младших школьников с синдромом РДА и возможности их профилактики и коррекции.

Исследование проводилось на базе одного из муниципальных бюджетных образовательных учреждений г. Краснодара.

Эмпирическое исследование было организовано в 3 этапа.

Первый этап – констатирующий эксперимент. Исследование было направлено на определение уровня эмоционально – волевых и личностных отклонений младших школьников с синдромом РДА. Были использованы следующие методики: «Рисунок семьи» Р. Бернса и С. Кауфмана [Бернс, Кауфман, 2009, с. 54]; «Шкала личностной тревожности» А.М. Прихожан, разработанная по принципу «Шкалы социально-ситуативной тревоги» А. Кондаша; «Методика изучения самооценки» (Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина) [Урунтаева, Афонькина, 2009, с. 100].

Второй этап – формирующий эксперимент. На данном этапе была проведена коррекция симптоматики и выявленных особенностей эмоционально – волевой и личностной сфер испытуемых экспериментальной группы. Основой коррекционной работы с аутичными детьми стало применение тренинговой программы по коррекции аутизма (Н. Надь, С. Мулюкова), поскольку научными исследования-

ми что подтверждено, что элементы, входящие в состав данной практики, являются эффективными [Porter]. В занятиях при желании принимали участие родители.

Третий этап – контрольный эксперимент. Данный этап включал повторное проведение диагностических методов констатирующего эксперимента и сравнение результатов исследования до и после проведения формирующего эксперимента.

Результаты эмпирического исследования отражают преобладание низкого уровня самооценки высокого уровня школьной тревожности, самооценочной, межличностной и общей. Преобладание стремления школьников к защите взрослых и родителей, выраженность тревожности и интровертированность, замкнутость.

В воспитании и обучении аутичного ребенка главной особенностью должна стать специальная организация всей его жизни. Это потребует координации, согласованности профессиональной деятельности всех специалистов, участвующих в воспитании ребенка, и неминусом участия семьи или тех, кто ее заменяет. В связи с этим повышается значимость, необходимость психолого-педагогического сопровождения, определения его места, роли, функции в школе.

Аутичные дети нуждаются в дифференцированном подходе при определении образовательного маршрута. И диапазон выбора чрезвычайно широк: от возможности освоения ребенком массовой программы и обучения при специальной поддержке в обычной школе до необходимости формирования специальной индивидуальной программы образования.

По результатам констатирующего эксперимента были подобраны и проведены коррекционные занятия. По мнению Н.Г. Блинова, Н.Н. Кошко, Р.М. Акбиров, для осуществления коррекционно-развивающей помощи детям с синдромом РДА необходимо применять комплексы упражнений, направленные на развитие межполушарных взаимодействий и пространственного восприятия, которые следует проводить на занятиях ЛФК, а также во время внеурочных занятий под руководством воспитателей. Для воспитателей и педагогов начальных классов специалист по ЛФК и психолог должны провести обучающие семинары по технике выполнения детьми кинезиологических упражнений, направленных на развитие межполушарных взаимодействий и пространственного восприятия. Для родителей целесообразно подготовить буклеты с комплексами упражнений, проводить индивидуальные консультации [Блинова, Кошко, Акбиров, 2016, с. 32].

При проведении коррекционно-развивающих занятий была замечена динамика проявления положительных и отрицательных эмоционально-волевых и личностных проявлений в поведении испытуемых.

Результаты повторной диагностики показали динамику изменения уровня самооценки в экспериментальной группе испытуемых, всех видов тревожности (преобладание среднего уровня), снижение замкнутости, тревожности, стремление к защите взрослых. Таким образом, рассмотренный подход позволит максимально задействовать все ресурсы ребенка и его ближайшего окружения в решении задач развития и обучения, включить аутичного ребенка в общество, обеспечить его социальную адаптацию.

Библиографический список

1. Бернс Р., Кауфман С. Кинетический рисунок семьи. Введение в понимание детей через кинетические рисунки. М.: Смысл, 2009. 229 с.
2. Блинова Н.Г., Кошко Н.Н., Акбиров Р.М. Психофизиологическое сопровождение обучающихся с ранним детским аутизмом // Сибирский вестник Специального образования. 2016. № 1. С. 32–35.
3. Никольская О.С. Аутичный ребенок. Пути помощи. Изд. 7-е. М.: Теревинф, 2015. 288 с.
4. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по детской психологии: пособие для студентов педагогических институтов, учащихся педагогических училищ и колледжей, воспитателей детского сада. М.: Просвещение, 2009. 254 с.
5. Porter Graham F. Research backs more strategies for children with autism. URL: <https://www.sciencedaily.com/>

СТАНОВЛЕНИЕ КОНФЛИКТНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

С.А. Веремеенко

*Научный руководитель Е.В. Котова,
доцент, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии
детства института психолого-педагогического образования,
Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева; e-mail: kotova.elena2014@mail.ru*

Подростковый возраст – это возраст самоутверждения среди сверстников, протеста и бунта против старших, возраст сильных эмоций и переживаний. Основным новообразованием этого возраста является становление нового, еще достаточно неустойчивого самосознания, изменение Я-концепций, попытки понять самого себя и свои возможности. Развитие на данном этапе идет быстрыми темпами, особенно много изменений наблюдается в формировании личности [Ершов, 1976]. Переход от детства к взрослости составляет основное содержание и специфическое отличие всех сторон развития в этот период – физического, умственного, нравственного, социального. В этот период происходит становление качественно новых образований, организм перестраивается, вследствие чего появляются элементы взрослости, самосознания, отношений с взрослыми и товарищами, способов социального взаимодействия с ними, интересов, познавательной и учебной деятельности, содержания морально-этических норм, опосредствующих поведение, деятельность и отношения. В подростковом возрасте ярко выражена личностная нестабильность, могут впервые возникать или заметно обостряться разного рода патологические реакции, связанные с развитием психических (а иногда и соматических) заболеваний или значительными затруднениями процесса формирования личности. Все это в высшей степени благоприятствует как внешним травматическим воздействиям, так и обострению и проявлению внутренних конституционных задатков и предрасположений, которые до того находились в латентном состоянии [Сергоманов, Васильева, 2004, с. 47].

Чувство взрослости – это психологический симптом начала подросткового возраста. По определению Д.Б. Эльконина, чувство взрослости есть новообразование сознания, через которое подросток сравнивает себя с другими (взрослыми или товарищами), находит образцы для усвоения, строит свои отношения с другими людьми, перестраивает свою деятельность [Эльконин, 1989]. Это период полового созревания, интенсивность которого подчеркивается понятием «гормональная буря». Физические, физиологические, психологические изменения, появление сексуального влечения делают этот период исключительно сложным,

в том числе и для самого стремительно вырастающего во всех смыслах подростка [Дмитриев, 2002, с. 75].

То, что нравственные качества, общественные нормы поведения оказываются в центре внимания подростков, приводит к формированию у них идеала – некоторого обобщенного представления об облике «настоящего человека». Именно в этом возрастном периоде закладываются основные ценности. Подросток активно включается во взрослую жизнь, формирует свою идентичность, осваивает различные социальные роли [Фельдтштейн, 2001, с. 104]. Формируется устойчивый круг интересов, который является психологической базой ценностных ориентаций подростков. Происходит переключение интересов с частного и конкретного на отвлеченное и общее, наблюдается рост интереса к вопросу мировоззрения, религии, морали и этики. Ярко выражен интерес к собственным психологическим переживаниям и переживаниям других людей. Подростки не приемлют излишнюю опеку и нежностей. Проявляющаяся грубость со стороны подростка является своеобразной формой борьбы за свою самостоятельность, за утверждение своей взрослости как в собственных глазах, так и в глазах окружающих.

Становление конфликтной компетентности как сложного личностного образования происходит в тесной связи с возрастным развитием. В детском возрасте конфликтная компетентность становится по мере проживания и разрешения конфликтов – с приобретением опыта. «Не имея достаточно ресурса для удержания столкновения в режиме его анализа и разрешения, ребенок либо реализует автоматизированные стратегии поведения, гарантирующие выигрыш, либо стратегии избегания – защиты» [Хасан и др., 2007, с. 73]. Повышенная конфликтность становится нормой в подростковом возрасте, и это означает, что подросток достаточно часто сталкивается с необходимостью определяться и действовать в конфликте. Однако возможности становления конфликтной компетентности подростка не исчерпываются стихийно проживаемой практикой разрешения конфликтов. Отношение к конфликту и индивидуальные ресурсы его разрешения приобретают на этом возрастном этапе принципиальную возможность стать осознанными [Громова, 2000, с. 41].

Конфликты в близком общении подростков затрагивают само «ядро личности», глубокие основы становящейся идентичности подростка. Предметом конфликтов с близкими друзьями, как правило, выступает соблюдение норм «кодекса товарищества» – норм, касающихся внутренней стороны «сугубо личных взаимоотношений» (Д.Б. Эльконин, Т.В. Драгунова). Большинство моральных дилемм, решаемых подростками, тесно связано с конфликтами в отношениях друзей. Подростки часто испытывают острую боязнь потери близких отношений и поэтому могут прилагать большие усилия, чтобы сохранить их, учатся компромиссам, работе с проблемами.

Важным показателем в разрешении межличностных конфликтов у подростков является: взаимность доверия, принятие и сопереживание, психологическая близость, значимость участников конфликта.

Таким образом, можно выделить следующие компоненты конфликтной компетентности у подростков:

- способность обнаруживать и адекватно понимать противоречия, «разрывы» в общении;
- готовность преодолевать трудности, противоречия в общении;
- способность занимать разрешающую рефлексивно – эмпатийную позицию в конфликте;
- способность удерживать в конфликте отношение к оппоненту, отвечающее принципу субъект-субъектности;
- ориентация на оппонента и учет его позиции, интересов, мотивов, возможностей в конфликтном взаимодействии;
- готовность и способность восстанавливать и поддерживать межличностный диалог.

Необходимым психологическим механизмом конфликтной компетентности в общении является децентрация, выступающая основой взаимопонимания и координации действий.

В подростковом возрасте мы можем обсуждать конфликтную компетентность не как готовое ставшее образование, а лишь как пребывающее в процессе своего становления. Приобретение конфликтной компетентности представляет собой сложный процесс, тесно связанный с возрастным развитием, органически вплетающийся в эффекты возрастных новообразований [Дарендорф, 2000].

Библиографический список

1. Громова О.Н. Конфликтология. Курс лекций. М.: ЭКСМО, 2000. 151 с.
2. Дарендорф Р. Современный социальный конфликт. М.: Росспэн, 2002. 289 с.
3. Дмитриев А.В. Социальный конфликт: общее и особенное. М.: Гардарики, 2002. 75 с.
4. Ершов А.А. Личность и коллектив: межличностные конфликты в коллективе и их разрешение. Л.: Знание, 1976. 40 с.
5. Сергоманов П.А., Васильева Н.П. К вопросу о содержании и переживании конфликтов развития в юношеском возрасте // Журнал практического психолога. 2004. № 3. 2004. С. 23–50.
6. Фельдтштейн Д.И. Психологические особенности развития личности в подростковом возрасте // Вопросы психологии. 2001. № 6. С. 100–104.
7. Хасан Б.И., Сергоманов П.А., Юстус Т.И. Конфликт-менеджмент: конспект лекций. Красноярск: СФУ. 2007. 92 с.
8. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика. 1989. 560 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ЗАВИСИМОСТЬ ОТ МОБИЛЬНЫХ УСТРОЙСТВ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ

К.И. Голиков

*Научный руководитель Е.Ю. Дубовик,
кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии
ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева»; e-mail: duevur2015@mail.ru*

В современном инновационном быстроменяющемся пространстве компьютер, Интернет-ресурсы и различного рода гаджеты стали мощными фоновыми факторами, под влиянием которых происходит формирование личности современных детей и подростков. Они используются не только для обработки, передачи и хранения информации, но и для построения особенной социокультурной образовательной среды. Безусловно, новейшие информационные устройства оказывают положительное влияние на подрастающее поколение. Например, компьютер и телефоны с качественной операционной системой выступают хорошим средством для эмоциональной разрядки, способствуют развитию творческого мышления, помогают осваивать знания, логические приемы, способы оперирования с предметами и символами [Дубовик, 2011, с. 6–8].

Многие современные подростки уже практически не представляют своего существования без наличия у них самых разнообразных гаджетов. С одной стороны, эти устройства новых технологий действительно облегчают жизнь – так телефоны позволяют быстро детям узнать свое расписание, то, что задавали им в школе, с помощью телефона родители могут связаться с детьми и помочь им в различных ситуациях – советом, поддержкой, даже срочный перевод денежных средств. Подростки также используют телефоны для выхода в Интернет, что позволяет им быстро найти правильный ответ на вопрос учителя, пообщаться в социальных сетях, узнать интересующую их информацию и пр. Некоторые опции мобильных телефонов не связаны непосредственно с коммуникацией: они используются и как будильник, и как украшение, и как игрушка, и как фонарик и др.

С другой же стороны, ежедневное и вроде бы безобидное использование мобильных телефонов постепенно может привести к аддикции.

Использование мобильных телефонов может выступать объектом зависимости, как некий поведенческий паттерн. Для обозначения новых форм поведенческих аддикций, связанных с высокими технологиями, был предложен термин «технологические зависимости», которые разделяются на пассивные, например, зависимость от просмотра телепередач и активные – мобильная зависимость, интернет-зависимость и компьютерная игровая зависимость.

Аддиктивное поведение является одной из форм отклоняющегося поведения. Согласно определению Ц.П. Короленко, «аддиктивное поведение выражается в уходе от реальности посредством изменения психического состояния» [Короленко, 1991, с. 8–15]. Мобильная зависимость как выражение такого поведения относится к нехимическим технологическим аддикциям.

Поскольку общение со сверстниками в подростковом возрасте становится первостепенной задачей, появление аддикции к телефонам в это время особенно характерно [Саютина, Цвелюх, 2015, с. 260–264]. При возникновении у подростков аддикции к мобильным телефонам формируется нарушенное представление об общении – подростки находятся в виртуальном мире и практически перестают нормально общаться в реальном. Помимо этого, подростки крайне болезненно переживают, если телефон оказывается не рядом, нервничают, не представляют жизни без него. Крайне часто дети, имеющие аддикцию к мобильным телефонам, проверяют сообщения, заходят в социальные сети, плохо себя чувствуют, если телефоном невозможно воспользоваться или он разрядился. Именно в подростковом возрасте родителям, педагогам и психологам необходимо обращать особое внимание на поведение ребенка и вовремя организовывать профилактические действия, препятствующие развитию аддикции, ведь именно от своевременных действий взрослых зависит психологическое здоровье детей.

Мобильно зависимый подросток не может расстаться с телефоном, даже если не ждет важного звонка. Уже давно доказано и не вызывает сомнения, что мелодии, звучащие на уроках, и посылаемые СМС отвлекают учащихся от урока и мешают учителям. Кражи телефонов провоцируют конфликты в школах и, как следствие, жалобы родителей. Забыв телефон дома, подросток чувствует беспокойство, ощущает себя «потерянным» и оторванным от жизни [Девисилов, 2009, с. 59].

В изучении психологической зависимости младших подростков от мобильных устройств можно выделить несколько тем, связанных с проблемой исследования.

Первая – это глубокая связь между технологией мобильной телефонии и проявлениями молодежной культуры, которая ведет к развитию мобильности молодежной культуры во всех сферах. Вырабатывается особый гибкий стиль коммуникативного взаимодействия, выражающейся в постоянной координации, когда все решения принимаются «на ходу» и могут быть изменены в любой момент.

В рамках второй темы мобильный телефон рассматривается как средство родительского контроля. Социальные педагоги и социальные психологи видят роль сотовой связи в семейных отношениях, акцентируя внимание на «дистанционном» участии взрослых и способах, которыми пользуются подростки, чтобы не зависеть от родительского контроля, избегать чрезмерной опеки [Дубовик, Сидоркина, 2010].

Еще одно направление исследований подросткового и молодежного использования мобильной телефонии концентрируется на процессе преобразования языка молодежной культуры под влиянием «textig», т. е. на специфике СМС-сообщений, которая очень популярна среди пользователей от 9 до 25 лет. Дей-

ствительно, как показывают зарубежные и отечественные исследования, СМС используется подростками почти также часто, как и голосовая связь. Причем у них вырабатывается специфическая знаковая система оповещения для своей перманентной переписки. Так, например, пользователи СМС-сообщений должны особым образом формулировать свои сообщения, чтобы каждое, не превышало 160–190 знаков, было конкретно, ярко, очевидно, и в то же время информативно» [Короленко, 1991, с. 8–15].

Младшие подростки, имеющие аддикцию к мобильным устройствам, характеризуются повышенной личностной и ситуативной тревожностью, для них высока степень чувства одиночества и потребность в общении. Одним из способов эффективно решить проблему появления аддикции к мобильным телефонам в подростковом возрасте можно в условиях организации специальных внеучебных занятий. Стоит заметить, что такие занятия, как правило, позволяют сочетать процессы обучения, развития, воспитания и социализации, поддерживают и развивают талантливых и одаренных детей, способствуют формированию здорового образа жизни, тем самым осуществляется профилактика различных асоциальных явлений в детско-юношеской среде.

Таким образом, профилактика является важным инструментом предупреждения аддиктивного поведения подростков. Она является системообразующим видом деятельности педагога-психолога, так как именно в образовании существуют оптимальные условия для такой работы, «в конечном счете, психолог – это специалист по профилактике неблагополучия в состоянии психического и психологического здоровья, обеспечивающий безопасность развития личности в условиях конкретной среды».

С.С. Степанов, изучая мобильную зависимость подростков, отмечает при этом состояние «тайной неуверенности в себе» у аддиктов. Он соотносит индивидуально-психологические особенности и мобильную зависимость подростков, связывая ее с уровнем тревожности и самооценки. Подростков, тратящих свыше часа в день на разговоры по мобильному телефону, а также на отправку и прием СМС-сообщений, отличает повышенная тревожность и низкая самооценка. «Ничего удивительного в этом нет. Одна из важнейших психологических проблем подростка – включенность в группу. Если подросток не уверен в себе, находится в подавленном, тревожном состоянии, ему особенно необходимо постоянное подтверждение принадлежности к той или иной группе. Для решения этой проблемы телефон главным образом и используется – ведь звонки и SMS-сообщения являются показателем востребованности подростка. И чем их больше, тем самооценка выше!» [Степанов].

Таким образом, существующая психологическая зависимость от мобильных устройств у младших подростков это чаще всего боязнь живого общения и отсутствие в реальной действительности того, что вызывает положительные эмоции. И подросток пытается возместить такое отсутствие. В семье ему может не доставать внимания, или же, наоборот, он пытается скрыться от чрезмерной опе-

ки близких и родителей, убежать от проблем, которых все больше и больше обрушивается на него в период его вступления во взрослую жизнь. Для подростка звонки и СМС-сообщения по телефону определяют его востребованность среди сверстников.

Библиографический список

1. Девисилов В.А. Безопасны ли мобильные телефоны? // ОБЖ. Основы безопасности жизни. 2003. № 10 (88). С. 53–60.
2. Дубовик Е.Ю., Сидоркина Т.Ю. Психология человека: методические рекомендации. Красноярск: КГПУ им. В.П. Астафьева, 2010. 64 с.
3. Дубовик Е.Ю. Некоторые психологические аспекты компьютеризации образования // Современное образование – обществу XXI века: материалы III Международной научно-практической конференции. Красноярск, 21.04.2011 г. / отв. ред. Л.М. Туранова. Красноярск: КГПУ им. В. П. Астафьева, 2011. С. 6–8.
4. Короленко Ц.П. Аддиктивное поведение. Общая характеристика и закономерности развития // Обозрение психиатрии и медицинской психологии. 1991. № 1. С. 8–15.
5. Саютина А.Г., Цвелюх И.П. Педагогическая профилактика аддикции к мобильным телефонам у младших подростков // NovaInfo.Ru. 2015. Т. 1. № 39. С. 260–264.
6. Степанов С.С. Мобильная независимость // Психологическая газета: Мы и Мир. (№ 6[154]2009). URL: [http:// www.gazetamim.ru/opinion/Stepanov24.06.09.htm](http://www.gazetamim.ru/opinion/Stepanov24.06.09.htm) (дата обращения: 15.04.2017).

ОСОБЕННОСТИ САМОСОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

И.В. Гудкова

*Научный руководитель Н.Т. Селезнева,
профессор, доктор психологических наук кафедры социальной
психологии института психолого-педагогического образования,
Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева; e-mail: celezneva@kspu.ru*

Все авторы, которые занимаются проблемой самосознания, считают, что самосознание является центральным и системообразующим компонентом в структуре личности. В соответствии с анализом литературы были выделены следующие элементы самосознания: образ Я (знания о своем телесном облике и отношении к нему), половая идентификация, притязания на признание, психологическое время личности, социальное пространство личности [Мухина, 2012, с. 118].

Для формирования образа Я необходимо наличие самовосприятия, которое включает в себя ориентировку в своем теле, знание о функциональном назначении его частей и осознание ребенком своей половой принадлежности.

Исследование образа Я проводили с помощью методики «Физическое Я» А.В. Шевченко. В исследовании приняли участие 20 детей в возрасте 5 лет с общим недоразвитием речи (ОНР) и 25 детей в возрасте 5 лет старшей группы детского сада. Цель методики – умение описать свой внешний облик, показать знания о функциональном назначении основных частей тела, идентификации с полом, понимания постоянства половой принадлежности. В результате были получены следующие данные: все 25 детей (100 %) старшей группы перечисляли части лица, знали функциональное назначение частей тела, показывали знание половой принадлежности и ее постоянство, отвечали полно и развернуто. Проявляли позитивное эмоциональное отношение, но описать себя полноценно никто не смог. «Руки, чтобы все делать, рисовать, играть, лепить, ноги, чтобы ходить, бегать, танцевать, голова, чтобы думать» (Сергей, 5 лет). «Красивая, добрая, кожа мягкая» (Полина, 5 лет). «Добрый, веселый, счастливый» (Данил, 5 лет).

Дети группы с ОНР (72 %) называли только основные части лица при рассмотрении себя в зеркале. На вопросы о функциональном назначении частей тела все дети отвечали односложно, неточно. «Руки – брать, ноги – идти, голова – для мозга» (Александр, 5 лет). Только трое детей дали ответы, схожие с ответами детей с нормой.

Самоописание показывает индивидуальные особенности самосознания дошкольников, основанные на восприятии внешнего облика и личностных черт, которые являются показателем сформированности эмоционального отношения к себе. В группе детей с ОНР полноценно произвести самоописание никто не смог.

В методике «Фотозагадка» А.В. Шевченко целью было установить наличие у ребенка возможности осознать себя, понять себя в возрастной последовательности, осознать себя во времени. Все дети узнали себя на фотографиях. Дошкольники с ОНР при рассматривании фотографий недостаточно обращали внимание на особенности внешнего облика, индивидуальные качества, испытывали затруднения в сравнении себя с другими детьми, больше обращали внимание на одежду.

В старшей группе 92 % детей сравнили самостоятельно себя со сверстником, а в группе детей с ОНР провели сравнение только 27 % детей.

При задании сравнить свою фотографию в настоящем с фотографией, сделанной в младшем возрасте, 20 % детей с ОНР указывали на несущественные признаки, отвечали не попадая.

Дошкольники старшей группы точно определяли свой возраст. У половины респондентов с ОНР ответы носили мало развернутый характер. Отвечая на вопрос рассказать о себе маленьком, говорили: «Был маленький, плакал».

Дети с ОНР очень редко хотят рассказывать о себе маленьком, так как снижен активный словарь.

Цель методики Н.Л. Белопольской «Половая идентификация» – установить возможности ребенка идентифицировать свой половозрастной статус на предъявленном ему материале, охарактеризовать отношение к своему возрасту и взрослению. Дети с ОНР правильно идентифицировали себя по возрасту (100 %).

Дошкольники старшей группы (90 %) связывают свое будущее со школой: «Я скоро в школу пойду, в садик ходить не буду, не хочу, я не маленький. Мне портфель купят, и я в школу пойду, сюда ходить не буду».

В нашем исследовании дети старшей группы выбирали картинку с изображением ребенка, старшего по возрасту, или взрослого (75 %). Никто не захотел стать маленьким.

Половина детей группы с ОНР выбирали картинку с изображением более старшего по возрасту человека. Предпочли свой возраст 44 % детей. Некоторые хотели стать маленькими (6 %).

В процессе формирования элементов самосознания дети начинают понимать полный возрастной цикл. Выполняя задания по методике Н.Л. Белопольской «Половозрастная идентификация», 52 % дошкольников с ОНР не могут установить полную возрастную последовательность, опускают старость.

Дети старшей группы не принимают старость в 10 % ответов. На вопросы: «Ты когда-нибудь будешь старым? Что с тобой будет, когда ты будешь старым?» Они отвечают: «Я старым не буду, не хочу, и все».

Социальное пространство личности является одним из элементов самосознания. Включенность в социальное пространство предполагает понимание мораль-

ных норм и правил поведения. Мы исследовали оценку сформированности понимания моральной нормы при помощи методики «Вопросы» Г.А. Урунтаевой. Цель методики – установить знания простых социальных норм.

В старшей группе было 54 % ответов, определяющих моральные нормы и правила поведения, у детей с ОНР в 45 % ответах проявлялось понимание необходимости соблюдения моральной нормы. Аргументировали ответы 70 % детей старшей группы, 40 % детей группы с ОНР.

Сравнительный анализ «Физического Я» самосознания дошкольников говорит о том, что при ОНР не сформирована возможность полноценного восприятия своего физического облика. Это говорит о недостатках речевого развития и специфичности их эмоциональной сферы.

В результате эмпирического исследования мы определили существенную разницу между детьми исследуемых групп. Большинство детей с ОНР имеют недостаточный для возраста уровень сформированности элементов самосознания, они отстают от детей старшей группы. Признаками являются недостаточный интерес к себе, нет отчетливых представлений о прошлом и будущем, положительное отношение к себе необходимо вырабатывать у этих детей специально.

Библиографический список

1. Белопольская Н.Л. Половозрастная идентификация. Методика исследования самосознания. М.: Когнито-Центр, 1998. 24 с.
2. Лисина М.И. Общение с взрослыми у детей первых 7 лет жизни // Хрестоматия по детской психологии: от младенца до подростка. М.: МПСИ, 2005. С. 148–168.
3. Мухина В.С. Возрастная психология. Феноменология развития: учебник. 14-е издание, переработанное, дополненное. М.: Академия, 2012. 656 с.
4. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по детской психологии: пособие для студентов педагогических институтов. Владос. 1995. 291 с.
5. Шевченко А.В. Особенности самосознания и условия его формирования у дошкольников с задержкой психического развития: дис. ... канд. психол. наук. М., 2008. 168 с.

ЖИЗНЕННЫЕ ОРИЕНТАЦИИ РОДИТЕЛЕЙ КАК УСЛОВИЕ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СО СЛОЖНОСТЯМИ В РАЗВИТИИ

О.А. Евстигнеева

*Научный руководитель А.А. Дьячук,
кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры социальной
психологии Института психолого-педагогического образования,
Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева; e-mail: danna@mail.kspu.ru*

В последние десятилетия психологи, педагоги, врачи констатируют рост числа детей со сложностями в развитии, нуждающихся в коррекционно-развивающей работе [Баранов, Альбицкий, 2011]. Одним из важных факторов, влияющих на благоприятный результат коррекционно-развивающей работы, является родительская конструктивная позиция в принятии ребенка с нарушениями в развитии. От родительского отношения к ребенку и условий его развития зависит, будут ли у ребенка формироваться и закрепляться эффективные формы взаимодействия с социумом и адаптивные качества. Мы полагаем, что значимую роль при проведении коррекционно-развивающей работы с ребенком, имеющим сложности в развитии, играют жизненные ориентации родителей как общие субъект-объектные ориентации в различных жизненных ситуациях, как жизненное самоопределение [Коржова, 2006]. В качестве базовых компонентов жизненных ориентаций автором были выделены изменчивость, локус контроля, направленность на освоение внешнего либо внутреннего мира, которые легли в основу построения типологии жизненных ориентаций.

Для выявления типов жизненных ориентаций родителей, в большей степени способствующих результативности коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими нарушения в развитии, было проведено исследование об их родителях 15 детей в возрасте от 4 до 7 лет, проходящих индивидуальные коррекционно-развивающие занятия в агентстве социально-психологического консультирования г. Красноярска.

На первом этапе проходила оценка результативности коррекционно-развивающей работы по методу замещающего онтогенеза с детьми дошкольного возраста в соответствии с критериями, предложенными в программе «Метод замещающего онтогенеза» А.В. Семенович, Б.А. Архиповым [Семенович, 2006]. Оценка осуществлялась на основании сравнения результатов диагностики ребенка при первичном обращении и после проведения курса занятий.

Было выявлено, что низкий уровень развития остался у 13,33 % детей. Относительно данной группы детей результативность коррекционно-развивающей работы будем рассматривать как низкую. Изменение показателей с низкого до среднего уровня достигнуто у 46,67 % детей, а со среднего и низкого уровня до высокого у 40 %. Результативность коррекционно-развивающей работы у данных детей будем рассматривать как высокую.

На следующем этапе были изучены жизненные ориентации 30 родителей с помощью опросника субъект-объектных ориентаций Е.Ю. Коржовой. В результате было выявлено, что 30 % родителям присуща активная жизненная позиция, выражающаяся в преобразовании сложившейся ситуации, стремлением самовыражения. Свои усилия направляют на поиски лучшего специалиста, хорошей клиники, наиболее эффективного варианта коррекции состояния. Эти родители нацелены решать проблему в целом: оздоровление, обучение и социальная адаптация ребенка. Отличаются осознанным вниманием к изменениям, результатам преобразований. Стоит отметить, что данная ориентация в большей степени характерна для матерей (77,78 % от данной группы).

Тип жизненных ориентаций, характеризующихся творческой направленностью, но при этом экстернальным локусом контроля, обозначенный Е.Ю. Коржовой как «гармонизатор», представлен у 13,33 % родителей. Он в равной мере представлен как у матерей, так и у отцов. Они стремятся согласовывать свои действия с тем, что предлагают специалисты (врачи, психологи и т.д.). В ситуации, приносящей удовлетворение, повышается самооценка, и этот положительный настрой легко передается ребенку. Эти родители более склонны анализировать ситуацию, созерцать, в связи с чем отличаются непрактичностью.

Потребительский тип жизненных ориентаций, для которого характерно выраженное жизненное приспособление, избегание трудных жизненных ситуаций и низкая ответственность, выделен у 16,67 % родителей. По отношению к ребенку они демонстрируют повышенную тревожность, постоянно опасаются того, что может повредить их ребенку. Подобное состояние может передаваться ребенку, становясь причиной формирования у него невротических черт характера.

Пассивная жизненная позиция «пользователь», стремящаяся к комфорту, которая отличается выраженной объектной ориентацией, представлена у 10 % родителей. Данная ориентация представлена только у матерей. Родительницы склонны фокусироваться на отсутствии выхода из создавшегося положения. У них, как правило, не формируется тенденция к преодолению возникших проблем, и они не верят в возможность улучшения состояния своего ребенка, перекладывая при этом ответственность за результат дела на другого. Часто они не довольны сложившейся ситуацией, при этом не хотят ничего изменять. От них чаще всего можно услышать в адрес специалистов, работающих с детьми, врачей поликлиник и на то, что к их детям относятся невнимательно, недостаточно качественно и вовремя не оказываются услуги и т.д. Однако при этом сами они редко влияют на гармонизацию ситуации.

Была выделена смешанная ориентация у 30 % родителей, которая включает несколько выделенных ориентаций, изменчивость их в зависимости от ситуации. Данная ориентация представлена преимущественно у отцов (77,78 % от данной группы). В определенных ситуациях данные родители могут перекладывать ответственность за результат на другого, а могут и включиться в ситуацию, преобразуя ее согласно собственным ожиданиям.

Сопоставляя результативность коррекционно-развивающей работы и тип жизненных ориентаций, нами было выделено, что в группе детей с низкой результативностью у родителей преимущественно представлены пассивные жизненные ориентации: пользовательская позиция у 50 % родителей, потребительский тип у 25 % и смешанный тип у 25 %. В группе детей с высокой результативностью жизненные ориентации родителей обозначены с активной жизненной позицией: гармонизирующий и преобразующий типом отношения у 50 %, со смешанным типом у 30,77 %, и только у 19,23 % родителей выявлена пассивная потребительско-пользовательская жизненная ориентация. Таким образом, активность жизненных ориентаций, интернальный локус контроля родителей являются необходимым условием для достижения высокой результативности коррекционно-развивающих занятий детей дошкольного возраста.

Библиографический список

1. Баранов А.А., Альбицкий В.Ю. Основные тенденции здоровья детского населения России. М.: Союз педиатров России, 2011. 116 с.
2. Коржова Е.Ю. Психология жизненных ориентаций человека. СПб.: Издательство РХГУ, 2006.
3. Семенович А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза: Учебное пособие: М.: Генезис, 2006.

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ПОДРОСТКОВ 15–16 ЛЕТ В ПЕРИОД ПОДГОТОВКИ К ОСНОВНОМУ ГОСУДАРСТВЕННОМУ ЭКЗАМЕНУ

М.А. Иванов

*Научный руководитель Л.В. Арамачева,
кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии детства
КГПУ им. В.П. Астафьева (г. Красноярск); e-mail: ludvik_76@mail.ru*

В сложившихся за последние десятилетия социально-экономических условиях в нашей стране, в системе образования происходят большие изменения, касающиеся структуры образования, его форм, итогового контроля и других аспектов. Одним из таких изменений является введение в систему образования в 2001 г. Единого государственного экзамена (ЕГЭ) – для обучающихся 11 класса и Основного государственного экзамена – для обучающихся 9 класса. Соответственно, внесены кардинальные изменения в требования к сдаче экзаменационных испытаний обучающимися в школе. Нововведения в системе общеобразовательных учреждений предъявляют высокие требования к подготовке к экзаменам, к процедуре их прохождения.

Основной государственный экзамен (ОГЭ) – это вид итоговой аттестации для выпускников 9 классов (подростков 15–16 лет) в средней школе России. Сдача ОГЭ необходима для перехода в десятый класс или поступления в учреждения среднего профессионального образования (колледжи и техникумы) [Стрижиус, 2012, с. 25].

ОГЭ, как и другие формы итоговых экзаменов, содержит в себе возможности и перспективы, но одновременно вызывает у выпускников девятых классов сильное эмоциональное напряжение, повышенную тревожность, неопределенность, связанную с возможностью реализации дальнейших жизненных планов. Поскольку успешность сдачи итоговых выпускных экзаменов в форме ОГЭ зависит не только от хорошей подготовки к ним, но и от положительного психоэмоционального состояния, актуальным становится изучение особенностей эмоциональной сферы девятиклассников, в том числе специфики их эмоционального благополучия/неблагополучия [Холмогорова, Гаранян, 2002, с. 45].

Несмотря на широкий диапазон исследований, касающихся различных аспектов эмоционального состояния обучающихся выпускных классов, мы можем констатировать недостаточную разработанность данной проблемы в психологии и педагогике [Идобаева, 1998, с. 15]. Во-первых, данные относительно проявления эмоционального состояния у школьников в период подготовки к итоговой аттестации не конкретизируются относительно выпускников 9 классов. Во-вторых, не найдены действенные методы работы, позволяющие снизить показатели про-

явления эмоционального неблагополучия подростков 15–16 лет в период прохождения государственной итоговой аттестации.

Нами проведено эмпирическое исследование особенностей эмоционального состояния 15–16 лет в период подготовки к Основному государственному экзамену.

Исследование проводилось на базе средней общеобразовательной школы № XX г. Красноярск. Эмпирическую выборку составили обучающиеся 9 классов в количестве 25 чел. В качестве диагностического инструментария использовались: методика диагностики уровня школьной тревожности Б.Н. Филлипса, а также проективная методика «Человек под дождем», предложенная Е.В. Романовой и Т.И. Сытько.

В ходе обследования детей с помощью методики «Уровень школьной тревожности» Б.Н. Филлипса установлено: у большинства обучающихся (65 %) выявлено яркое проявление *страха ситуации проверки знаний* (школьники отмечают, что «волнуются, когда учитель говорит, что проверка знаний покажет, насколько они знают материал», «испытывают сильное волнение при выполнении проверочных заданий»); у значительного числа девятиклассников (48 %) выражен *страх не соответствовать ожиданиям окружающих* (обучающиеся отмечают, что им «трудно получать такие отметки, каких ждут от них родители», переживают, «что результаты их работы будут сравниваться в классе с результатами одноклассников»); для существенного числа школьников характерна *низкая физиологическая сопротивляемость стрессу* (они констатируют, что временами «испытывают дрожь, когда их вызывают отвечать», иногда им «снится, что не могут ответить на вопрос учителя»).

В ходе обследования детей с помощью методики «Человек под дождем» Е.В. Романовой и Т.И. Сытько установлено: в рисунках большинства обучающихся (68 %) доминирует симптомокомплекс «Чувство незащищенности» (изображение уменьшено, расположено в нижней части листа, линии слабые, прерывистые), а также симптомокомплекс «Чувство неполноценности» (человек изображен убегающим или уходящим, его руки короткие, часто спрятаны за спиной).

Таким образом, в ходе диагностики установлено, что эмоциональное состояние подростков 15–16 лет в период подготовки к обязательному государственному экзамену характеризуется проявлением неуверенности в своих силах; страха ситуации публичной оценки знаний, опасений не соответствовать ожиданиям окружающих (эмоционально значимых взрослых и сверстников).

На основании результатов исследования нами определены направления профилактической работы, позволяющей стабилизировать эмоциональное состояние подростков: психологическая подготовка школьников к ситуации сдачи экзамена (в рамках групповых психологических занятий); индивидуальные и групповые консультации для родителей, направленные на создание благоприятного психологического климата в семье; консультационная работа с педагогами по организации учебной работы с подростками в период подготовки к ОГЭ.

Библиографический список

1. Идобаева О.А. Исследование эмоционального благополучия современных подростков как предпосылка коррекционной работы школьного психолога: дис. ... канд. психол. наук. М., 1998. 143 с.
2. Стрижиус Е.И. Влияние «тревожности выпускника» на успешность сдачи старшеклассниками выпускных экзаменов // Психология обучения. 2012. № 12. С. 54–67.
3. Холмогорова А.Б., Гаранян Н.Г. Принципы и навыки психогигиены эмоциональной жизни // Психология мотивации и эмоций / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и М.В. Фаликман. М.: ЧеРо, 2002. С. 548–557.

ВОЗМОЖНОСТИ НАСТОЛЬНОЙ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ В ОБЕСПЕЧЕНИИ РАЗНОСТОРОННЕГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

А.А. Исмаилов, Д.О. Небылицин

*Научный руководитель Ж.Г. Василькова,
кандидат психологических наук, доцент,
Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева; e-mail: duskazieva@mail.ru*

Психологами проведено множество исследований, посвященных детской игре и утверждающих ее особую значимость для общего развития ребенка, как физического, так и психического [Хухлаева, Зыков, Бубнова, 2013].

В период дошкольного детства игра становится ведущим видом деятельности ребенка, определяя дальнейшее развитие эмоционально-волевой, мотивационно-потребностной, познавательной сфер его психики, способствуя появлению качественных психических новообразований [Мухина, 2000].

В играх детей не только используются разнообразные впечатления и знания, но и реализуются их основные духовные потребности, что создает универсальные возможности для становления интеллекта и личности. Игра – это доступный ребенку своеобразный путь дальнейшего интенсивного развития потребностей, прежде всего потребностей в общении и познании, что обуславливает значение игры как фактора психического развития [Рыбалко, 1990].

На роль игры в качестве фактора развития обратил внимание Л.С. Выготский. Он считал, что игра создает зону ближайшего развития ребенка, что ребенок в игре всегда «выше своего среднего возраста, выше своего обычного повседневного поведения. Игра в конденсированном виде содержит в себе, как в фокусе увеличительного стекла, все тенденции развития» [Выготский, 1996, с. 74].

В игровой деятельности складываются определенные формы общения детей. Игра требует от ребенка таких качеств, как инициативность, общительность, способность координировать свои действия с действиями группы сверстников, чтобы устанавливать и поддерживать общение [Мухина, 2000].

Объединение детей в игре способствует дальнейшему обогащению и усложнению содержания игр. Опыт каждого ребенка ограничен. Он знаком со сравнительно узким кругом действий, выполняемых взрослыми. В игре возникает обмен опытом. Дети перенимают друг у друга имеющиеся знания, обращаются за помощью к взрослым. В результате игры со временем у детей становятся многообразнее. Усложнение содержания игр ведет, в свою очередь, не только к увеличению количества участников игры, но и к усложнению реальных взаимоотношений, к необходимости более четкого согласования действий [Мухина, 2000].

Дидактические игры – это разновидность игр с правилами, специально создаваемых в целях обучения и воспитания детей. Дидактические игры направлены на решение конкретных задач в обучении детей, но в то же время в них появляется воспитательное и развивающее влияние игровой деятельности.

Необходимость использования дидактических игр как средства всестороннего развития старших дошкольников определяется рядом причин:

1. Способствуют развитию у детей психических познавательных процессов (устойчивости и произвольности внимания, памяти, различных форм мышления, речи и т.д.).

2. Помогают сформировать представления детей об окружающем мире, явлениях, предметах, объектах в их взаимосвязи.

3. Помогают развить ценности, мотивы у детей.

4. Способствуют и развитию мелкой моторики.

5. Способствуют развитию воли.

Нами был реализован проект, направленный на разностороннее развитие детей старшего дошкольного возраста посредством настольной дидактической игры «Остров сокровищ». Участие в проекте принимали дети старшего дошкольного возраста в количестве 5 человек.

Были определены задачи проекта:

- формирование представления у детей о компонентах физической культуры;
- формирование актерских способностей;
- формирование системы ценностей (друг, семья, добро и т.д.);
- развитие физических способностей (силовых, скоростно-силовых, координационных);
- развитие мелкой моторики;
- развитие логического и ассоциативного мышления;
- развитие навыков счета, умения вычитать и прибавлять число;
- развитие внимания, наблюдательности;
- развитие усидчивости.

Реализация проекта проходила в 3 этапа:

1. Беседа (задавали вопросы участникам, знакомили детей с правилами игры и поведения).

2. Игровой процесс (процесс игры сопровождался контролем со стороны воспитателя).

3. Обсуждение итогов работы (рефлексия).

Задания, включенные в игру, были разделены на следующие блоки: познавательная сфера, эмоциональная сфера, творческие способности, физическое развитие.

Описание игры: детям предлагается бросить кубики и выполнить шаги пальцами рук по указанным на ватмане кружкам (шаги). Дети выполняли шагающие движения указательным и средним пальцами. Рекомендуются с целью активизации различных зон головного мозга, отвечающих за те или иные психические

процессы, «шагать» всеми пятью пальцами поочередно, а на следующих занятиях менять руку. На карте есть дорожки, по которым нужно провести пальцем, если участнику выпала такая возможность – это петли, мосты и змейка. Фишки же выполняют роль отметки на кружке, на котором остановился участник игры. На фишке предлагается обозначить настроение участника в виде «смайлика», ограничений нет, что и позволяет определить ситуативный эмоциональный фон ребенка. Кружочки означают определенные ходы. Далее приведем пример подобных ходов в игре: розовый кружок – сигнал для выполнения задания (задания находятся у ведущего, участнику дается возможность выбрать задание наугад; оранжевый кружок – «пропусти ход»; зеленый кружок – «бросай кубик еще раз». Участник, «пришедший первым к сундуку с сокровищами», должен дожидаться остальных участников и имеет возможность помогать другим, если у тех возникают затруднения при выполнении каких-либо заданий.

Игровые занятия проводятся 2 раза в неделю во второй половине дня в течение 2-х месяцев.

Планируемые результаты проекта:

- сформированные ценности у детей – «поддержка друзей», «оптимизм», «коллективизм», «важно оказывать помощь» и др.;
- сформированные представления о некоторых компонентах физической культуры и умение выполнять упражнения правильно;
- наличие умений считать, прибавлять, вычитать числа;
- повышение качества сплоченности в коллективе;
- повышение уровня развития координации мелкой моторики;
- повышение уровня развития мышления;
- улучшение внимательности, наблюдательности, усидчивости.

На заключительном этапе реализации проекта мы планируем оценить динамику развития психических познавательных процессов, уровня развития мелкой моторики, уровень нравственного и социального развития, уровень эмоционально-волевого развития у детей старшего дошкольного возраста после проведенной серии дидактических игр. В случае положительной динамики проект будет реализован на более масштабной выборке.

Библиографический список

1. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Дошкольное образование. 2005. № 5 (150). URL: <http://dob.1september.ru/index.php?year=2005&num=5>.
2. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учебник для студ. вузов. 5-е изд., стереотип. М.: Академия, 2000. 456 с.
3. Рыбалко Е.Ф. Возрастная и дифференциальная психология: учеб. пособие. Л.: Издательство Ленинградского ун-та, 1990. 256 с.
4. Хухлаева О.В., Зыков Е.В., Бубнова Г.В. Психология развития и возрастная психология: учебник для бакалавров. М.: Юрайт, 2013. 368 с.

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

О.П. Крикунова

*Научный руководитель В.В. Воронин,
кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии,
Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева; e-mail: vadvoron@yandex.ru*

Эмоциональная сфера является одной из основных регуляторных систем, обеспечивающих активные формы жизнедеятельности организма, о чем свидетельствуют многочисленные исследования (П.К. Анохин, В.К. Вилюнас, К.Е. Изард, Я. Рейковский, С.Л. Рубинштейн, П.В. Симонов и др.). Именно эмоции являются первым звеном в общей цепи приспособительных процессов и быстрее всего реагируют на любые воздействия окружающей среды. Эмоциональное реагирование формируется как первичный механизм взаимодействия с внешним миром.

Современное общество все большее внимание обращает на личность человека, его индивидуальность, на эмоциональное благополучие и факторы, от которых оно зависит. В связи с этим на первый план выходит изучение не сферы интеллекта, а сферы эмоционально-личностной. Особенно важным с этой точки зрения является младший школьный возраст, в котором продолжают свое формирование основы личности, складываются устойчивые механизмы реагирования на различные средовые воздействия.

Эмоциональное состояние ребенка имеет особое значение в психическом развитии личности. Эмоции – особый класс психических процессов и состояний, который составляют переживаемые в различной форме отношения человека к предметам и явлением действительности. Существуют значимые связи между уровнем вербального интеллекта, неустойчивостью внимания, направленностью на учебную деятельность и эмоционально-волевой сферой детей с ЗПР. Недоразвитие эмоционально-волевой сферы проявляет себя при переходе ребенка с ЗПР к систематическому обучению. В исследованиях М.С. Певзнер и Т.А. Власовой [Власова, Певзнер, 1973] отмечается, что для детей с ЗПР характерна, прежде всего, неорганизованность, некритичность, неадекватность самооценки. Эмоции детей с ЗПР поверхностны и неустойчивы, вследствие чего дети внушаемы и склонны к подражанию.

Т.А. Власова и М.С. Певзнер выделяют следующие типичные особенности в эмоциональном развитии, свойственные учащимся младшего школьного возраста ЗПР:

– неустойчивость эмоционально-волевой сферы, что проявляется в невозможности на длительное время сконцентрироваться на целенаправленной де-

тельности. Психологической причиной этого является низкий уровень произвольной психической активности;

- проявление негативных характеристик кризисного развития, трудности в установлении коммуникативных контактов;

- появление эмоциональных расстройств: дети испытывают страх, тревожность, склонны к аффективным действиям.

Исследования Е.С. Слепович, В.И. Любовского, Т.В. Розановой, Л.И. Солнцевой показывают, что у учащихся младшего школьного возраста с ЗПР отмечается состояние беспокойства, тревожность. Они предпочитают индивидуальные занятия и не нуждаются во взаимодействии со сверстниками. Они не имеют выраженных привязанностей к кому-либо, эмоциональных предпочтений кого-то из сверстников, у них нет друзей, межличностные отношения неустойчивы.

Н.Л. Белопольская отмечала своеобразие проявлений регулирующей роли эмоций в деятельности детей с задержкой психического развития и трудности, которые встречают дети при выполнении заданий, часто вызывают у них резкие эмоциональные реакции, аффективные вспышки. Такие реакции возникают не только в ответ на действительные трудности, но и вследствие ожидания затруднений, болезни, неудачи, что приводит к формированию у них заниженной самооценки [Белопольская, 1999].

Поскольку исследователи единодушны в оценке негативного влияния высокого уровня тревожности, отмечая увеличение количества тревожных детей, отличающихся повышенным беспокойством, неуверенностью, эмоциональной неустойчивостью, то проблема детской тревожности, в том числе детей с ЗПР, на современном этапе является весьма актуальной. Так, У.В. Ульenkova, ссылаясь на К. Хорни, отмечает, что возникновение и закрепление тревожности связаны с неудовлетворением ведущих возрастных потребностей ребенка, которые приобретают гипертрофированный характер [Ульenkova, 2007].

С целью изучения особенностей эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития нами было организовано и проведено эмпирическое исследование.

В процессе исследования мы гипотетически предположили, что учащимся младшего школьного возраста с задержкой психического развития свойственны эмоциональные состояния, проявляющиеся в агрессивной тенденции, выражающейся в экстрапунитивных реакциях обвинения окружающих с фиксацией на самозащите, а также конфликтности и демонстративности.

Исследование проходило на базе «Красноярской коррекционной общеобразовательной школы VII вида». В эксперименте участвовало 18 детей в возрасте 7–9 лет. В результате экспериментального исследования было выявлено, что преобладающими показателями у всех испытуемых являются отклонения в поведении, которые выражаются в нарушениях взаимодействия со взрослыми и сверстниками, в проявлении агрессивных тенденций, импульсивности, конфликтности и вспыльчивости. Большинство учащихся с ЗПР склонны конфликтовать со сверстниками, не соблюдают правил поведения, на замечания не реагируют.

Изучение особенностей эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития показало наличие повышенной тревожности, эмоционального напряжения, агрессивности.

Результаты исследования свидетельствуют, что низкий уровень тревожности свойствен только половине учащихся младшего школьного возраста с ЗПР, у 11 % высокий уровень тревожности и 39 % продемонстрировали средний уровень тревожности. Также было выявлено высокое проявление депрессивности: у 35 % учащихся с ЗПР выявлен высокий уровень депрессивности у 55 % – средний.

Полученные результаты исследования свидетельствуют о необходимости раннего выявления особенностей эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с ЗПР и их своевременной коррекции с целью наилучшей социализации и интеграции данного контингента школьников.

На основе полученных результатов исследования были разработаны методические рекомендации, направленные на развитие эмоциональной сферы учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Коррекционная работа должна проводиться в трех направлениях: с ребенком (психологическая коррекция эмоционального состояния и высокого уровня тревожности у детей группы риска), с родителями и учителями (психологическое консультирование, психологическое просвещение: разъяснение особенностей эмоционального состояния ребенка, выработка необходимых рекомендаций).

Библиографический список

1. Белопольская Н.Л. Психологическая диагностика личности детей с задержкой психического развития. М.: Когито-центр. 1999. 192 с.
2. Власова Т.А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии. М.: Просвещение, 1973. 175 с.
3. Ульенкова У.В. Психологические особенности детей и подростков с проблемами в развитии. Изучение и психокоррекция. СПб.: Питер, 2007. 304 с.

ОСОБЕННОСТИ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ ПОДРОСТКОВ, ОДАРЕННЫХ В ОБЛАСТИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

Л.Ю. Куршина

*Научный руководитель А.А. Дьячук,
доцент, кандидат психологических наук,
доцент кафедры социальной психологии,
Институт психолого-педагогического образования,
Красноярский государственный университет им. В.П. Астафьева,
e-mail: danna@kspu.ru*

Одаренность в области изобразительной деятельности, как и в любом другом виде искусства, предполагает, прежде всего, способность к творческому восприятию мира и творческому его преобразованию. «Рисующих» подростков, по нашему мнению, отличают не только способности к воспроизводству художественных образов, но и индивидуально-своеобразные способы познания окружающего мира. Особенности восприятия объектов и явлений могут быть описаны через познавательные процессы, отражающие «механизмы проявлений познавательной активности и специфики склада индивидуального ума» [Холодная, 2004, с. 359].

Для выявления особенностей познавательной деятельности подростков, одаренных в области изобразительного искусства, было проведено эмпирическое исследование обучающихся художественного отделения детской школы искусств в количестве 36 человек, из них 8 мальчиков, 28 девочек. Возрастной диапазон испытуемых от 11 до 16 лет.

На первом этапе осуществлялся анализ результатов индивидуальной творческой деятельности обучающихся для выявления уровня одаренности подростков в изобразительной деятельности. С этой целью был создан экспертный совет, в который вошли специалисты в области теории и практики изобразительного искусства. Заключение экспертного совета основывалось на следующих критериях оценки работ обучающихся: композиционное мышление; умение создавать художественный образ на основе решения технических и творческих задач; цветовой строй произведений; навык работы с подготовительными материалами: этюдами, набросками, эскизами.

По результатам заключения экспертного совета обучающиеся были распределены на три группы в зависимости от уровня одаренности. В первую группу вошли обучающиеся, имеющие наиболее яркие признаки одаренности; вторую группу составили обучающиеся, показавшие хорошие способности к изобрази-

тельной деятельности; третья группа – обучающиеся, показавшие менее явные или незначительные признаки одаренности.

На следующем этапе было проведено исследование познавательных процессов обучающихся. Тип мышления как индивидуальный способ преобразования информации диагностировался при помощи модифицированной Г.В. Резапкиной методики «Опросник Брунера» [Резапкина, 2005, с. 37–40].

По результатам обследования установлено, что преобладающим типом мышления обучающихся художественного отделения является наглядно-образное мышление. Полученные данные сходны с исследованиями автора методики, отмечающей, что «наглядно-образным мышлением обладают люди с художественным складом ума» [Там же, с. 40].

При сопоставлении типов мышления и уровня одаренности была выявлена их взаимосвязь. У обучающихся с яркими признаками одаренности в возрасте 12 лет и старше разрыв между различными типами мышления увеличивается. Проявляется, на наш взгляд, перестройка мышления и формирование «зрелого рефлексивного интеллекта» [Пиаже, 2003, с. 56]. Доминирующим является наглядно-образное мышление, как и в целом по выборке, но влияние словесно-логического и абстрактно-символического типа мышления снижается. Обращаясь к теории развития интеллекта, мы получаем парадоксальное заключение, согласно которому у более одаренных детей оказываются менее выраженными более зрелые типы мышления. Повышение значимости наглядно-образного типа мышления у одаренных в художественном плане подростков является, по нашему мнению, результатом специфики их деятельности. Наглядно-образное мышление не уступает словесно-логическому и абстрактно-символическому в силу необходимости совершения мыслительных операций именно на данном когнитивном уровне, но меняется, вероятно, качественно.

Качественные проявления особенностей мышления обучающихся получили явное отражение в результатах проведения модифицированной Е.Г. Журавлевым методики «Свободная сортировка объектов Гарднера» [Болотова, Молчанова, 2012, с. 465–466]. У испытуемых выявлялись индивидуальные различия в особенностях ориентации на черты сходства или черты различия объектов – широта диапазона эквивалентности. По мнению М.А. Холодной, оба полюса данного когнитивного стиля «расщепляются». Узкий диапазон эквивалентности маскирует «детализаторов» и «дифференциаторов». Широкий диапазон скрывает «категоризаторов» и «глобалистов». По мнению автора, проявления «глобализма» и «детализации» – это свидетельство когнитивной незрелости мышления [Холодная, 2004].

В нашем исследовании выявлена прямая зависимость между уровнем одаренности подростков и зрелостью его когнитивного стиля. Среди подростков с яркими проявлениями одаренности преобладают представители когнитивно зрелых стилей, тогда как менее одаренные к изобразительной деятельности подростки демонстрируют когнитивную незрелость (среди обучающихся первого уровня

одаренности 87,5 % имеют когнитивно зрелые стили мышления, второго уровня одаренности – 26,6 %, третьего уровня – 20 %).

Полученные результаты исследования позволяют сделать вывод, что одаренность к изобразительному искусству положительно связана с особенностями познавательной сферы подростков. Успешность осуществления изобразительной деятельности зависит от когнитивных механизмов, отвечающих за восприятие, переосмысление и воспроизведение образов окружающего мира. Важную роль в данном процессе играет сформированность и зрелость познавательных механизмов (когнитивных стилей), позволяющих осуществлять как анализ, так и синтез получаемой из внешнего мира информации. Процесс обработки информации происходит у «рисующих» подростков более на наглядно-образном уровне, в структуре мышления преобладает наглядно-образный тип. При этом эффективность данной работы зависит от сформированности и зрелости когнитивного стиля.

Библиографический список

1. Болотова А.К., Молчанова О.Н. Психология развития и возрастная психология. М.: Издательский дом высшей школы экономики, 2012. 526 с.
2. Пиаже Ж. Психология интеллекта. СПб.: Питер, 2003. 192 с.
3. Резапкина Г.В. Психология и выбор профессии: программа предпрофильной подготовки: учебно-методическое пособие для психологов и педагогов. М.: Генезис, 2005. 208 с.
4. Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. СПб.: Питер, 2004. 384 с.

РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ НЕТРАДИЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ

А.А. Лисютина

Научный руководитель **О.В. Барканова**,
доцент, кандидат психологических наук, Красноярский государственный
педагогический университет им. В. П. Астафьева; e-mail: barkanova@inbox.ru

Сегодня многие педагоги осознают, что основная цель обучения – это не только овладение определенными знаниями и навыками, но и воспитание творческой личности в целом. Отсутствие творческого начала зачастую становится непреодолимым препятствием в старших классах, где требуются нестандартные решения.

Так, еще Ж. Пиаже сформулировал две цели образования. «Главной целью образования является формирование людей, которые создают что-то новое, людей творческих, изобретательных и способных делать открытия. Вторая цель – формирование умов, которые в состоянии мыслить критически, проверять все утверждения и не принимать на веру все, что им говорят. Нам нужны активные ученики, которые рано обретают способность учиться самостоятельно, частично – по собственной инициативе, частично – с помощью материалов, подготовленных для них учителями; ученики, которые рано научаются отличать идеи, требующие доказательства, от первой мысли, пришедшей им в голову» [Пиаже, 1972, с. 5].

Вопрос развития креативности, на наш взгляд, это – вопрос повышения эффективности жизни человека, так как качество креативности позволяет человеку не только видеть множество вариантов решения своих задач, но и выбирать из них самый эффективный, что позволяет быстро двигаться к своей цели.

Большинство определений креативности (от лат. creatio – творить, создавать) сводятся к рассмотрению этого феномена как способности человека к созданию нового, необычного, отклоняющегося от традиционных или принятых схем мышления [Выборнова, 2016; Медицинский...; Туник, 2003]. Креативность рассматривается применительно к конкретной деятельности (тогда ее называют творчеством), и к стилю жизни в целом.

Творческая деятельность должна выступать таким же объектом усвоения, как знания, умения, навыки, поэтому в школе, особенно начальной, одной из главных задач должна являться обучение творчеству. Важными предпосылками развития детской одаренности являются возрастные особенности ребенка, которые можно считать компонентами детских способностей. Детям свойственны необычайная чуткость к образным впечатлениям, богатство воображения, проявляющееся, в частности, в творческих играх, неустанная любознательность.

С целью развития креативности детей младшего школьного возраста посредством нетрадиционных технологий обучения нами было организовано экспериментальное исследование в период с сентября 2016 г. по апрель 2017 г. В исследовании участвовал 101 обучающийся младшего школьного возраста (10–11 лет) МАОУ «Гимназия № 4» г. Красноярска. Из них 2 класса составили экспериментальную (26 человек) и контрольную (24 человека) группы.

Для исследования показателей творческих способностей младших школьников нами были использованы методики: методика Э. Вартега «Круги» (невербальная батарея); тест креативности Э. Торренса: Субтест 1 «Вопросы» (вербальная батарея) и Субтест 2 «Завершение фигуры» (невербальная батарея); опросник креативности Дж. Рензулли (для родителей и учителей) [Барканова, 2011; Туник, 2003].

По результатам констатирующего эксперимента мы выявили, что по методике «Круги» Э. Вартега, что показатели беглости, гибкости, оригинальности и общего уровня креативности выше и ниже нормы варьируются в пределах 40–60 % учащихся всей параллели 4 классов. По субтестам Торренса уровень развития невербальной креативности оказался выше, чем уровень развития вербальной креативности: 40–80 % обучающихся показали уровень невербальной креативности выше нормы, при этом 40–85 % обучающихся имеют уровень вербальной креативности ниже нормы. На наш взгляд, это может быть обусловлено возрастнопсихологическими особенностями обучающихся. Таким образом, около половины детей имеют уровень креативности ниже нормы.

Для определения контрольной и экспериментальной группы мы взяли классы с наиболее схожими показателями. В результате изучения особенностей проявления креативности для исследования мы выбрали классы 4 «В» (контрольный) и 4 «Х» (экспериментальный). В данных группах было проведено дополнительное исследование по опроснику Дж. Рензулли с целью получения экспертных оценок от родителей и учителей. По результатам опросника ответы учителей и родителей довольно сильно разнятся, но большинство показателей, относится к норме и к низкой оценки креативности.

С целью развития креативности нами была разработана и реализована программа, в которой были использованы нетрадиционные технологии обучения (синквейны, ТРИЗы, мандалы, «друдлы» и пр.). Программа рассчитана на 11 занятий, направленных на стимуляцию гибкости, оригинальности мышления. План программы представлен ниже в таблице.

№	Развивающее занятие	Дата	Ответственный	Форма работы	Содержание занятия
1	2	3	4	5	6
1	Тема: «Знакомство с необычным творчеством»	12.09	Психолог-педагог	Индивидуальная	Упражнения: «Друдлы», ТРИЗ «Лампочка», Незаконченные предложения

Окончание табл.

1	2	3	4	5	6
2	Тема: «Колесо жизни»	26.09	Психолог-педагог	Групповая (по 4 учащихся)	Создание мандалы на основе гармонии и единства с собой
3	Тема: «Лирическое стихотворение»	10.10	Психолог-педагог	Индивидуальная, парная	Упражнения: «Дидактический синквейн», основанные на предыдущей теме занятия; ребусы
4	Тема: «Видение в обычном необычное»	24.10	Психолог-педагог	Индивидуальная	Упражнения: «Кляксография», «Способы необычного применения обычных предметов»
5	Тема: ТРИЗ игра «Что – то – часть чего – то»	21.11	Психолог-педагог	Парная	Создание рабочего материала; нахождение причудливых и интересных образов
6	Тема: «Волшебные помощники из добрых сказок»	18.01	Психолог-педагог	Групповая (по 4–5 учащихся)	Создание сказки с волшебным помощником
7	Тема: «Создание волшебного помощника»	1.02	Психолог-педагог	Групповая (по 4–5 учащихся)	Создание нового волшебного помощника со своими необычными свойствами
8	Тема: «Помощник в свой жизненный путь»	15.02	Психолог-педагог	Парная	Придумать собственного волшебного помощника; изобразить его; написать рассказ, где он бы мог пригодиться
9	Тема: «Волшебный бинокль»	1.03	Психолог-педагог	Индивидуальная	Изобразить ребятам, кем они представляют себя на данный момент, чем бы они хотели заниматься летом на каникулах и кем они видят себя в будущем
10	Тема: «Погружение в сказочные фантазии»	15.03	Психолог-педагог	Групповая (по 4–6 учащихся)	Создание сказки с учетом проявления фантазии каждого учащегося из группы
11	Тема: «Творческий отчет»	12.03	Психолог-педагог	Все учащиеся	Выставка своих работ
	Итого академических часов:	11			

По окончании программы была проведена контрольная диагностика в контрольной и экспериментальной группах. Выполнение заданий и в контрольной, и в экспериментальной группах у учащихся затруднений не вызвало, дополнительные вопросы задавались только в контрольной группе. Результаты диагностики в экспериментальной группе представлены на рис. 1–4.

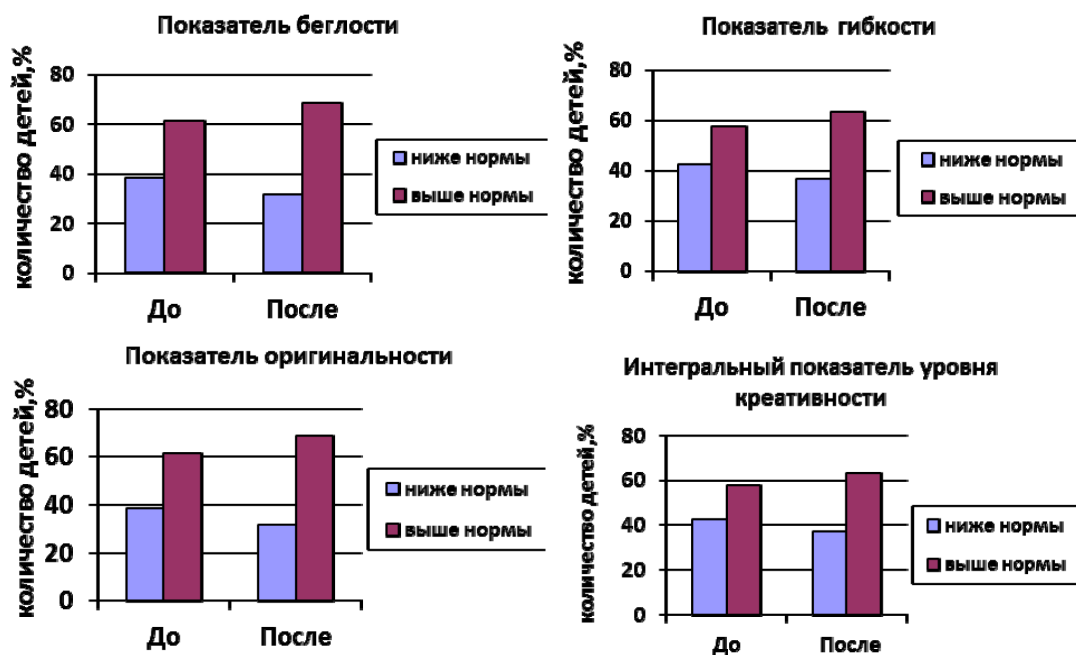


Рис. 1. Результаты диагностики по методике «Круги» Э. Вартега

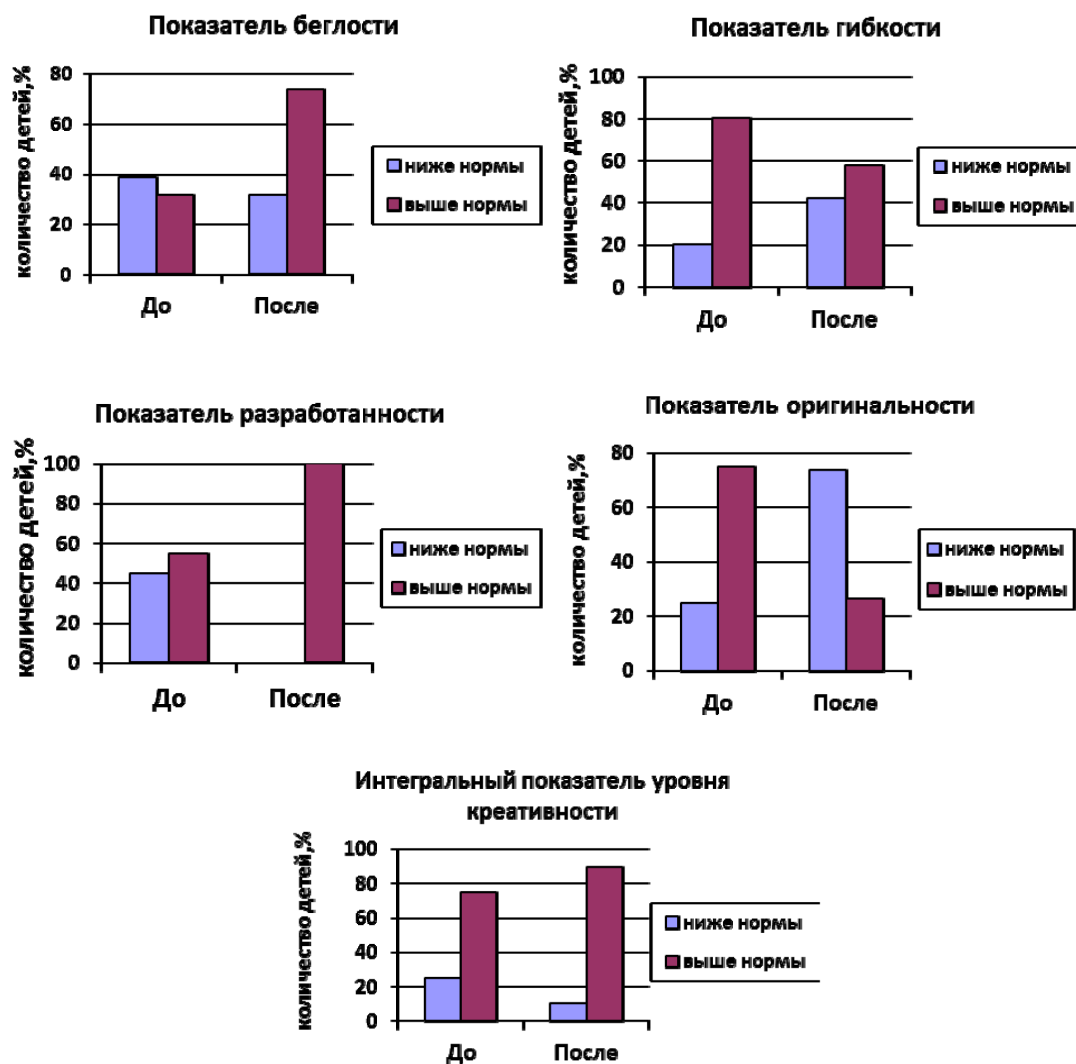


Рис. 2. Результаты диагностики по методике «Незаконченные фигуры» Э. Торренса

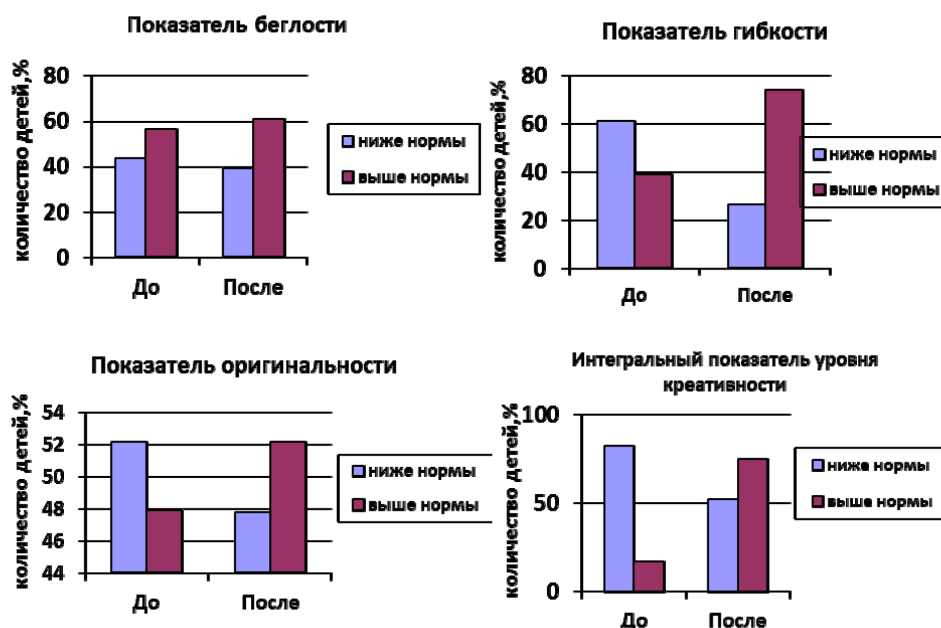


Рис. 3. Результаты диагностики по методике «Вопросы» Э. Торренса

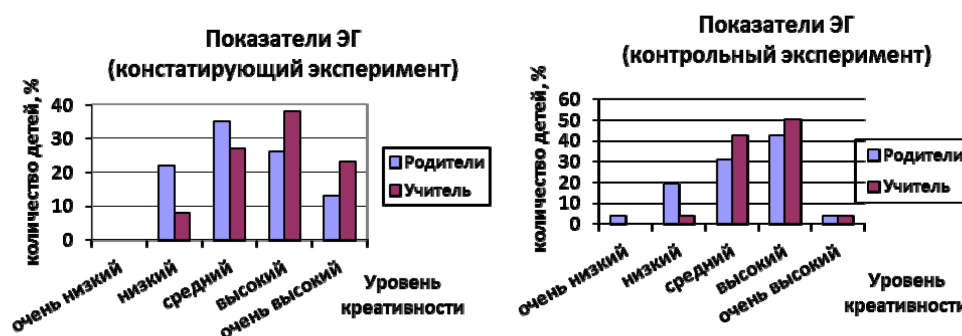


Рис. 4. Результаты опросника креативности Дж. Рензулли (ЭГ – экспериментальная группа)

Таким образом, в результате работы по развитию креативности у учащихся экспериментальной группы произошли значительные изменения. Практически по всем показателям методик уровень креативности вырос на 10 % и более. В контрольной группе значимых изменений не произошло. Исходя из результатов контрольного эксперимента, мы можем с уверенностью сказать, что гипотеза подтвердилась, и наша программа по развитию креативности показала свою эффективность.

Библиографический список

1. Барканова О.В. Методики диагностики одаренности и креативности: психологический практикум / сост. О.В. Барканова; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2011. 228 с.
2. Выборнова С. Развитие креативных способностей с помощью дыхательных психотехник // Европейская школа дыхания. 2016.
3. Медицинский центр «XXI век». Статьи по детской психотерапии // «Эмоции – это важно!». URL: <https://www.mc21.ru/articles/immunology/72/> (дата обращения: 20.10.2016).
4. Пиаже Ж. Traite de logigut, 1972. С. 5.
5. Туник Е.Е. Модифицированные креативные тесты Ф. Вильямса. СПб.: Речь, 2003. 96 с.

ОСОБЕННОСТИ ОБЩЕНИЯ ПОДРОСТКОВ, ВОВЛЕЧЕННЫХ В СОЦИАЛЬНЫЕ СЕТИ

В.Д. Окладникова

*Научный руководитель А.А. Дьячук,
доцент кафедры социальной психологии, кандидат психологических наук
института психолого-педагогического образования
Красноярского государственного педагогического университета
им. В.П. Астафьева e-mail: danna@kspu.ru*

Общение в подростковом возрасте занимает важнейшую роль, влияет на все сферы жизни личности и рассматривается как ведущий вид деятельности, за счет которого происходит основное развитие в данном возрасте [Эльконин, 1989]. В современном обществе активно развиваются новые формы общения, в том числе, и социальные сети, которые с каждым годом приобретают все большую популярность. Так, по данным отчета группы Mail.ru за 2015 г., ежемесячная аудитория социальной сети ВКонтакте составляет 87 млн человек. По данным исследовательского холдинга «Ромиор» количество пользователей социальными сетями увеличилось с 80 % в конце 2012 г. до 91 % в апреле 2015 года – в «молодежной аудитории» этот показатель составляет 98 %.

Наряду с положительными сторонами виртуального общения, такими как расширение психологического опыта, развитие социальной компетентности, неограниченные возможности самопрезентации [Бабаева, Войскунский, Смыслова, 2000] существуют и риски, к которым в первую очередь относится зависимость от социальных сетей [Годик, 2011]. В последнее время широко обсуждается феномен вовлеченности в социальные сети, которое представляет чувство активности, целостное ощущение, испытываемое людьми, когда они полностью отдаются своей деятельности [Чиксентмихайи, 2015], в данном случае когда используют социальные сети.

Мы предполагаем, что у подростков, вовлеченных в социальные сети, имеются особенности в общении, приобретенные через опосредованное общение. Для проверки поставленной гипотезы было проведено исследование на выявление особенностей общения подростков, вовлеченных в социальные сети.

Изучение специфики общения вовлеченных в социальные сети подростков проводилось среди обучающихся 6-х классов в количестве 59 человек (33 мальчика, 26 девочек). Возраст респондентов от 11 до 13 лет.

На первом этапе необходимо было выделить подростков, которые вовлечены в социальные сети. На основании исследований, проведенных Е.В. Тихомировой [Тихомирова, 2015], были выделены критерии отнесения подростков к вовлеченным пользователям. В качестве таковых мы выделяем: наличие аккаунтов мини-

мум в двух социальных сетях, регистрация в сетях более года, посещение своих страниц несколько раз в день, обновление информации на своей странице не реже одного раза в неделю, наличие не менее пятидесяти друзей (фолловеров). Данные критерии были положены в основу авторской анкеты «Я и социальные сети».

По результатам анкеты из 59 подростков было выделено 33 вовлеченных пользователя (1 группа) и 26 невовлеченных пользователей (2 группа). Далее проводилось изучение коммуникативных умений с помощью теста Л. Михельсона в адаптации Ю.З. Гильбуха и опросника «Потребность в общении» Ю.М. Орлова.

Анализ результатов анкеты позволил выделить, что ведущим мотивом регистрации подростков в социальных сетях, как у вовлеченных (66,6 %), так и у невовлеченных пользователей (53,8 %), явилась потребность в общении. Актуальным является также поиск новых друзей (12,1 и 7,6 % – 1 и 2 группа соответственно), подражание друзьям, которые имели аккаунт в социальных сетях (9,09 % вовлеченные и 7,6 % невовлеченные респонденты) и следование моде (12,1 и 7,6 % – 1 и 2 группа соответственно). Однако невовлеченные подростки в 30 % случаев выделяли мотивы, связанные с развлекательной деятельностью (игры, прослушивание музыки), познавательные мотивы и стремлением к обогащению.

Анализ ответов о том, кого добавляют в друзья подростки в социальных сетях, показал, что обе группы нацелены на сохранение и поддержание уже имеющихся социальных контактов, о чем говорят высокие показатели по ответам «Знакомые», «Друзья, родственники». При этом в 1 группе присутствует большее стремление к созданию новых социальных контактов (отметили 20,3 %), что может свидетельствовать о более высокой потребности в общении данной группы. Во 2 группе респонденты добавляют в друзья всех желающих (8,8 %), что может свидетельствовать о стремлении поддерживать имидж в социальных сетях за счет количества друзей. Стоит отметить, что в группе вовлеченных пользователей данный ответ не представлен.

Соотношение непосредственного общения и общения в социальных сетях показывает, что в 1 группе более половины респондентов (57,5 %) заявило о том, что без проблем общаются как вживую, так и с помощью Интернета, при отсутствии ответов «Одинаково сложно везде».

При этом респондентам 2 группы в 3,8 % случаев одинаково сложно было общаться и в социальных сетях и непосредственно. Предпочтение общения в Интернете в этой группе выше на 6,21 % по сравнению с 1 группой (90,9 %) может служить показателем того, что коммуникативные компетенции респондентов 2 группы ниже, чем у респондентов первой.

Результаты уровня выраженности потребности в общении (методика Ю.М. Орлова) показали, что в 1 группе преобладает высокая потребность в общении (60,0 % респондентов). Во 2 группе наблюдается иная картина: достоверно преобладает средний уровень потребности в общении. Таким образом, подростки, вовлеченные в социальные сети, испытывают большую потребность в общении, нежели их невовлеченные сверстники, что может свидетельствовать о том, что

общение в социальных сетях не способно в полной мере удовлетворить потребность в общении вовлеченных пользователей.

Анализ уровня коммуникативных умений, оцениваемых с помощью методики Л. Михельсона, позволил выявить, что в обеих группах превалирует компетентный стиль общения (93,9 и 88,4 % – 1 и 2 группы соответственно). В обеих группах представлен агрессивный стиль общения (6,1 и 3,8 % – 1 и 2 группы соответственно). Однако во 2 группе также представлены комбинированные стили общения – сочетание компетентного и зависимого типов и агрессивного и зависимого типов, которые отсутствуют в 1 группе, что также может свидетельствовать о том, что в группе вовлеченных пользователей коммуникативные компетенции выше.

Таким образом, мы можем говорить о следующих особенностях общения подростков, вовлеченных в социальные сети – высокая степень потребности в общении, стремление к созданию новых социальных контактов. В группе вовлеченных пользователей были выявлены более высокие показатели коммуникативных компетенций по сравнению с группой невовлеченных пользователей. Все это отражается в использовании реализации компетентного стиля общения, а также в равно успешном осуществлении общения как непосредственно, так и с помощью социальных сетей.

Библиографический список

1. Бабаева Ю.Д., Войскунский А.Е., Смылова О.В. Интернет: воздействие на личность // Гуманитарные исследования в Интернете / под ред. А.Е. Войскунского. М.: Можайск-Терра, 2000. 431с.
2. Годик Ю.О. Угрозы и риски безопасности детской и подростковой аудитории новых медиа // Медиаскоп. 2011. № 2. URL: <http://www.mediascope.ru/node/841> (дата обращения: 19.04.2017).
3. Тихомирова Е.В. Особенности когнитивной оценки включенности в виртуальное сообщество субъектами интернет-общения // Изв. Саратов. ун-та Нов. сер. Акмеология образования. Психология развития. 2015. Т. 4. № 1. С. 66–69.
4. Чиксентмихайи М.В. поисках потока. Психология включенности в повседневность. М.: Альпина Нон-фикшн, 2015. 194 с.
5. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560с.

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

О.Г. Ростовцева

*Научный руководитель Е.Ю. Дубовик,
доцент, кандидат психологических наук,
Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева (Красноярск); e-mail: dubovikev@kspu.ru*

В настоящее время у одаренных детей малоизученным остается проблема недостатка эмоционального баланса. Реакции сверстников воспринимаются ими как противодействие, и приводят либо к депрессии и разочарованию в своих способностях, либо к ярко выраженным агрессивным реакциям. Поведение одаренного ребенка менее прогнозируемо, и часто не совпадает с социальными ожиданиями. Изучение и анализ научной литературы позволяет выделить противоречия между разнообразием теоретических концепций и подходов изучения эмоциональной сферы младших школьников и отсутствием единой концепции, которая давала бы целостное непротиворечивое феноменологическое описание природе эмоциональной сферы; между необходимостью изучения эмоциональной сферы младших школьников и возможностями изучения и проведения различных экспериментов; между потребностью в оценке уровня сформированности эмоциональной сферы младших школьников и наличием методических трудностей, т. е. отсутствием надежных методов и методик измерения различных показателей.

Исходя из актуальности проблемы исследования, целью стало изучение особенностей эмоциональной сферы одаренных детей младшего школьного возраста.

В ходе диагностики эмоциональной сферы были получены следующие результаты уровня социальной адаптации одаренных младших школьников и младших школьников возрастной нормы на основании изучения агрессивности:

1. В группе одаренных младших школьников: 19 человек (65 %) показали низкий уровень социальной адаптации. Согласно В.И. Панову, такие дети относятся к группе тех одаренных детей, чье психическое развитие характеризуется диссинхронией (дисбалансом, дисгармоничностью): при обладании высоким интеллектом они могут отличаться эмоциональной неустойчивостью, агрессивностью, нестабильностью самооценки и так далее [Панов, 2000, с. 3–11];

– 9 человек (28 %) показали средний уровень социальной адаптации, что говорит об отсутствии какого-либо преобладания агрессивных или неагрессивных реакций, то есть они действуют согласно ситуации;

– 2 человека (7 %) показывают высокий уровень социальной адаптации, поскольку в ходе тестирования у них преобладают неагрессивные реакции, что может являться признаком адекватного реагирования.

2. В группе младших школьников возрастной нормы низкий уровень социальной адаптации показали 2 человека (5 %), средний уровень социальной адаптации показали 25 человек (84 %) и высокий уровень социальной адаптации показали 3 человека (11 %).

Результаты сравнения уровня социальной адаптации одаренных младших школьников и младших школьников возрастной нормы на основании диагностики агрессивности по методике «Тест С. Розенцвейга. Детский вариант»:

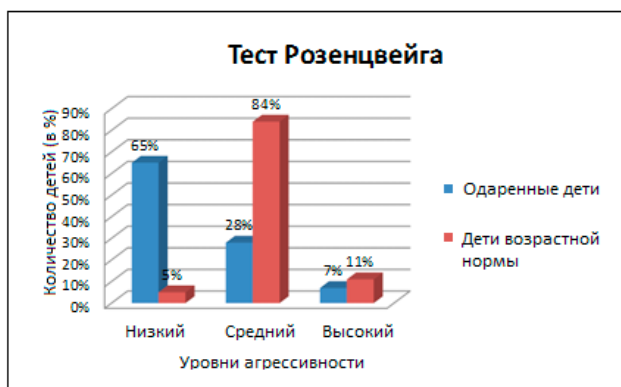


Рис. 1. Распределение выборочной совокупности детей младшего школьного возраста по уровням социальной адаптации одаренных младших школьников и младших школьников возрастной нормы

Полученные результаты диагностики уровня тревожности одаренных младших школьников и младших школьников возрастной нормы по методике явной тревожности А. Кастанеды (CMAS):

1. В группе одаренных младших школьников: 2 человека (7 %) показали низкий уровень тревожности, подобное «чрезмерное спокойствие» может иметь и не иметь защитного характера; 10 человек (33 %) показали средний (нормальный) уровень тревожности, необходимый для адаптации и продуктивной деятельности; 18 человек (76 %) показали повышенный уровень тревожности, такая несколько повышенная тревожность часто бывает связана с ограниченным кругом ситуаций, определенной сферой жизни; явно повышенную тревожность, которая зачастую носит «разлитой», генерализованный (клинический) характер, не показал никто.

2. В группе младших школьников возрастной нормы низкий уровень тревожности показали 3 человека (10 %); 25 человек (83 %) показали средний (нормальный) уровень тревожности; 2 человека (7 %) показали повышенный уровень тревожности; явно повышенную тревожность не показал никто.

Результаты сравнения диагностики уровня тревожности одаренных младших школьников и младших школьников возрастной нормы по методике явной тревожности А. Кастанеды (CMAS):

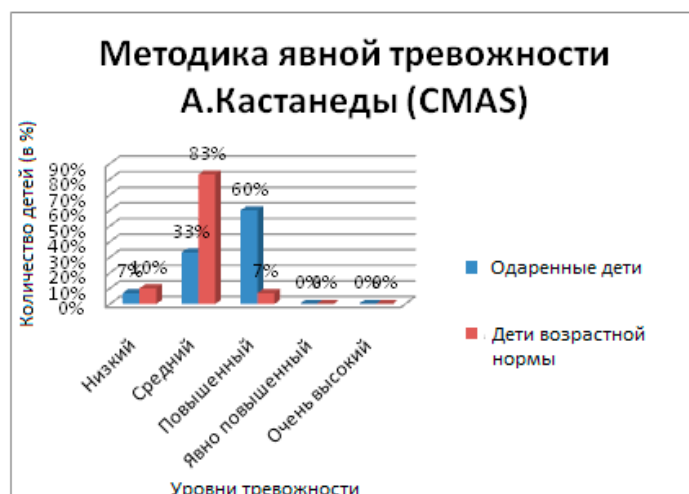


Рис. 2. Распределение выборочной совокупности детей младшего школьного возраста по уровням тревожности

Полученные результаты диагностики уровня «значений фактора С» одаренных младших школьников и младших школьников возрастной нормы по методике «Тест Р. Кеттелла 16 – ФЛЮ форма С»:

1. В группе одаренных младших школьников: 27 человек (90 %) показали средний уровень «значения фактора С», что предполагает эмоциональную неустойчивость, импульсивность; 3 человека (10 %) выявили высокий уровень «значения фактора С», что характеризует достаточную эмоциональную устойчивость и выдержанность; ребенок спокойный, может быть ригидным [Божович, 2008].

2. В группе младших школьников возрастной нормы средний уровень «значения фактора С» показали 2 человека (7 %), 28 человек (93 %) показали высокий уровень «значения фактора С».

Результаты сравнения диагностики уровня значений эмоциональной стабильности одаренных младших школьников и младших школьников возрастной нормы по методике «Тест Р. Кеттелла 16 – ФЛЮ форма С»:



Рис. 3. Распределение выборочной совокупности детей младшего школьного возраста по уровню эмоциональной стабильности

По итогам проведенной диагностики возникла необходимость в разработке психолого-педагогических рекомендаций по снижению тревожности и по повышению эмоциональной стабильности, социальной адаптации.

Библиографический список

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008. 364 с.
2. Панов В.И. Если одаренность – явление, то одаренные дети – это проблема // Начальная школа. 2000. № 3. С. 3–11.
3. Щепаньский Я. Социальная связь // Психология личности в трудах зарубежных психологов / сост. и общ. ред. А.А. Реан. СПб.: Питер, 2001. 320 с.

ОСОБЕННОСТИ САМООЦЕНКИ ПОДРОСТКОВ С ВЫРАЖЕННЫМИ АКЦЕНТУАЦИЯМИ ХАРАКТЕРА

Т.А. Рузанова

*Научный руководитель Л.В. Перова,
старший преподаватель кафедры психологии института
психолого-педагогического образования, Красноярский государственный
педагогический университет им. В.П. Астафьева (Красноярск);
e-mail: larap@ mail.ru*

Главными психологическими изменениями переходного возраста связаны с открытием собственного внутреннего мира, его богатства и сложности. Интересы подростка смещаются к собственному Я, уникальному и неповторимому. Формирование Я-образа является центральным психологическим процессом переходного возраста и одновременно основным его достижением. Характер самооценки подростков определяет формирование тех или иных качеств личности [Психология подростка, 2003].

Подростковый возраст является важным периодом для становления характера, в это время формируется большинство характерологических типов. Именно в этом возрасте различные типологические варианты нормы («акцентуации характера») выступают наиболее ярко, так как черты характера еще не сглажены и не скомпенсированы жизненным опытом. Подросток, наделенный какой-либо акцентуацией, обнаруживает свой тип характера в семье и в школе, со сверстниками и со старшими, в учебе и на отдыхе, в труде и в развлечениях, в условиях обыденных и привычных, и в чрезвычайных ситуациях. Акцентуации нередко обостряются, а при воздействии психогенных неблагоприятных факторов, направленных на «место наименьшего сопротивления», происходят девиации в поведении, нарушения социальной адаптации [Леонгард, 2001].

Так как у подростков акцентуации характера и самооценка не являются устойчивыми, необходима коррекционная работа по снижению выраженности характерологических черт и изменению самооценки.

Таким образом, цель исследования – изучение особенностей самооценки подростков с выраженными акцентуациями характера. Объект исследования – самооценка и акцентуации характера подростков. Предмет исследования – особенности самооценки подростков с выраженными акцентуациями характера. Гипотезой исследования выступило предположение о том, что существует взаимосвязь самооценки и типов акцентуации характера подростков: самооценка у подростков с акцентуациями характера демонстративного, гипертермического и циклотимического типа чаще будет адекватная или завышенная; самооценка у подростков с акцентуациями характера педантичного типа, аффективно-экзальтированного

чаще будет завышенная; самооценка у подростков с акцентуациями характера застревающего, возбудимого типа, дистимического типа, тревожно-боязливого и эмотивного типа чаще будет заниженная.

Для проведения эмпирического исследования была подобрана эмпирическая выборка, состоящая из 30 подростков. Для изучения особенностей самооценки подростков с выраженными акцентуациями характера были использованы следующие методики исследования: тест «Самооценка» (Л.Д. Столяренко), который выделяет уровни самооценки личности [Шевандрин, 2003]; опросник Г. Шмишека, К. Леонгарда «Методика Акцентуации характера и темперамента личности», который выявляет тип акцентуации личности [Шевандрин, 2003].

В ходе эмпирического исследования были выявлены подростки с акцентуациями: возбудимый тип (7 %); дистимический, циклотимический застревающий, экзальтированный, тревожный и педантичный типы (3 %). Выявлены уровни самооценки: адекватный уровень у 30 % испытуемых подростков, заниженный уровень – у 47 % испытуемых, завышенный – у 23 % испытуемых. Для выявления взаимосвязи между типом акцентуации личности и самооценкой в подростковом возрасте мы использовали корреляционный коэффициент Спирмена. При автоматической статистической обработке было получено эмпирическое значение $r_s = 0.711$, которое находится в зоне значимости. Корреляция между типом акцентуации личности и самооценкой у подростков статистически значима.

Полученные результаты были интерпретированы следующим образом.

У подростков возбудимого типа отмечается чаще самооценка заниженная. Подростки циклоидного типа отличаются повышенной рефлексивностью, их самооценка находится в неустойчивом положении и может быть как заниженной, завышенной, так и адекватной. Подростки педантичного типа критически относятся к окружающим, самооценка чаще завышенная. Повышенный эмоциональный фон подростков экзальтированного типа способствует развитию своеобразного самолюбования и завышенной самооценке. У подростков застревающего типа чаще заниженная самооценка. Подростки дистимического типа демонстрируют заторможенность, пессимизм. Они живут с ощущением постоянной тревоги и недовольства собой. Самооценка чаще заниженная. Подростки тревожного типа склонны к проявлениям робости, страхов, пугливости. Они часто неуверенные в себе, испытывают тревогу, что ведет к развитию заниженной самооценки.

Полученные результаты дали основание для приглашения подростков группы риска к участию в мероприятиях, направленных на профилактику социальной дезадаптации и на повышение уровня самооценки.

Библиографический список

1. Леонгард К. Акцентуированные личности. М.: Эксмо-Пресс, 2001.
2. Психология подростка: учебник / под ред. члена корреспондента РАО А.А. Реана. СПб.: Прайм-ЕВРО-ЗНАК, 2003. 480 с.
3. Шевандрин Н.И. Основы психологической диагностики. М.: Владос, 2003.

ОСОБЕННОСТИ САМООТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ С АГРЕССИВНОСТЬЮ

М.В. Теплинских

*Научный руководитель Т.Ю. Тодышева,
доцент кафедры социальной психологии Института
психолого-педагогического образования,
Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева (Красноярск), e-mail: ttodisheva@mail.ru*

Вопросы самоотношения и агрессивности до сих пор обсуждаются на фоне социальной и личностной границы учебно-профессиональной нормы. Это важно для того, чтобы, с одной стороны, происходило эффективное формирование самоотношения, необходимого для безболезненного вхождения в мир личностно-профессиональных отношений, с другой – определять, какие негативные свойства личности, сложившиеся у обучающихся студентов-психологов, подлежат психологической и педагогической коррекции.

По мнению исследователей, в вузовской среде важным фактором эффективной самореализации является наличие позитивного самоотношения, которое находит свое отражение в Я-образах [Столин, 1983]. Чаще всего нарушения в развитии самоотношения личности могут обуславливать неадекватные личностные свойства и проявления. Соответственно, особое внимание в учебно-профессиональном обучении должно акцентироваться на проблемах самоотношения в рамках агрессивных проявлений. Соотнесение Я-образа с реальными обстоятельствами жизни индивида позволяет изменять личности и осуществлять цели самовоспитания [Пантелеев, 1993].

Агрессивные отклонения в субъективном развитии охватывают большой круг явлений: некорректное восприятие и усвоение социальных стандартов, этических оценок, аномальные привычки и реакции, неадекватное реагирование, эмоциональные нарушения и выгорания, нарушения волевой сферы и в итоге агрессивность и агрессивные состояния.

С этой целью мы задались целью изучить особенности взаимодействия самоотношения студентов-психологов вуза с агрессивностью. Исследованием были охвачены 166 студентов-бакалавров с I по IV курс по направлению «Психология» профиль «Практическая психология». Профессия психолога сугубо деонтологического профиля – и, по своей сути, предъявляет особые требования к личностной, рефлексивной и эмоциональной стороне своих специалистов.

В целях изучения феноменов самоотношения мы использовали методику «Личностный дифференциал», позволяющей выявить самооценочные суждения об Я-образе личности студентов с агрессивностью.

Прежде всего, нами была произведена предварительная диагностика базовых характеристик личности, позволившая нам разделить всех обучающихся студентов по уровню агрессивности (опросник Басса–Дарки) [Хван, 2008] на группу с низким уровнем агрессивности (группа 1), которая составила 21 % от общей выборки; группу со средним уровнем агрессивности – 56 % от общей выборки (группа 2) и группу с высоким уровнем агрессивности – 13 % от общей выборки (группа 3).

Рассмотрим особенности проявлений самоотношения (Я-образ) на основе анализа результатов, полученных методикой «Личностный дифференциал» [Фетискин, 2002].

Исследование показало, что среди группы с низким уровнем агрессивных проявлений 22,2 % респондентов воспринимают себя как личность, склонную воспринимать себя носителями позитивных и социально желательных характеристик, они в определенном смысле удовлетворены собой. Среди них более 66 % относятся к себе несколько критично, и испытывают некоторую неудовлетворенность собственным поведением, уровнем достижений и особенностями личности, частично проявлен недостаточный уровень принятия самого себя. И 22 % респондентов этой группы имеют невротические или иные проблемы, связанные с ощущением малоценности своей личности. 77 % имеют недостаточный самоконтроль, неспособны держаться принятой линии поведения, зависимы от внешних обстоятельств и оценок. У 33 % этой части группы есть склонность к астенизации и тревожности. Всего лишь у 11 % может наблюдаться высокая активность, общительность, импульсивность. И высокий процент студентов-психологов отличаются определенной пассивностью.

При анализе результатов респондентов 2 группы также обнаруживается высокий уровень фактора «оценки» у 77 % испытуемых. Они склонны осознавать себя носителями достаточно позитивных, социально желательных характеристик, в определенном смысле удовлетворенных собой.

В 1-ой и 2-ой группах достоверно выше значение фактора активности: они отличаются большей социальной направленностью, общительностью и эмоциональной откликаемостью (экстраверсией).

Результаты же 3-ей группы студентов-психологов с высоким уровнем агрессивности показывают наличие достаточно среднего уровня фактора «оценки» (55 %), недостаточного самоконтроля, неспособности держаться принятой линии поведения, зависимости от внешних обстоятельств и оценок. Среди них более 66 % имеют невротические или иные проблемы, связанные с ощущением малоценности своей личности, а около 33 % склонны к интровертированности, к определенной пассивности, спокойствию эмоциональных реакций.

Кроме того, сравнительные значения в выделенных группах показывают недостаточную активность и необщительность, обнаруженную у студентов-психологов 3-ей группы, что может объясняться их недоверием к миру.

В целом агрессивность студентов-психологов, которым оно присуще в минимальной степени, определяет личность с более высоким оценочным потен-

циалом, разносторонней системой отношений, позитивным самоотношением, оптимально сформированными Я-образами. Данные респонденты не нуждаются в дополнительном коррекционном воздействии на агрессивные сферы и сферы Я-образов самоотношения, регулируя их самостоятельно.

И, напротив, психолого-педагогической необходимости введения в корректирующее воздействие должны быть подвергнуты студенты-психологи, включенные в группу с высоким уровнем агрессивности, для которых данные показатели олицетворяют проблемные зоны субъективных отношений, оценок и образов. Исследователи отмечают, что данные недостатки могут быть, как следствием нарушений в образовательном процессе формирования социально-личностного самоотношения, так и обуславливать их.

Таким образом, система коррекционного воздействия позволит привести положительную тенденцию в оценочных приоритетах самоотношения студентов-психологов с агрессивности.

Библиографический список

1. Методика личностного дифференциала (вариант, адаптированный в НИИ им. В.М.Бехтерева) / Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М., 2002. С. 20–21.
2. Пантеев С.Р. Методика исследования самоотношения. М.: Смысл 1993.
3. Столин В.В. Самосознание личности. М.: Изд-во МГУ. 1983.
4. Хван А.А., Зайцев Ю.А., Кузнецова Ю.А. Стандартизация опросника А. Басса и А. Дарки / Психологическая диагностика. 2008. № 1. С. 35–58.

ОСОБЕННОСТИ НАПРАВЛЕННОСТИ НА ОБЩЕНИЕ У ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ

В.С. Тужилина

*Научный руководитель Т.Ю. Тодышева,
кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии,
Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева; e-mail: ttodisheva@mail.ru*

В настоящее время количество детей с проблемами здоровья, а особенно детей-инвалидов неуклонно увеличивается. В Красноярском крае, по данным Роспотребнадзора, среди детей и подростков в возрасте от рождения до 16 лет зарегистрировано 9 963 инвалида. По сравнению с 2015 г. (9 446 человек) количество признанных детей-инвалидов увеличилось на 517 человек. В 2017 г. уровень распространенности инвалидности среди детей и подростков увеличился на 3,8 %.

В ситуации серьезных социально-экономических перемен, происходящих в российском обществе и государстве, проблема направленности на общение у детей-инвалидов становится особенно актуальной.

Направленность на общение – одна из основных направленностей личности. В зависимости от уровня развития личности может иметь разное содержание [Амасьянц, 2012, с. 155].

С раннего детства дети-инвалиды сталкиваются с оценкой их внешности другими людьми. Часто здоровые дети с детской непосредственностью и жестокостью оценивают внешние дефекты детей-инвалидов в их присутствии. В результате у детей-инвалидов формируются замкнутость, избегание широкого круга общения, замыкание «в четырех стенах», маскированная депрессия. Часто формируется комплекс неполноценности.

В структуре причин детской инвалидности преобладают психоневрологические заболевания (более 60 %), заболевания внутренних органов (до 20 %), заболевания опорно-двигательного аппарата (9–10 %), нарушение зрения (13 %) и слуха (14 %). Причем внезапная потеря слуха или зрения воспринимается как крах всей оставшейся жизни [Амасьянц, 2012, с. 65].

Дети с нарушением слуха. Психическое развитие детей с нарушением слуха – это особый тип развития, происходящего в специфических условиях взаимодействия с окружающим миром. У ребенка, лишенного слуха, познание окружающей действительности крайне затруднено. Дети с нарушениями слуха имеют ряд особенностей в психофизическом развитии, общении, порожденных первичным недостатком – нарушением слуха. Эти особенности не позволяют слабослышащим эффективно развиваться, овладевать знаниями, приобретать жизненно необходимые умения и навыки [Большакова, 2015, с. 45].

Таким образом, изучив различные источники литературы по вопросу особенностей межличностных отношений детей с нарушениями слуха, можно сделать вывод, что такие дети не достаточно глубоко понимают всю сложность социальных отношений. У них происходит замедленное формирование социально зрелых межличностных отношений. Это обусловлено объективными трудностями акта коммуникации, которые ведут к недостаточному обобщению и дифференциации социальных контактов. У них слабо формируются положительные отношения к товарищам, отзывчивость, чуткость, внимательность, взаимопомощь.

Дети с нарушением зрения. Влияние глубоких нарушений зрения на процесс развития связано с появлением отклонений во всех видах познавательной деятельности, сказывается на формировании личностной и эмоционально-волевой сферы. Ограничиваются возможности формирования образов воображения, памяти. Наличие зрительного дефекта вызывает состояние тревожности, неуверенности в своих силах и возможностях. Смена обстановки, привычных условий деятельности может вызвать у детей с нарушениями зрения стрессовое состояние. Этим детям свойственна меньшая познавательная активность, поэтому развитие общения, речи этих детей играют особую роль и свидетельствуют о степени его социального развития. Зависимость от взрослых и товарищей, боязнь новых условий и перемен, – вот то, что формируется при отсутствии внимания к социализации детей с нарушениями зрения [Выготский, 2016, с. 200].

Дети с задержкой психического развития (ЗПР). Задержка психического развития характеризует отставание в развитии психической деятельности ребенка в целом.

Категория детей с ЗПР по степени выраженности отставания в развитии и индивидуальным проявлениям очень неоднородна.

Общение детей с ЗПР со взрослыми находится на более низком уровне развития, чем у их нормально развивающихся сверстников. У детей с ЗПР, несмотря на крайне низкие средние показатели, которые также свидетельствуют о сниженной потребности в общении, сохраняется поступательный характер развития деятельности общения от низших форм к высшим. Общение детей с ЗПР друг с другом тоже отличается целым рядом особенностей от общения их нормально развивающихся сверстников. Общение со сверстниками у детей с ЗПР носит эпизодический характер. Большинство детей предпочитает играть в одиночку. В тех случаях, когда дети играют вдвоем, их действия часто носят несогласованный характер. Сюжетно-ролевую игру дошкольников с ЗПР можно определить скорее как игру «рядом», чем как совместную деятельность. Общение по поводу игры наблюдается в единичных случаях [Амасьянц, 2012, с. 67].

Дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата (ДЦП). Еще одной причиной трудностей общения детей с нарушением функций опорно-двигательного аппарата может являться негативное отношение сверстников, не имеющих нарушений в двигательной сфере, к дефекту ребенка. Часто здоровые сверстники не включают ребенка с моторными нарушениями в игру [Леонтьев, 2012, с. 231].

Таким образом, родители детей-инвалидов, учителя и сверстники должны обладать очень разнообразными качествами, такими как: внимательность, поддержка, понимание, сочувствие, и многими другими немаловажными качествами. Если люди должным образом будут помогать детям-инвалидам, то они не будут чувствовать себя ненужными или «особыми», отличающимися от других детей.

Библиографический список

1. Амасьянц Р.А. Научное обоснование стратегии формирования и развития системы организации комплексной реабилитации детей-инвалидов в Российской Федерации. Монография. М.: Диона, 2016.
2. Большакова С.Е. Речевые нарушения и их преодоление. М.: Сфера, 2007. 128 с.
3. Выготский Л.С. Психология развития ребенка. М.: Смысл, 2006. 512 с.
4. Леонтьев А.А. Психология общения. М.: Смысл, 1999. 365 с.

СОВЛАДАЮЩЕЕ ПОВЕДЕНИЕ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ С ТРУДНОСТЯМИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ, ОБУЧАЮЩИХСЯ И ПРОЖИВАЮЩИХ В ЛИЦЕЕ-ИНТЕРНАТЕ

Е.Л. Холодцева

*Научный руководитель О.И. Титова,
кандидат психологических наук, доцент кафедры
социальной психологии института психолого-педагогического образова-
ния Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева (Красноярск); e-mail: 944058@mail.ru*

Актуальность исследования определена современной ситуацией развития образования в России. В частности, новый закон об образовании дает право и возможность каждому гражданину, имеющему «особые образовательные потребности» удовлетворить их в условиях обучения. Многочисленные лицеи-интернаты для одаренных детей создают необходимость психолого-педагогического сопровождения для обеспечения психологической безопасности личности, адаптирующейся к новой жизненной ситуации проживания и обучения в лицее-интернате. Жизненный ресурс одаренного ребенка, творчески реализующего свой потенциал в учебной и научной деятельности, может снижаться за счет возникающих трудностей социально-психологической адаптации.

Цель исследования – рассмотреть совладающее поведение одаренного ребенка с трудностями социально-психологической адаптации в ситуации обучения и проживания лицея-интерната. Установлено, что психологически безопасные условия не только обеспечивают успешную социализацию одаренным обучающимся, но и создают референтную значимость образовательной среды, сохраняют жизнестойкость личности, позитивное отношение к жизни.

Обсуждая проблему совладающего поведения, отмечаем, что мера использования одаренным воспитанником своих ресурсов, под которыми мы понимаем: вовлеченность в жизнь, контроль над жизнью, принятие или отвержение изменчивой среды – характеризует не только удовлетворенность, но и спектр используемых стратегий совладания с жизненной ситуацией. Социально-психологическая адаптация, выступая средством защиты личности, может ослаблять внутреннее психическое напряжение, беспокойство, дестабилизационные состояния. По мнению Н.Л. Коноваловой, это также процесс, который связан с коррекцией, достройкой, деформированием, частичной перестройкой отдельных функциональных систем психики либо личности в целом [Коновалова, 2000, с. 123]. Адаптационной целью личности становится процесс саморегуляции, оценка имеющихся ресурсов, оптимизация психофизиологической стоимости адаптационных перестроек [Портнова, 2008, с. 67].

Программа исследования включала изучение одаренных детей из сельской местности многопрофильного губернаторского лицея-интерната Кемеровской

области в период с 2015 по 2017 г. Выборка – 100 человек. Выделяли особенности жизнестойкости, удовлетворенности, эмоциональных переживаний и выбор стратегии совладающего поведения в новой жизненной ситуации. В условиях психолого-педагогического сопровождения группы одаренных воспитанников с низкими показателями социально-психологической адаптации посещали тренинги, дополнительные обучающие, коррекционные мероприятия.

Результаты и их интерпретация. Можем отметить, что общий показатель «жизнестойкость» от первого ко второму замеру повышается. Его значения колеблются в границах от (51,73 до 63,71) баллов. Сравнивая данные с нормой, нельзя сказать, что они достигают высоких значений (80,72 балла – среднее по методике), однако видна тенденция к возрастанию показателя на уровне $p > 0,01$ значимости. Достоверность различий определена с помощью критерия χ^2 – угловое преобразование Фишера.

Доказано, что тип эмоционального реагирования, используемый в стратегии преодоления, может выполнять функцию гомеостаза, или, наоборот, усиливать стресс одаренного воспитанника. Анализ взаимосвязей показателей с применением t-критерия Пирсона позволил утверждать, что одаренные обучающиеся, переживая «чувство вины», чаще не удовлетворены собой, межличностным взаимодействием с друзьями, школой и местом проживания. Также чаще склонны испытывать чувство вины девочки, чем мальчики. Чем выше показатель жизнестойкости личности (потенциалы личности), тем реже данные воспитанники в условиях лицея-интерната испытывают чувство вины.

В результате психолого-педагогического сопровождения одаренных лицеев, испытывающих трудности социально-психологической адаптации, произошли статистически значимые сдвиги во многих показателях. Так, совладающее поведение изменяется как по репертуару (когнитивные, эмоциональные или поведенческие стратегии), так и по уровню проявления (от низких значений к более высоким). Количество используемых стратегий совладания с трудной жизненной ситуацией увеличивается [Лабезная, 2004, с. 382]. Опираясь на положение Л.И. Анциферовой о функциональных преобразованиях в виде различных новообразований, повышающих или понижающих уровень организованности личностной системы [Серый, 2004, с. 21], отметим, что психологическая устойчивость повышается. Охраняя личность от дезинтеграции и личностных расстройств, она создает основу внутренней гармонии, полноценного психического здоровья, высокой работоспособности одаренному лицеисту.

Библиографический список

1. Коновалова Н.Л. Предупреждение нарушений в развитии личности при психологическом сопровождении школьников. СПб.: СПбГУ, 2000. 232 с.
2. Лабезная Е.О. Травматическая стрессовая ситуация и посттравматический адаптационный процесс // Психология состояний / под ред. А.О. Прохорова. СПб., 2004. С. 373–385.
3. Портнова А.Г. Психологическая защита в контексте социально-психологической адаптации и развития личности: монография. Томск: ТГПУ, 2008. 188 с.
4. Серый А.В. Система личностных смыслов: структура, функции, динамика. Кемерово: Кузбассвузиздат, 2004. 272 с.

Раздел 4.

СОВРЕМЕННЫЙ ОБРАЗ ДЕТСТВА И ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

РАЗВИТИЕ ОТВЕТСТВЕННОСТИ В СТАРШЕМ ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

К.С. Грицкевич

*Научный руководитель Т.Ю. Тодышева,
кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии
института психолого-педагогического образования,
Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева (Красноярск); e-mail: ttodisheva@mail.ru*

Социальный заказ государства в образовании направлен на воспитание человека, готового самостоятельно принимать решения в ситуации выбора, обладающего ответственностью, что отражено в основных документах Российской Федерации, таких как Конституция Российской Федерации, Закон «Об образовании» и т.д. Дошкольный возраст является одним из важных этапов становления ребенка и личности в целом. В этот период начинают закладываться основы нравственности, а также формируются привычки, чувства, отношения, определяющие дальнейшее нравственное развитие личности. Также, исходя из отечественных исследований, можно сказать, что старший дошкольный возраст является сензитивным периодом для формирования и развития начальных форм проявления ответственности. К.А. Климовой была разработана структура показателей ответственности, в которой основными являются: эмоциональное переживание и серьезное отношение ребенка к выполняемому заданию, а также необходимость нести ответственность за ход выполнения и конечный результат порученного дела [Климова, 1968, с. 332]. Однако мы считаем, что отмеченные показатели ответственности недостаточно полно раскрывают данное качество личности, но являются его составной частью. Поэтому мы выделили такие показатели ответственности старшего дошкольного возраста, как представление о том, что такое «ответственность», и каковы правила поведения ответственного человека; стремление быть ответственным (внутренний мотив); характер действий, которые направлены на успешное выполнение задания; эмоциональное

переживание достижения результата; самооценка ответственности (обоснованность); направленность ответственности за свои поступки и действия. Мы считаем, что через перечисленные нами выше показатели можно увидеть и проследить формирование и развитие ответственности в старшем дошкольном возрасте.

Ответственность является сложным личностным феноменом в теории волевых качеств. Она очень тесно связана с эмоциональной, нравственной и мировоззренческой составляющими личности. Это качество отражает склонность личности придерживаться в своем поведении общепринятых социальных норм, исполнять свои обязанности и ее готовность дать отчет за свои действия перед обществом и самим собой [Филлипов, 2012, с. 80].

В старшем дошкольном возрасте для формирования ответственности большой вклад вносит эмоциональная сфера. Как было отмечено К. Муздыбаевым, знаний и успешного выполнения конкретной социально значимой деятельности недостаточно для становления ответственности, он указывает на необходимость эмоционального переживания ребенком порученного ему задания, осознания важности и необходимости своей деятельности для себя и других [Муздыбаев, 1983, с. 108].

Дети впитывают качество ответственности в семье с молоком матери. Ответственность ни в коем случае не должна насаждаться извне, с помощью угроз или наград, ее необходимо возвращать, чтобы она сама произрастала изнутри, а также подкреплять ежедневным действием. Эффективнее всего это возможно делать в деле и труде [Борисова, 2010, с. 247].

Достаточно весомое значение для детей имеет самостоятельность, которая обеспечивает формирование и развитие ответственности. Поэтому важно развивать и поддерживать проявление самостоятельности во всех возрастах.

Существует две позиции отношения родителей к стремлению дошкольника действовать самостоятельно: разрешающая и запрещающая. Разрешающая позиция взрослого побуждает ребенка к активным действиям. Вследствие чего у него формируется чувство уверенности в своих возможностях, которое позже перерастает в ответственность за свои действия и поступки. Запрещающая же позиция взрослого оказывает тормозящее воздействие и развивает беспомощность [Буре, 2011, с. 42].

Воспитание ответственности у детей является одной из важных и актуальных проблем любого образовательного учреждения. Знания, бесспорно, играют здесь большую роль, так как информирование детей об их правах и обязанностях, ценностях и нормах общества, социально приемлемом поведении является, по меньшей мере, опосредованным воспитанием ответственности [Борисова, 2010, с. 247].

Прочность и устойчивость ответственности в данном возрасте зависит от того, как это качество формировалось, какой механизм был положен в основу педагогического воздействия. Также формирование ответственности детей старшего дошкольного возраста должно происходить осознанно. Поэтому нужны

знания, на основе которых у ребенка будут складываться представления о сущности ответственности, необходимости этого качества и преимуществах овладения им [Данькова, 2008, с. 77].

Таким образом, старший дошкольный возраст является важным периодом для становления личности и развития ответственности, поэтому необходимо развивать, прививать и воспитывать в ребенке такое важное качество, как дома, так и в образовательной организации. Чтобы было проще отследить, как происходит развитие ответственности, необходимо воспользоваться выделенными показателями, так как они наиболее полно отражают картину сформированного качества.

Библиографический список

1. Борисова Т.С. Ответственность – качество «родом из детства» // «Народное образование» 2010. № 5. С. 246–251.
2. Буре Р.С. Социально-нравственное воспитание дошкольников: методическое пособие: М.: Мозаика-синтез, 2011.
3. Данькова Е.Н. Формирование ответственности личности старших дошкольников // Начальная школа плюс До и После. 2008. № 5. С. 75–78.
4. Климова К.А. О формировании ответственности у детей 6–7 лет // Формирование коллективных взаимоотношений у детей старшего дошкольного возраста. М., 1968.
5. Муздыбаев К. Психология ответственности. Л., 1983.
6. Филиппов К.В. Формирование ответственности в онтогенезе // Инициативы XXI века. 2012. № 3. С. 80–82.

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В.В. Елисеева

*Научный руководитель Е.В. Ким,
кандидат педагогических наук, преподаватель
КГБПОУ «Красноярский педагогический колледж №2» (Красноярск);
e-mail: kimka.05@mail. ru*

Экологическое состояние нашей планеты и тенденция его ухудшения требует от современного человека понимания сложившейся ситуации и сознательного к ней отношения. Жители Красноярского края не понаслышке знают о прогрессирующем ухудшении здоровья взрослых и детей. В результате загрязнения почвы, воды и воздуха люди питаются недоброкачественными продуктами, пьют плохую воду, дышат воздухом с большой примесью выхлопных газов.

Экологические проблемы и необходимость их преодоления породили новое направление в образовании – экологическое. Два последних десятилетия – это период становления экологического образовательного пространства, поиска эффективных методов экологического образования. Это время выработки новых понятий, таких как «экологическое сознание», «экологическое мышление», «экологическая культура», «непрерывное экологическое образование», в том числе «экологическое воспитание дошкольников». Экологическое мировоззрение – это продукт образования: его становление происходит постепенно в течение многих лет жизни и учения человека. Начало же этого процесса падает на период дошкольного детства, когда закладываются первые основы миропонимания и практического взаимодействия с предметно-природной средой.

Экологическое воспитание дошкольников – это ознакомление детей с природой, в основу которого положен экологический подход, а педагогический процесс опирается на основополагающие идеи и понятия экологии [Николаева, 2015, с. 21]. Экологическое воспитание детей дошкольного возраста в учреждениях дополнительного образования должно учитывать и требования федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования.

В своем исследовании мы обращаемся к опыту работы по экологическому воспитанию детей дошкольного возраста в объединении «АБВГДЕйка» на базе Центра детского творчества и развития № 4 г. Красноярск.

Для определения научной основы экологического воспитания значимым является обращение к экологии как к науке, изучающей взаимоотношения организмов со средой обитания и между собой. Биоэкология имеет несколько раз-

делов. Самым подходящим для восприятия дошкольника является раздел аутоэкологии – дети окружены конкретными отдельно взятыми живыми организмами. Комнатные растения и растительность на улице (возле дома, на участке детского сада), домашние и декоративные животные, птицы и насекомые, обитающие повсеместно, могут быть представлены ребенку с экологических позиций – в их непосредственном взаимодействии со средой обитания. Из второго раздела биоэкологии – демэкологии – в настоящее время, ввиду недостаточности исследований, использовать какие-либо понятия для построения методики экологического воспитания дошкольников не представляется возможным. С детьми-дошкольниками невозможно наглядно проследить жизнь какой-либо популяции, а усвоение словесных знаний о ней предполагает развитое логическое мышление. Третий раздел биоэкологии – синэкология, рассматривающий жизнь растений и животных в сообществе, позволяет адаптировать ведущие понятия до уровня познавательных возможностей дошкольников [Реймерс, 1990, с. 559].

Таким образом, при отборе содержания экологического воспитания дошкольников возможно обращение к разделам аутоэкологии и синэкологии. Особый интерес детей при реализации программы дополнительного образования вызывают такие темы, как «Мой край родной – я здесь живу», «Заповедные места нашего края», «Природные ресурсы нашего края», «Люблю тебя, мой край родной».

Экологическое воспитание дошкольников с учетом отобранного содержания будет основываться на систематических наблюдениях за объектами и явлениями природы и их фиксации. При организации экологического воспитания дошкольников в системе дополнительного образования, по нашему мнению, необходим учет следующих условий:

- 1) учет возрастных и индивидуальных особенностей при отборе содержания;
- 2) использование разнообразных, интересных для детей организационных форм как традиционных (проблемные ситуации, наблюдения за стационарными объектами природы, экологические занятия, беседы на экологические темы), так и нетрадиционных (занятие-экскурсия, занятие с применением технологии проблемного обучения, сюжетно-ролевые игры, игры с правилами);
- 3) использование в работе с дошкольниками не только традиционных, но и инновационных (современных) средств образовательно-воспитательного процесса;
- 4) личный пример педагога дополнительного образования;
- 5) включение родителей в образовательный процесс как активных субъектов совместной деятельности.

По нашему мнению, экологическое воспитание дошкольников в условиях системы дополнительного образования является одним из наиболее значимых путей решения актуальных экологических проблем Красноярского края. Именно таким образом мы можем обеспечить бережное отношение будущего поколения к природным ресурсам Красноярского края.

Библиографический список

1. Красноярский край. ГПНТБ России. URL: http://ecology.gpntb.ru/ecolibworld/project/regions_russia/Siberia/Krasnoyarsk/
2. Материалы сайта Центра детского творчества и развития № 4 г. Красноярска. URL: <http://www.cdt4.ru>
3. Николаева С.Н. Методика экологического воспитания дошкольников: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. 3-е изд., перераб. М.: Академия, 2015. 224 с.
4. Реймерс Н.Ф. Природопользование: словарь-справочник. М., 1990. 637 с.
5. ФГОС дошкольного образования Утвержден приказом Минобрнауки России от 17 октября 2013 г. № 1155.

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

И.Ю. Кербис

Научный руководитель О.В. Груздева, кандидат психологических наук, доцент, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: gruzdeva@kspu.ru

Результативность дошкольной системы воспитания напрямую зависит от уровня коммуникативной компетентности воспитателя, его способности адекватно воспринимать, принимать, понимать и поддерживать ребенка, одновременно обучая его способам построения оптимального взаимодействия со сверстниками и взрослыми в различных ситуациях общения. Значимость коммуникативной компетентности как важной характеристики педагога дошкольного учреждения декларируется сегодня на нормативном, научно-теоретическом и методическом уровне. Вместе с тем анализ педагогической деятельности показывает, что далеко не все педагоги соответствуют требуемому уровню развития коммуникативной компетентности. ФГОС дошкольного образования выдвигает требования к личностным качествам педагога, неотделимым от его профессиональных компетенций, таких как готовность, учить всех без исключения детей, вне зависимости от их склонностей, способностей, особенностей развития, ограниченных возможностей здоровья. Профессиональный стандарт педагога (воспитателя) отражает квалификационные характеристики, которые предусматривают трудовые функции: трудовые действия, необходимые умения и знания. Следовательно, введение ФГОС дошкольного образования, нового профессионального стандарта педагога потребует существенных изменений в системе повышения квалификации и подготовки самих педагогов.

В настоящее время востребован не просто воспитатель, а воспитатель-исследователь, воспитатель-психолог, воспитатель-технолог, поэтому одним из главных составляющих профессиональной компетентности педагога ДОО является его способность к самообразованию. Самообразование – это система умственного и мировоззренческого самовоспитания, влекущая за собой волевое и нравственное самоусовершенствование, но не ставящая их своей целью [Лобанова, 2002, с. 112].

Деятельность педагога в области самообразования должна включать в себя: изучение и внедрение новых педагогических технологий, форм, методов и приемов обучения; посещение занятий коллег, участие в обмене педагогическим опытом; в самоанализе своей профессиональной деятельности; совершенствовании своих знаний в области классической и современной психологии и педагогики;

в изучении событий современной экономической, политической и культурной жизни; в повышении уровня своей эрудиции, правовой и общей культуры [Кузьмина, 1993, с. 132].

С целью изучения профессионально-педагогической компетентности педагогов, а также готовности педагогов к работе по принятому стандарту было предпринято опытно – экспериментальное исследование. В исследовании принимали участие 76 педагогов дошкольных образовательных организаций г. Красноярска. На основе теоретических источников были выделены критерии оценки уровня коммуникативной компетентности педагога дошкольного образования, и определены методики их выявления.

По результатам эмпирического исследования у преобладающего большинства педагогов выявлен средний и высокий уровни проявления коммуникативных и организаторских способностей и лишь у 12 % испытуемых выявлен уровень ниже среднего, у 10 % испытуемых выявлен низкий уровень развития.

Оценка уровня развития коммуникативных умений педагогов по регуляционно-коммуникативному критерию показала у большинства педагогов 41 % ведущий тип поведения – агрессивный, у 36 % педагогов компетентный тип поведения, у 23 % педагогов тип поведения – зависимый.

По результатам диагностики уровня развития эмоционального компонента коммуникативной компетенции преобладающее большинство педагогов группы (46 %) обладают достаточным уровнем общительности; 19 % испытуемых продемонстрировали нормальный уровень коммуникабельности; у 12 % испытуемых общительность превышает рамки, т. е. эти педагоги иногда бывают слишком общительны и обещают выполнить ту работу, которая им не по силам.

Также отмечено, что 40 % педагогов активно реализуют свои потребности в саморазвитии, у 40 % педагогов отсутствует сложившаяся система саморазвития, ориентация на развитие сильно зависит от условий и 20 % педагогов находятся в стадии остановившегося развития.

Подводя итоги по выявлению уровня сформированности коммуникативной компетентности у педагогов ДОО, можно сделать следующий вывод: в основном у педагогов есть определенные знания по выделенным компонентам, т.е. когнитивный аспект (содержит знание сути коммуникативной компетентности, отражает знание роли и сущности коммуникативной компетентности, связан с познанием другого человека, включает способность эффективно решать возникающие в общении проблемы), также присутствует в разной степени эмоциональный и поведенческий аспекты (содержит опыт проявления компетентности в различных стандартных и нестандартных ситуациях, способность педагога к личностно ориентированному взаимодействию во время образовательного процесса, умение сохранять эмоциональное равновесие, предотвращать и разрешать конфликты конструктивным способом, умение выработать тактику, технику и стратегию активного взаимодействия с людьми, организовывать их совместную деятельность для того, чтобы достичь определенных социально значимых целей, уме-

ние объективно оценивать ситуацию взаимодействия субъектов образовательного процесса, прогнозировать и обосновывать результат эффективности взаимодействия).

Развитие коммуникативной компетентности педагога предполагает всестороннее развитие всех ее компонентов, владение коммуникационными техниками и применение их на практике. Педагог, не обладающий достаточным уровнем коммуникативной компетентности, не способен реализовать личностно ориентированные образовательные технологии, не готов гибко управлять процессом в ходе обучения и воспитания, содействовать взаимопониманию, применять коммуникативные технологии.

Таким образом, работа в соответствии с профессиональным стандартом требует пересмотра организации всего педагогического процесса в дошкольной образовательной организации.

Практический аспект развития у педагогов коммуникативной компетентности включает систему тренинговых занятий, деловых игр, элементов театрализованной деятельности, педагогических ситуаций, направленных на осознание себя и ребенка субъектами коммуникации, на практическое овладение коммуникативными тактиками и стратегиями. При моделировании педагогического общения и подборе проблем целесообразно приблизить их к реальным профессиональным ситуациям, к которым могут быть отнесены: совершенствование предметно-развивающей среды дошкольных образовательных учреждений, выступление на педагогических советах, проведение индивидуальных и коллективных консультаций для родителей, организация этических бесед с детьми. Педагогам необходимо повышать мастерство, пополняя их теоретические и практические знания в области коммуникативной компетентности, развивать эмоциональную устойчивость, овладеть стратегиями правильного поведения в проблемных ситуациях. Это возможно в процессе направленной развивающей работы с педагогами дошкольной образовательной организации, инициируемой педагогом-психологом.

Библиографический список

1. Асаева И.Н. Современные подходы к развитию профессиональной компетентности воспитателя ДООУ в системе повышения квалификации // Образование и наука. Известия Уральского отделения РАО. 2008. № 5. 53 с.
2. Байбанова Ф.А. Развитие профессиональной компетентности дошкольного педагога в условиях последиplomного образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Северо-Кавказский гос. технич. ун-т. Ставрополь, 2005.
3. Байденко В.И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): метод. пособие. М., 2005. 285 с.
4. Варданян Ю.В. Строение и развитие профессиональной компетентности специалиста с высшим образованием: автореф. ... дис. д-ра пед. наук. М., 1999.
5. Виноградова И.А. Коммуникативная компетентность в социализации личности. Н. Новгород: Нижегород. гос. ун-т. им. Н.И. Лобачевского, 2002. С. 7–8.

6. Груздева О.В. Психодиагностическая и коррекционно-развивающая работа с детьми раннего и дошкольного возраста: практикум. Красноярск, 2016.
7. Кербис И.Ю., Груздева О.В. Повышение квалификации педагогов, психологов в современных условиях развития дошкольного образования // Психолого-педагогические и социальные условия развития и воспитания ребенка: сборник научных статей по психологии детства / гл. ред. В.А. Ковалевский; отв. за вып. О.В. Груздева; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск. 2016. С. 50–58.
8. Кузьмина Н.В., Реан А.А. Профессионализм педагогической деятельности. Рыбинск, 1993. 132 с.
9. Кучугурова Н.Д. Формирование профессиональной компетентности будущего специалиста // Проблемы и перспективы педагогического образования в XXI веке. М., 2000. С. 360–362.
10. Лобанова Т.Н. Построение модели ключевых компетенций // Справочник по управлению персоналом. 2002. 112 с.

ВАЛЬДОРФСКАЯ ПЕДАГОГИКА И ЕЕ РАСПРОСТРАНЕНИЕ В ОТЕЧЕСТВЕННОМ ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

П.В. Ковальчук

*Научный руководитель И.А. Яценко,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики детства,
Красноярский государственный
педагогический университет
им. В.П. Астафьева;
e-mail: innayazenko@mail.ru*

В настоящее время в мире меняются представления о целях и сущности образования, что порождает необходимость поиска других методов организации процесса образования, выработке способов самореализации и саморазвития личности.

Современное общество все сильнее нуждается в воспитании активного, внутренне свободного человека, осознающего свою уникальность, ценность, но при этом признающего общечеловеческие ценности, связь с окружающим миром и достижения культуры. Для педагогов это с необходимостью означает вызов, побуждающий к переосмыслению педагогических целей и способов их воплощения в соотнесенности с выдвигаемыми задачами [Яценко, 2012, с. 109].

В обновляющихся социокультурных условиях широкое распространение получает вальдорфская педагогика, основополагающие идеи которой являются гуманистическими и общечеловеческими и поэтому сохраняют свою значимость в любом международном и культурном контексте. Задача вальдорфской педагогики – не дать ребенку необходимый объем знаний, а помочь ему стать счастливым взрослым.

Рудольф Штайнер – основатель всемирно известного исследовательского метода антропософии, изучающего духовность и науку, и основатель вальдорфской педагогики – обладал собственным видением воспитания и развития ребенка. Он считал детство уникальным периодом в жизни человека. Дети как можно дольше должны оставаться маленькими, а задача родителей и воспитателей – помочь им насладиться очарованием раннего возраста.

Вальдорфская система образования построена на уважении к детству, и дает ребенку возможность развиваться в собственном темпе и ритме, уважает личность ребенка. Дети как бы «живут» в семье, в особой обстановке, наполненной натуральными материалами, заряжающими энергией и дающими толчок для фантазии: деревянные полы, столы и стулья, коврики на полах, сделанные своими руками, тряпичные сшитые куклы, вязаные гномики, деревянные лошадки, соломенные бычки. Но в ней есть свои тщательно продуманные, и выверенные временем особенности.

Далее остановимся на основных принципах организации педагогической работы вальдорфских детских садов:

- в вальдорфских садах все группы являются разновозрастными. Они открыты для посещения детей от трех до семи лет. Дети живут, как в одной большой семье. Младшие дошкольники стремятся подражать старшим, а ребята постарше учатся ухаживать за младшими;

- для создания радостной, спокойной и творческой атмосферы в вальдорфской группе организовано игровое пространство, созвучное с природой (столы, плетеные стульчики, деревянные открытые полки, на них – корзины с шишками, камнями, лоскутными самодельными мячиками и т.д.), самодельные игрушки, сшитые и деревянные. Стены и занавески – нежно-розового цвета, на стенах – панно из тканей и природных материалов, репродукции икон и картин, на столах – льняные скатерти и т.д.;

- игрушки используются только из природных материалов: чурочки, спилы деревьев, шишки, камни, орехи, семена деревьев, клубочки ниток, ракушки и т.д. Такие игрушки ничем не ограничивают фантазию ребенка и не предполагают их одностороннего использования. Большая часть игрушек создается самими детьми, воспитателями, родителями, либо в творческом пространстве детского сада, совместно с родителями дома, или на родительских собраниях;

- воспитатели вальдорфского детского сада, основываясь на данных психологии, педагогики и знаниях о возрастных особенностях детей, а также вкладывая свою душу, знания, душевное тепло, стараются создавать такие условия, в которых крепнут жизненные силы детей, а также происходит их свободное, индивидуальное развитие. В вальдорфском саду важны не знания, а общее самочувствие воспитанника, осознание им своего места в мире, созревание его индивидуальности. Поэтому к вальдорфским педагогам особые требования – для своих воспитанников они «образцы для подражания» и авторитет;

- первые семь лет малыш постигает мир опытно-подражательным, а не рассудочным путем. При коммуникации с родителями и другими людьми, играя, рисуя, кушая, ребенок подсознательно впитывает окружающую действительность и приобретает опыт, который проходит через все органы его чувств, мыслей, поступков и стремлений. Именно подражательный инстинкт и естественное любопытство сохраняют и приумножают в детях искреннюю любовь к учению;

- игровая деятельность. Самой важной деятельностью для ребенка является свободная, не ограниченная правилами, игра. Ни в одном саду дети не играют столько, сколько в вальдорфском саду. Дети играют только в то, что им интересно (в основном это сюжетно-ролевые игры), а задача взрослых как можно меньше вмешиваться в саму игру, лишь побуждать, поддержать и развить интерес детей к игровой деятельности. Помимо игровой деятельности, дети участвуют со взрослыми в ухаживании за растениями на участке, приготовлении салатов, уборке группы и т.д. Дети занимаются осмысленным, настоящим и полезным делом, получая тем самым широкое и глубокое представление об окружающем мире;

– вальдорфская система является противником раннего обучения детей, так как стимуляция интеллектуальности лишает ребенка детства и минимизирует его интуицию и воображение. Вальдорфская система делает упор на приобщении детей к народной культуре, творчестве, духовном развитии и воспитании [Загвоздкин, 2005, с. 94];

– вся наша жизнь является повторением и ритмом (части суток, неделя, времена года и т.д.). Поэтому в вальдорфской педагогике жизнь детей в соответствии с их ритмическими циклами считается одним из условий их гармоничного развития. У последователей Р. Штайнера ритм дня представляет собой чередование «вдоха» и «выдоха». «Выдох» – это свободная игра ребенка, в которой он проявляет и выражает себя. Далее следует «вдох», когда дети, занимаясь с воспитателем, познают и усваивают что-то новое. В понедельник дети вышивают, во вторник – рисуют, в среду – готовят, в четверг – мастерят поделки из дерева, в пятницу – уборка и сортировка игрушек. Жизнь в ритме дает ребенку уверенность и спокойствие;

– в вальдорфской системе очень важна коллективная работа родителей и педагогов. Родители в саду – частые и любимые гости, и их инициатива поощряется и приветствуется.

В данной работе были выделены лишь основные отличия вальдорфской педагогики от традиционного дошкольного воспитания. Для полного понимания особенностей педагогики Р. Штайнера необходимо глубокое погружение в изучение данного педагогического направления.

В России первая вальдорфская группа для детей дошкольного возраста открылась в 1989 г., а к 2012 году насчитывалось уже 68 вальдорфских детских садов и 27 дошкольных организаций в Москве, Санкт-Петербурге, Смоленске, Самаре, Перми, Ярославле, Рязани, Казани, Томске, Иркутске, Красноярске, Кирове и других городах России [Трубицина и др., 2017, с. 7].

В 1995 г. педагоги вальдорфских детских садов и вальдорфских студий объединились в Межрегиональную общественную организацию «Содружество педагогов вальдорфских детских садов». Основная цель Содружества – содействие развитию вальдорфской педагогики, сотрудничеству между педагогами для реализации вальдорфских инициатив.

В настоящее время в России функционирует достаточно много групп, которые называют себя «вальдорфскими». Это, однако, не означает, что они имеют статус «вальдорфская группа». Для того чтобы получить данный статус, необходимо соответствовать определенным критериям, определяемым Содружеством.

Юридически ряд вальдорфских детских садов имеет государственный (муниципальный) статус, остальные имеют статус негосударственных образовательных учреждений. Большая часть из них входит в Содружество вальдорфских детских садов России [Пегов, 2013, с. 38].

В 2014 г. была разработана примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования «Березка», что может расцениваться как осознанный шаг к вальдорфской педагогике в отечественном дошкольном образовании.

Обобщая результаты нашего исследования, отметим, что, имея почти вековую историю, тем не менее, вальдорфская педагогика в полной мере отвечает социальным запросам современного общества, предлагая уникальные и действенные подходы к развитию образа собственного Я ребенка, а также его самопознания, самовыражения, самоутверждения, самоопределения и самореализации. Способность подрастающего поколения к осуществлению данных процессов особо ценится в современном обществе, поэтому вальдорфская педагогика занимает все более активные позиции в России и получает широкое распространение в отечественном педагогическом сообществе.

Библиографический список

1. Березка: Вариативная образовательная программа дошкольного образования. М.: Национальное образование, 2017. 176 с.
2. Загвоздкин В.М. Вальдорфский детский сад в созвучии с природой ребенка. СПб.: Деметра; М.: Карапуз, 2005. 160 с.
3. Пегов В.А. Вальдорфская педагогика в России: опыт первых трех семилетий. Обзор научных исследований: монография. Смоленск: СГАФКСТ, 2013. 192 с.
4. Яценко И.А. Анализ концептуальных основ содействующей диагностики в зарубежной психолого-педагогической литературе (на примере исследований ФРГ) // Вестник Орловского государственного университета. 2012. № 8 (28). С. 109–112. Серия: Новые гуманитарные исследования.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

К.Д. Крошка

*Научный руководитель О.М. Вербианова,
кандидат биологических наук, доцент кафедры психологии детства
института психолого-педагогического образования
Красноярского государственного педагогического университета
им. В.П. Астафьева (Красноярск); e-mail: verbianova@kspu.ru*

В настоящее время проблема саморегуляции личности находится в центре внимания психологической науки, накопившей достаточный объем знаний при ее изучении. Правомерно, что личностную саморегуляцию изучают как специфическую активность субъекта, направленную на преобразование своего состояния, то есть как действие и включают его в структуру деятельности, ориентированную на восстановление сил организма и активизацию работоспособности, а также как преобразовательскую деятельность, в которой объектом является организация функций самого субъекта.

В психологической науке и практике понятие саморегуляции используется довольно широко. В силу априорной сложности и из-за применения категории саморегуляции в различных областях научного знания существует целый ряд трактовок ее семантики. Под саморегуляцией понимается процесс, обеспечивающий стабильность системы, ее относительную устойчивость и равновесие, а также целенаправленное изменение индивидом механизмов различных психофизиологических функций, касающихся формирования особых средств контроля за деятельностью [Головин, 2001, с. 68].

Еще одно определение саморегуляции звучит так: «Саморегуляция – это процесс управления человеком собственными психологическими и физиологическими состояниями, а также поступками» [Оксфордский..., 2002, с. 456]. Исходя из этого определения, можно считать, что саморегуляцию следует рассматривать как необходимый и приоритетный в воспитании компонент психического и психологического здоровья. Следует подчеркнуть, что развитие саморегуляции как компонента самосознания на ранних этапах развития ребенка, и в частности, на этапе дошкольного детства имеет особое значение, т.к. дошкольный возраст – это возраст возникновения саморегуляции как способности сознательно управлять своим поведением, своими внешними и внутренними действиями. Истоки саморегуляции представлены в таких явлениях детской психики, как притязание на признание, поведенческий комплекс «гордость за достижения», когда ребенок стремится соответствовать социальным требованиям, стремится к получению результата, чтобы увидеть себя глазами другого через призму своих достижений.

Эти новообразования выступают как основа развития самосознания, произвольности, рефлексии, психологического здоровья личности. В дальнейшем у ребенка в процессе воспитания и обучения под влиянием требований взрослых и сверстников формируется умение подчинять свои действия той или другой задаче, добиваться достижения цели, преодолевая возникающие трудности.

Саморегуляция проявляется в возможности дошкольников к произвольной регуляции деятельности, в выборе цели, средств, действий, в самоконтроле [Смирнова, 1998, с. 165]. Способности к саморегуляции возникают и развиваются у старших дошкольников в условиях их социальной ситуации развития: в общении и сотрудничестве со взрослыми и сверстниками, в освоении новых видов деятельности, а также в определенных воспитательных условиях.

Для изучения саморегуляции у дошкольников старшего возраста использовались следующие методики: «Графический диктант» Д.Б. Эльконина и методика «Уровень волевой регуляции», авторы А.В. Быков, Т.Н. Шульга.

Исследование проводилось на базе МБДОУ № 277 г. Красноярска. В исследовании приняло участие 40 детей старшего дошкольного возраста. Были взяты две группы, в каждой из которых по 20 детей.

По результатам диагностики по методике «Графический диктант» Д.Б. Эльконина 62,5 % детей имеют низкий уровень саморегуляции, 5 % детей имеют уровень ниже среднего, 7,5 % детей имеют средний уровень, столько же (7,5 %) детей имеют уровень выше среднего и лишь 17,5 % детей могут показать высокий уровень саморегуляции.

Результаты методики «Уровень волевой регуляции» А.В. Быкова и Т.Н. Шульга показывают, что только 5 % детей имеют 1 уровень волевой регуляции (ребенок удерживает в поле внимания свою деятельность, не прерывается во время ее выполнения, сконцентрирован на цели выполняемой деятельности, не отвлекается на раздражители, ровный темп деятельности).

Такое же количество испытуемых (5 %) имеют 2 уровень регуляции, который характеризуется тем, ребенок удерживает в поле внимания свою деятельность, не прерывается во время ее выполнения, сконцентрирован, может несколько замедлять темп деятельности.

12,5 % испытуемых имеют 3 уровень волевой регуляции, это говорит о том, что ребенок удерживает в центре внимания свою деятельность, но при этом прерывается во время ее выполнения, что говорит о недостаточной устойчивости и концентрации внимания.

25 % испытуемых имеют 4 уровень волевой регуляции, который характеризуется тем, что дети слабо удерживают в центре внимания свою деятельность, очень часто прерывается во время ее выполнения, концентрация и устойчивость внимания низкие.

Больше половины испытуемых (52,5 %) имеют трудности в регулятивной деятельности и демонстрируют 5 уровень волевой регуляции. В этой подгруппе дети не удерживают в центре внимания свою деятельность, очень часто преры-

вается во время ее выполнения, концентрация и устойчивость внимания практически не проявляется.

Результаты исследования позволяют утверждать, что более половины детей обследуемой группы характеризуются низким уровнем развития саморегуляции. Следует сказать, что саморегуляция имеет существенную роль в обеспечении психологической готовности к школьному обучению. Низкие показатели саморегуляции в старшем дошкольном возрасте указывают на необходимость разработки и реализации дополнительных мер по обеспечению развития изучаемой функции.

Библиографический список

1. Головин С.Ю. Словарь психолога-практика. Минск: Харвест, 2001. 975 с.
2. Конопкин О.А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития // Вопросы психологии. 2004. № 2. С. 128–135.
3. Моросанова В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции в произвольной активности человека // Психол. журн. 1995. № 4. С. 26–35.
4. Оксфордский толковый словарь по психологии / под ред. А. Ребера. М.: ВЕЧЕ. 2002. 864 с.
5. Смирнова Е.О. Развитие воли и произвольности в раннем и дошкольном возрастах. М.: Институт практической психологии. Воронеж: МОДЭК, 1998. 256 с.

ТЕАТРАЛИЗОВАННАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ОЗНАКОМЛЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТРАДИЦИЯМИ НАРОДОВ МИРА

А.О. Куртукова

*Научный руководитель Е.В. Ким,
кандидат педагогических наук, преподаватель
КГБПОУ «Красноярский педагогический колледж № 2», (Красноярск);
e-mail: kimka.05@mail.ru*

В федеральном государственном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО) от 17.10.2013 основными целями образовательно-воспитательного процесса в дошкольных образовательных организациях выступают гармоничное развитие ребенка, формирование успешной личности. Сквозным видом деятельности в соответствии с особенностями психического развития детей дошкольного возраста является игровая деятельность.

Игровая деятельность выступает как основной вид детской деятельности при организации интеграции образовательных областей и предполагает использование разных видов детских игр.

По мнению Д.Б. Эльконина, игра – это своеобразная деятельность, объединяющая все виды детских деятельностей, в частности, и такие, как экспериментальные игры. А.Н. Леонтьев утверждал, что «...игра не является продуктивной деятельностью, ее мотив лежит не в результате, а в содержании самого действия», и рассматривал детскую игровую деятельность как исторически возникший вид деятельности, заключающийся в воспроизведении детьми действий взрослых и отношений между ними в особой условной форме.

Организация театрализованных игр для детей старшего дошкольного возраста, по нашему мнению, обладает особой значимостью. Театрализованная игра не только соответствует возрастным особенностям детей старшего дошкольного возраста, но и может служить источником познания целостной картины мира. С помощью театрализованной игры можно знакомить детей, в том числе с культурой народов разных стран. Игра позволяет уточнить представления детей об образе жизни людей других стран, познакомить с нравственно-эстетическими нормами поведения, семейно-бытовой жизнью и традициями других народов. Использование театрализованных игр в работе с детьми с общим недоразвитием речи также позволяет решать и коррекционно-развивающие задачи. Для таких детей имеет особое значение активизация словаря и его пополнение, развитие речи, а театрализованная игра предоставляет для этого широкие возможности [Щеткин, 2007, с. 21].

Однако анализ существующих примерных образовательных программ и материалов периодической печати показал, что в современных дошкольных образовательных организациях театрализованная игра носит достаточно однообразный характер. Для театрализованной игры в основном используются славянские сказки, сравнительно немного методических материалов о процессе организации и проведения театрализованных игр (особенно для детей, имеющих отклонения в развитии) [Артемова, 1991, с. 85].

Нами была осуществлена попытка организации театрализованных игр для ознакомления детей старшего дошкольного возраста с ОНР с культурой народов мира на базе старшей группы МБДОУ № 50 комбинированного вида г. Красноярска. При обобщении полученных результатов могут быть условно выделены несколько этапов данной деятельности.

Большое значение имеет предварительная работа: необходим отбор содержания (в нашем случае это были сказки народов мира); в большинстве случаев требуется написание сценария театрализованного представления; подготовка оборудования (подбор наглядных материалов, изготовление декораций и персонажей для театрализованной игры и т.д.).

На начальном этапе организации театрализованных игр рационально проведение НОД для ознакомления детей с культурой и традициями отдельных народов мира, в режимных моментах использование тематических народных игр, предметно-пространственная среда может быть обогащена дидактическими средствами по данной теме (настольно-печатные игры, наглядные материалы).

На следующем этапе необходимо проведение театрализованных представлений воспитателем по выбранному содержанию для ознакомления с типовым сюжетом (и опосредованной подготовки) детей к самостоятельной театрализованной, режиссерской игре.

На этапе самостоятельной театрализованной игры детей по мотивам сказок народов мира важно организовать педагогическое сопровождение игровой деятельности. На этом этапе воспитатель может включаться в игру как один из персонажей, обогащать игровую среду новыми деталями для привлечения интереса детей и т.д.

Полученный опыт практической деятельности подтверждает, что несмотря на очевидные трудности в организации театрализованной игры, связанные с недостаточной методической разработанностью выбранной темы, театрализованная игра является эффективным средством ознакомления старших дошкольников с культурой и традициями народов мира.

Список сокращений

1. МБДОУ – муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение.
2. ОНР – общее недоразвитие речи.
3. ФГОС ДО – Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования.

Библиографический список

1. Артемова Л.В. Театрализованные игры дошкольников: книга для воспитателя детского сада. М.: Просвещение, 1991. 127 с.
2. Карпенко Л.А., Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Краткий психологический словарь. Ростов-н/Д: Феникс, 1998. 431 с.
3. Щеткин А.В. / под ред. О.Ф. Горбуновой. Театральная деятельность в детском саду. М.: Мозаика-Синтез, 2007. 128 с.

МОДЕЛЬ УПРАВЛЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИМ ПРОЦЕССОМ ОБУЧЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

А.А. Макаревич

*Научный руководитель В.И. Усаков,
доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики детства
Института психолого-педагогического образования,
ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева» (Красноярск); e-mail: v-usakov@mail.ru*

В условиях изменчивости социально-экономической ситуации в обществе претерпевает изменения и система дошкольного образования. Пересматриваются подходы к управлению дошкольным образованием, разрабатываются новые научно обоснованные модели системы управления.

Вопросами управления в сфере образования занимались такие ведущие специалисты, как Ю.А. Конаржевский, А.М. Моисеев, М.М. Поташник, В.А. Сластенин, П.И. Третьяков, К.М. Ушаков и многие другие. «Образование» является одной из подсистем общественного развития и «одним из социальных институтов».

Для эффективного педагогического управления не существует однозначной модели управления. Возможно, причиной тому стал неоднозначный взгляд на проблему. Все модели управления рассматриваются в статическом состоянии, где упорядочены и выделены связи между ее элементами, но не учитываются изменчивость состояния ее элементов, субъектов и объектов, а также устойчивость связей между ними.

Целостный педагогический процесс при своем единстве и гармоничном взаимодействии всех его компонентов все равно остается синтетическим [Каптерев, 1982, с. 179]. Это позволяет рассматривать любую модель управления педагогическим процессом как не единственно возможную.

Для описания динамической модели управления воспользуемся аллегорией и образно представим управление процессом обучения дошкольников в виде корабля, выполняющего маршрут (образовательный) от одного порта до другого под управлением капитана (педагога). В соответствии с разными предписаниями (законодательными документами и плановой документацией) организуется работа педагогического процесса под управлением педагога, обладающего необходимыми компетенциями.

С позиции технологического подхода в обучении главным системообразующим компонентом педагогического процесса называют педагогическую технологию, владеет которой только педагог. Этому подходу посвящены работы В.П. Беспалько, В.В. Гузеева, Т.А. Ильиной, М.В. Кларина, Г.К. Селевко, А.И. Умана, Л. Андерсон, Дж. Блок и других ученых [Селевко, 2005, с. 11]. Большой вклад в разработку здоровьесберегающих технологий внес В.И. Усаков, ему

принадлежит авторство эффективных методик по обучению дошкольников различным видам спорта [Усаков, 2016].

Педагогическая технология выстраивается в соответствии с законами психического и физиологического развития ребенка. В рамках ее педагог осуществляет педагогическое воздействие, объектом которого становится обучение детей умениям, навыкам и приобщение их к новому знанию. Результатом этого педагогического воздействия будет определенный образовательный продукт, востребованность в котором зависит от запросов государства и социума.

Эффективность управления процессом обучения определяется эффективностью педагогической технологии при конкретных условиях ее реализации. На рис. эти условия образно представлены как направление течения, скорость этого течения, а также особенности рельефа «морского дна». Уникальность педагогической технологии заключается в том, что она может быть применима к любому ребенку с его личностно-индивидуальными особенностями. Устойчивые и тесные взаимодействия педагогов с социальными партнерами в отношении объекта педагогического воздействия вместе с постоянной мотивационной составляющей ребенка качественно ускоряют процесс обучения, а значит, делают его более эффективным.

Таким образом, предложенная модель управления может рассматриваться как один из вариантов многообразия использования различных педагогических технологий в процессе обучения детей дошкольного возраста.

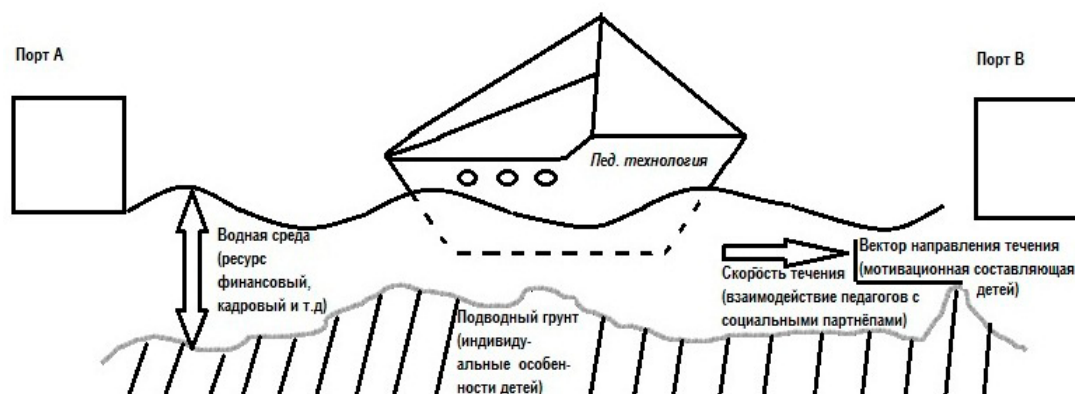


Рис. Модель управления педагогическим процессом обучения дошкольников

Библиографический список

1. Как можно управлять образовательной системой. [Электронный ресурс]: учебное пособие по дисциплине «Управление образовательными системами (уровень магистратуры) / Дальневосточный федеральный университет, Школа педагогики; [авторы: Лавриненко Т.Д., Стоюшко Н.Ю.]. – Электрон. дан. – Владивосток: Дальневосточный федеральный университет, 2015 г., 239 с. – URL: http://uss.dvfu.ru/files/publications/lavrinenko-td_stoyushko-nyu_kak_mozhno_upravl_obr_sist_2015.pdf (дата обращения: 01.04.2017).
2. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения / под ред. А.М. Арсеньева. М.: Педагогика, 1982. 704 с.
3. Селевко В.Г. Энциклопедия образовательных технологий: в 2. М.: Народное образование, 2005. Т. 1. 556 с.
4. Усаков В.И. Первые шаги к физическому совершенству: книга для родителей, воспитателей, гувернеров. М. Берлин: Директмедиа, 2016. 139 с.

ДИАЛОГ С ПРОИЗВЕДЕНИЕМ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА КАК СРЕДСТВО ПОСТРОЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Т.В. Малютина, Н.Ю. Дмитриева

Дошкольный возраст является периодом, когда особенно активно развиваются эмоционально-ценностное восприятие и осмысление предметного мира, овладение способами действий с ним и его творческого преобразования. Знакомство с произведениями искусства является уникальным катализирующим условием в процессе качественного формирования у дошкольников целостного, устойчивого, гармоничного представления о мире. Четкие образы-представления, из которых складывается картина мира ребенка, помогают ему ориентироваться на физическом, интеллектуальном и коммуникативном уровнях взаимодействия с действительностью, являются своеобразным гарантом его уверенности в себе, спокойствия, смелости и компетентности.

Традиционно в дошкольной педагогической практике основным приемом ознакомления дошкольников с живописными произведениями остается прямая трансляция искусствоведческих клише, которые предъявляются как эталон художественного общения с произведением. Однако такой подход мало опирается на возможности самого произведения искусства и почти не связан с активностью познавательной деятельности ребенка. В этом случае произведение используется как иллюстрация набора неких стандартизованных знаний. Подлинное же произведение искусства как безусловный духовно-ценностный информационный феномен, в котором аккумулирован обобщенный, концентрированный человеческий опыт художественного освоения реальности, содержит в себе огромный образовательный потенциал. При определенных условиях художественное произведение открывают человеку путь к познанию, к ценностям человечества, возможность гармонизировать практическую и духовную жизнь: направить энергию внутренних противоречий на путь созидания и творчества.

Прорваться через форму художественного текста, выраженную в знаках, символах, образах, к богатству духовных сущностей становится возможным, когда предметом специального совместного рассмотрения ребенка с взрослым становится содержание картины, оформленное в структурно ясную для ребенка форму. Тогда произведение из «мертвой» вещи превращается в «живой» художественный образ, а маленький зритель – в человека, чувствующего свою необходимость этому миру. В этом случае содержанием опыта художественного восприятия маленького зрителя становится не произведение искусства как артефакт, а те отношения, которые возникают у ребенка, когда он обнаруживает себя в позиции «зрителя» художественного произведения.

Когда в дошкольном образовании ставится задача качественно спроецировать эстетические идеи в плоскость образования, то с необходимостью появляется потребность в диалоге как педагогической процедуре. Живописное произведение, являясь моделью целостного типа сознания, уже в силу природы своего происхождения имманентно содержит в себе необходимые качества диалогического (деятельного) образовательного пространства: организованность, структурированность и содержательность, что открывает широкие возможности для решения педагогических задач, но и требуют адекватных тактических средств освоения образовательных потенций. «Жить – значит участвовать в диалоге: вопрошать, внимать, ответствовать, соглашаться и т.п. В этом диалоге человек участвует весь и всей своей жизнью: глазами, губами, руками, душой, всем телом, поступками», – утверждает М.М. Бахтин [Бахтин, 1979, с. 318].

Диалогичность заложена и в онтологической «незавершенности» художественного произведения – оно с необходимостью начинает существовать только в общении со зрителем, создавая пространство для множества интерпретационных подходов: те, кому адресовано произведение, всегда могут проявить творческую духовную активность и «домыслить», «дочувствовать» произведение.

Как принцип педагогической деятельности диалог предполагает, что собеседники выступают по отношению друг к другу в качестве субъектов познавательной деятельности и общения. Осуществляя взаимодействие, собеседники проходят через взаимосопряжение позиций друг друга и обогащение на этой основе картины мира всех участников диалога. В силу экзистенциальности диалога основными его атрибутами выступают: свобода партнеров, их взаимно признаваемое равноправие, глубина личностного контакта, характеризующегося взаимопониманием, эмоциональным сопереживанием, взаимным доверием и самораскрытием.

Процесс общения может осуществляться не только с человеком, но и с произведением искусства. Диалог с художественным произведением является конгруэнтным средством организации образовательного пространства и позволяет эффективно формировать взаимоотношения собеседников по образовательным модальностям: полицентричность, концентричность, культуросообразность, гуманистическая направленность.

Однако дети старшего дошкольного возраста, не обладая в полной мере компетенциями зрителя, не способны достаточно продуктивно ответить на интеллектуальный вызов, который заложен в художественном произведении. Здесь адаптивным посредником в художественном общении может выступить педагог, тогда все вопросы и предложения сторон диалога друг другу идут через педагога, который всякий раз выступает от лица другой стороны, как бы отстраняясь от хода событий. Однако контакты сторон с посредником не подменяют, а дополняют прямой диалог дошкольников и произведения искусства друг с другом. Взрослый содействует возникновению диалога, побуждая к поиску и интеллектуальному усилию, заостряет противоречия и фиксирует конструктивные момен-

ты, создавая точки опоры дальнейшего развития мысли в направлении все большего уточнения и сужения вариативности диалога, обеспечивает пространство беседы ресурсом свободы, времени для самостоятельного поиска и открытия.

Чем больше педагог создает благоприятных ситуаций для обмена мнениями между детьми, тем выше их активность в общении, глубже развивающее влияние поисковой работы. Обучая ребенка наблюдать за грамотными действиями других, осваивать особенности этих действий, через сопоставление, столкновение, интеграцию отличающихся друг от друга точек зрения, педагог приводит к «рассшатыванию» представлений ребенка об абсолютности своего положения в мире вещей и людей, тем самым создает условия для преодоления феномена эгоцентризма и развития децентрации.

Основная задача педагога заключается в том, чтобы проявить активность детей, особенности их системы образных представлений, мотивов и на этой основе организовать сопровождение диалога дошкольников с живописным произведением, обеспечив оптимальный для конкретных условий уровень понимания.

Это процесс ситуативный, уникальный и вариативный, требующий от педагога критичности и интеллектуальной мобильности, эмоциональной чуткости и уверенности в себе, позволяющих быстро ориентироваться и адекватно реагировать в ситуации неопределенности. Безусловно, результативность деятельности педагога по сопровождению дошкольников в художественном общении с живописным произведением обеспечивает умение педагога удерживать диалог в продуктивной форме, способствующей его развитию, что предполагает понимание природы художественно-эстетического знания, навыки распознавания, анализа, провоцирования и конструирования [Дмитриева, 2016, с. 21].

Выделенные качества и структурные элементы педагогической компетентности успешно синтезируются и развиваются по мере формирования педагогом собственного опыта погружения в диалог с автором изобразительного произведения, в процессе которого он «несколько раз внутренне меняется, превращаясь в процессе художественной игры то в «зрителя-наблюдателя», то в «зрителя-собеседника», то в «зрителя-со-творца» [Жуковский, 2010, с. 5]. Тогда он «знает», что нужно испытать, чтобы родился художественный образ, а также что нужно сделать, чтобы этот образ отделился от непосредственного переживания и мог быть адекватно воспринят другими.

Диалог взрослого и ребенка необходим обоим собеседникам, так как он позволяет встретиться и взаимообогатиться представителям разных парадигм мышления, разных субкультур – взрослой и детской. Это дает возможность снять традиционно доминирующее положение формально-логического мышления (носителями которого являются взрослые) над образным практическим мышлением, характерным для детей, сделать этот диалог мышлений источником творческого роста для всех участников.

Таким образом, необходимыми условиями для диалога зрителя и произведения искусства является визуальное мышление, чувство гармонии, опыт эстети-

ческого, опыт включения в искусственные миры и действия по их правилам, готовность и открытость к встрече. Общение с произведением искусства не только востребует, но и воспитывает эти качества.

Библиографический список

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979. 423 с.
2. Дмитриева Н.Ю., Малютина Т.В. Методика организации восприятия произведений изобразительного искусства дошкольниками (на примере картины И.И. Шишкина) // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2016. № 2. С. 16–22.
3. Жуковский В.И. Диалог с произведением искусства. URL: <http://www.art-education.ru/AE-magazine/>
4. Курганов С.Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге. М.: Просвещение, 1989. 127 с.
5. Мелик-Пашаев А.А., Марченко Е.М. Ради чего берутся за перо? Пробуждение чуткости ребенка к «эмоциональному тону» художественного произведения // Методология педагогики музыкального образования. 2013. № 3. С. 34–41.

ДИДАКТИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ СЕНСОРНЫХ ЭТАЛОНОВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Ю.В. Недорезова

*Научный руководитель Е.В. Ким,
кандидат педагогических наук, преподаватель
КГБПОУ «Красноярский педагогический колледж № 2», (Красноярск);
e-mail: kimka.05@mail.ru*

По данным Министерства здравоохранения РФ и Всемирной организации здравоохранения, речевые нарушения проявляются более чем у 30 % детей. У таких детей нарушены не только все основные компоненты речевой системы (Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, Н.С. Жукова и др.), но и связанные с ее развитием сенсорные психические процессы (Л.И. Беляков, Ю.Ф. Гаркуша, Э.Л. Фигереди и др.).

Многие ученые (Ф. Фребель, О. Дикроли, А.В. Запорожец, А.П. Усова и др.) отмечали, что дошкольный возраст – это период формального упражнения всех сторон психической активности, которые стимулируются сенсорной сферой. Внимание, воля, сосредоточенность, память, способность сравнения – все тренируется в процессе сенсорной деятельности, она же оказывает тонизирующее действие на нервную систему ребенка. Развитие чувственного восприятия является одной из важных задач коррекционного воздействия в работе с детьми с ОНР. В дошкольном возрасте дети в основном «кинестетики» и пробиться к их центрам речи можно, используя различные дидактические материалы по сенсорному развитию.

Большое значение для сенсорного развития имеет деятельность по формированию у детей представлений о сенсорных эталонах – общепринятых образцах внешних свойств предметов. Усвоение сенсорных эталонов, по мнению Л.А. Венгер, Э.Г. Пилюгиной, длительный и сложный процесс. Проблемы сенсорного развития и воспитания дошкольников в отечественной дошкольной педагогике наиболее полно были рассмотрены Е.И. Тихеевой [Тихеева, 1981, с. 14]. Однако, разрабатывая теорию дошкольного воспитания, Е.И. Тихеева творчески использовала классическое наследие русских и европейских педагогов, и в первую очередь М. Монтессори. Именно «педагогика среды» М. Монтессори, по нашему мнению, наиболее полно и комплексно позволяет решать задачи сенсорного развития дошкольников с общим недоразвитием речи.

М. Монтессори отмечала, что формирование сенсорных эталонов является наиболее значимым элементом сенсорного развития [Монтессори, 2000, с. 147]. В дошкольном возрасте ребенок осваивает приемы активного познания

свойств предметов путем наложения, измерения, прикладывания предметов друг к другу. В процессе активного познания ребенок знакомится с цветом, формой, величиной, временем, пространством, вкусом, запахом, звуком, качествами поверхности и т.д. Он учится воспринимать их проявления, осваивает способы обнаружения, запоминает названия, учится воспринимать их проявления, осваивает способы обнаружения, названия, учится различать их оттенки и особенности. Ознакомление с такими свойствами, как форма, величина, цвет, составляют основное содержание деятельности по сенсорному развитию в детском саду. Освоение сенсорных эталонов необходимо для успешного усвоения в последующем многих учебных предметов в школе, от него зависит и формирование способностей по многим видам творческой деятельности [Сорокова, 2003, с. 56].

Даже самые яростные критики системы Монтессори не могут не признать того, что все дидактические материалы ею разработаны экспериментально. Только после длительной и тщательной проверки реакций детей на предметы материала М. Монтессори признала его пригодность, отвергнув все то, что не вызывало самостоятельных повторных упражнений детей и не фиксировало детского интереса и внимания. Дидактические материалы М. Монтессори удовлетворяют реальные потребности ребенка и учитывают его способности.

Несмотря на неоспоримую эффективность материалов М. Монтессори, следует отметить, что в их используют достаточно редко в традиционных российских детских садах. Это связано и с дороговизной оригинальных материалов, с невозможностью удовлетворить все требования к созданию целостной монтессори-среды в группе детского сада и, в том числе, с неготовностью большинства педагогов работать в системе М. Монтессори. Однако, по нашему мнению, все вышеперечисленное не является основанием для отказа от подтвердивших свою эффективность материалов по сенсорному развитию. Мы предполагаем, что работа с отдельными материалами по сенсорному развитию также будет результативной, хотя ее эффективность, вероятно, будет ниже, чем в целостной монтессори-среде.

Практическая деятельность по обогащению предметно-пространственной среды группы детского сада монтессори-материалами была реализована в МБДОУ № 50 «Детский сад комбинированного вида г. Красноярска, в средней группе «Лучики»». В ходе реализации деятельности стало очевидно, что по большинству направлений сенсорного развития эстетически привлекательные дидактические материалы могут быть изготовлены самостоятельно из различных подручных материалов (бумага, картон, пластиковые бутылки и крышки, коробочки разного размера, дерево, ткань и т.д.), что снимает проблему высокой себестоимости дидактических материалов. Апробация подтвердила, что дети выбирают данные материалы для самостоятельных занятий в свободное время, нередко предпочитая их игрушкам фабричного производства. Также данные материалы вызывают живой интерес у родителей воспитанников.

Таким образом, включение в предметно-пространственную среду группы дидактических материалов, изготовленных с учетом принципов педагогики М. Монтессори, несомненно, способствует повышению эффективности деятельности по сенсорному развитию дошкольников, содействует успешному формированию большинства сенсорных эталонов.

Библиографический список

1. Монтессори М. Помоги мне сделать это самому. М: Карапуз, 2000. 270 с.
2. Сенсорное воспитание в детском саду: пособие для воспитателей / под ред. Н.Н. Поддьякова, В.Н. Аванесовой. 2-е изд., испр. и доп. М.: Просвещение, 1981. 192 с.
3. Сорокова М.Г. Система М. Монтессори. Теория и практика. М.: Academia, 2003. 384 с.
4. Тихеева Е.И. Развитие речи детей (раннего дошкольного возраста): пособие для воспитателей дет. сада / под ред. Ф.А. Сохина. 5-е изд. М.: Просвещение, 1981. 159 с.

ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Е.С. Новикова

*Научный руководитель И.Г. Каблукова,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики детства,
Красноярский государственный педагогический университет
им. В. П. Астафьева (г. Красноярск); e-mail: kablukova@kspu.ru*

Организация системы психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста приобретает чрезвычайную актуальность в связи со значимостью дошкольного детства в дальнейшем развитии ребенка [Монгуш, 2015, с. 59]. Создание благоприятных условий для гармоничного развития каждого ребенка возможно лишь благодаря взаимной координации усилий различных специалистов ДОО и родителей.

Большинство научно-методических публикаций, раскрывающих сущностные характеристики сопровождения и деятельности системы психолого-педагогического сопровождения детей, посвящено школьному периоду жизни ребенка. Для детских садов создание такой системы является новым направлением как в практической деятельности, а также требует дополнительных научных и методических разработок, связанных с развитием и становлением этой системы в рамках отдельного детского сада и дошкольного образования в целом.

Система психолого-педагогического сопровождения детей в детском саду, как любая другая система, за период своей «жизни» проходит различные этапы в своем развитии. В науке традиционно выделяют следующие этапы ее развития: этап становления системы; этап отработки системы; этап максимального развития или зрелости системы; этап обновления системы или распада и гибели [Сурмин, 2003, с. 87].

Рассмотрим выделяемые этапы применительно к системе психолого-педагогического сопровождения детей в детском саду.

1. На первом этапе – становление системы психолого-педагогического сопровождения детей в детском саду – выделяются две основные задачи: отбор ведущих педагогических идей для ее организации и формирование коллектива единомышленников для реализации ключевых идей системы. На данном этапе система характеризуется недостаточной прочностью внутренних связей. В управлении ею преобладают организационные аспекты. Система еще не набрала силу, ее компоненты работают разрозненно, еще не достигнуто единство педагогиче-

ских действий [Прангишвили, 2000, с. 61]. Данный этап характеризуется следующими признаками:

- осознанием острой потребности образовательной организации в построении эффективной системы психолого-педагогического сопровождения детей и их семей, обусловленной необходимостью реализации идей инклюзивного образования;

- переоценкой имеющегося опыта, пересмотр существующих в науке педагогических позиций, освещающих вопросы психолого-педагогического сопровождения детей в ДОО (научные труды О.С. Газмана, Л.М. Шипицыной, К. Роджерс, И.С. Якиманской и др.). Понимание, освоение и присвоение идей сопровождения и сущности ее технологии педагогическими работниками детского сада;

- объединением единомышленников, разделяющих идеи сопровождения и владеющих технологией их воплощения в практику работы с детского сада. Отмечается значительное развитие компетенции специалистов ДОО в вопросах психолого-педагогического сопровождения детей;

- созданием единомышленниками модели системы психолого-педагогического сопровождения детей в детском саду, которая будет положена в основу дальнейшей работы, обеспечивающей целостность, устойчивость, гибкость, мобильность и направленность системы на результат. Здесь же происходит осознание и формулирование основных целей и задач, идей и принципов создаваемой системы психолого-педагогического сопровождения детей в детском саду. Цели являются еще нечеткими, творческий процесс протекает свободно, продвижение к следующему этапу требует стабильного обеспечения ресурсами [Калягин, Матасов, Овчинникова, 2005, с. 58].

2. На втором этапе – этапе отработки системы психолого-педагогического сопровождения детей в детском саду – происходит ее интенсивный количественный и качественный рост. Внедрение системы постепенно приносит возрастающий положительный результат, она успешно конкурирует со старыми системами, ориентированными на выполнение той же цели, встроилась в систему работы дошкольной образовательной организации. Этот этап характеризуется следующими признаками:

- созданием команды специалистов, включенных в систему психолого-педагогического сопровождения детей в детском саду и занимающихся ее развитие и совершенствованием. Благоприятный психологический климат внутри команды специалистов (высокая степень эмоциональной включенности и взаимопомощи в различных ситуациях; доверие и высокая требовательность членов команды сопровождения друг к другу) [Караковский, Новикова, Селиванова, 2000, с. 184];

- выделением направлений функционирования системы, ведущих видов деятельности специалистов (к таким видам деятельности относятся психолого-педагогическая диагностика, развивающая, коррекционная, абилитационная, информационно-просветительская работа, психологическое консультирование, реализуемые в комплексной работе с детьми, их семьями, педагогами ДОО) [Се-

маго, Алехина, 2012, с. 49], построение внутренних (внутри организации) и внешних связей системы;

- встраиванием системы психолого-педагогического сопровождения детей в систему деятельности детского сада, перераспределение целевых, содержательных и организационных компонентов между системными образованиями внутри детского сада;

- увеличением показателей эффективности работы системы психолого-педагогического сопровождения детей в детском саду с позиций: решения стоящих перед ней задач (в сопоставлении с решением тех же задач до момента ее создания), вклада системы психолого-педагогического сопровождения детей в решение задач других системных образований в детском саду.

3. На третьем этапе – максимального развития, зрелости системы – происходит стабилизация характеристик системы. Система окончательно оформляется: каждый компонент занимает свое место. Система накапливает и передает от поколения к поколению свои традиции. Данный этап характеризуется следующими признаками:

- окончательной сформированностью системы, основными компонентами которой являются: целевой, содержательный, технологический, организационный и результативный. Все действия системы сопровождение детей в детском саду сложились и упорядочены (направления деятельности, виды деятельности специалистов сопровождения, внутренние и внешние связи системы), работа идет в заданном режиме и на полную мощь;

- увеличением числа специалистов, включенных в систему психолого-педагогического сопровождения детей в детском саду. Каждый член команды выполняет возложенные на него функции и обязанности;

- отсутствием улучшения каких-либо характеристик системы (целостность, устойчивость, гибкость, мобильность и направленность системы на результат), что характерно для ситуации стагнация системы;

- стабилизацией показателей эффективности работы системы психолого-педагогического сопровождения детей в детском саду, отсутствием увеличения качественных и количественных показателей эффективности ее деятельности.

4. На четвертом этапе – обновления существующей системы или ее распада и гибели – происходит нисходящее развитие системы, регрессивные изменения связанные с ухудшением характеристик системы. Этот этап характеризуется следующими признаками:

- освоением новых технологий работы с детьми, новых видов и способов деятельности специалистов сопровождения, новых или обновленных направлений деятельности, что обеспечивает обновление системы. Все механизмы обновления заложены в самой системе: постоянное поступление объективной информации о состоянии и функционировании системы, нацеленность специалистов сопровождения на постоянный творческий поиск – делают обновление системы процессом планомерным и управляемым [Сурмин, 2003, с. 173];

– уменьшением специалистов, включенных в систему психолого-педагогического сопровождения детей в детском саду и заинтересованных в дальнейшей реализации идей сопровождения, уход специалистов. Напряженный психологический климат (возникновение скуки, отсутствие творчества в деятельности специалистов, обыденность и дефицит новизны);

– ухудшение каких-либо характеристик системы (целостность, устойчивость, гибкость, мобильность и направленность системы на результат); постоянное усложнение целей и задач системы сопровождения, невозможность их реализации из-за нехватки ресурсов, что характерно для ситуации исчезновения системы, когда нет нового витка ее развития;

– снижением показателей эффективности работы системы психолого-педагогического сопровождения детей в детском саду, уменьшением качественных и количественных показателей эффективности ее деятельности, выполнение однообразных, рутинных действий.

Анализируя все вышеизложенное, следует отметить, что для каждого из четырех рассмотренных нами этапов развития системы психолого-педагогического сопровождения детей в дошкольной образовательной организации существуют общие критериальные признаки, к числу которых следует отнести: развитие коллектива специалистов для реализации идей системы; развитие компонентов системы; сформированность основных характеристик системы; состояние показателей эффективности работы системы психолого-педагогического сопровождения детей в детском саду. Однако названные признаки имеют свои характерные особенности на каждом из выделенных этапов, что позволяет осуществлять мониторинг развития рассматриваемой нами системы.

Библиографический список

1. Калягин В.А., Матасов Ю.Т., Овчинникова Т.С. Как организовать психологическое сопровождение в образовательных учреждениях. СПб.: КАРО, 2005. 240 с.
2. Караковский В.А., Новикова Л.И., Селиванова Н.Л. Воспитание? Воспитание... Воспитание!: теория и практика школьных воспитательных систем / под ред. Н. Л. Селивановой. 2-е изд., доп. и перераб. М.: Педагогическое общество России, 2000. 256 с.
3. Монгуш О.О. Психолого-педагогическое сопровождение детей дошкольного возраста // Педагогическое мастерство: материалы VI Междунар. науч. конф. Москва, июнь 2015 г. М.: Буки-Веди, 2015. С. 59–62.
4. Прангишвили И.В. Системный подход и общесистемные закономерности. М.: СИН-ТЕГ, 2000. 528 с.
5. Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики: метод. пособие / под общ. ред. Семаго М.М., С.В. Алехиной. М.: МГППУ, 2012. 156 с.
6. Сурмин Ю.П. Теория систем и системный анализ: учеб. пособие. Киев: МАУП, 2003. 368 с.

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОСВЯЗЕЙ РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ И ТРЕВОЖНОСТИ, АГРЕССИВНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Н.В. Петрина

*Научный руководитель В.А. Ковалевский,
профессор, заведующий кафедрой психологии детства,
Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева (Красноярск); e-mail: kovalevsky@kspu.ru*

Семья для ребенка является главным фактором личностного развития. Родительское отношение может как положительно, так и отрицательно влиять на личностное развитие ребенка, а именно может способствовать развитию тревожности и агрессивности детей [Костина, 2005, с. 70]. Например, если у ребенка с матерью сложились симбиотические отношения, то тревожность матери легко передастся ребенку. Также при агрессивном поведении родителей, их вспыльчивом характере у ребенка может проявляться агрессия в поведении.

Стоит отметить, что в дошкольном возрасте мальчики тревожней и агрессивней, чем девочки. Мальчиков тревожат мысли о насилии в различных его проявлениях: физические травмы, наказания, несчастные случаи и т.д. В то время как девочки тревожатся из-за отношений с другими людьми: возможные ссоры, расставания.

Для изучения особенностей взаимосвязей родительского отношения и тревожности, агрессивности детей старшего дошкольного возраста использовались следующие методики: А.Я. Варга, В.В. Столин «Тест-опросник родительского отношения»; Р. Теммл, М. Дорки, В. Амен «Тест тревожности»; Тест «Рук» и в модификации Н.Я. Семаго, а также наблюдение за проявлением агрессивности в ситуациях игры, непосредственной образовательной деятельности и свободной деятельности.

Исследование проводилось на базе МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 121» г. Красноярска. В нем приняли участие 48 человек: 12 девочек и 12 мальчиков старшего дошкольного возраста, и 24 родителя, 12 из которых являются родителями девочек, из них 1 отец и 11 матерей, и 12 являются родителями мальчиков, из них 12 матерей.

В ходе исследования нами были получены следующие результаты:

1. Тест тревожности показал, что как у мальчиков, так и у девочек преобладает средний уровень тревожности (59 и 76 % соответственно). Низкий уровень тревожности наблюдается у 8 % мальчиков и 16 % девочек. В то время как высокий уровень тревожности преобладает у мальчиков (33 %), а у девочек составляет лишь 8 %.

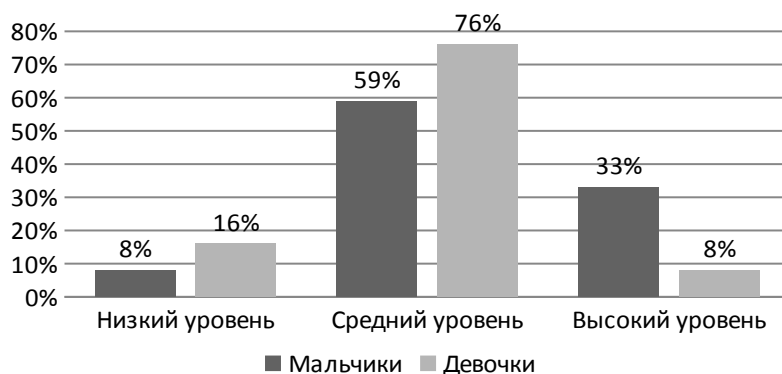


Рис. 1. Распределение уровней тревожности у мальчиков и девочек старшего дошкольного возраста

2. Тест «Руки» в модификации Н.Я. Семаго показал, что практически одинаковое количество мальчиков и девочек проявляют агрессию (50 и 42 % соответственно).

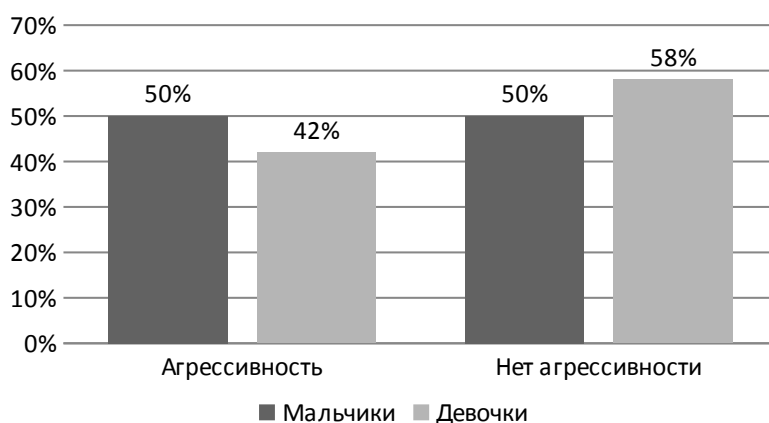


Рис. 2. Распределение проявления агрессивности среди мальчиков и девочек старшего дошкольного возраста

3. По результатам наблюдений за детьми в игровой деятельности можно сказать, что физическую агрессию проявляют 44 % мальчиков и 8 % девочек. 16 % мальчиков и девочек проявляют вербальную агрессию. Проявление эмоциональной агрессии преобладает у девочек (76 %). Аутоагрессия наблюдается только у мальчиков (8 %). Предметной агрессии в игровой деятельности у детей выявлено не было.

4. В ситуациях непосредственной образовательной деятельности различные проявления агрессии выявлены только у мальчиков, а именно преобладает эмоциональная агрессия (16 %). Вербальная, предметная агрессия и аутоагрессия встречается только у 8 % мальчиков.

5. В свободной деятельности мальчики проявляют себя агрессивней, чем девочки, а именно преобладает физическая агрессия (60 и 24 % соответственно). Вербальную агрессию проявляют 16 % мальчиков и 8 % девочек, в то время как с эмоциональную агрессию проявляют больше девочки (16 %) чем мальчики (8 %).

6. По Опроснику родительского отношения (А.Я. Варга, В.В. Столин) можно сказать, что в семьях мальчиков и девочек преобладают следующие типы: принятие и кооперация. Контроль наблюдается в 8 % семей мальчиков и 16 % семей девочек. Такой тип родительского отношения, как симбиоз, выявлен у 24 % семей мальчиков и 16 % семей девочек.

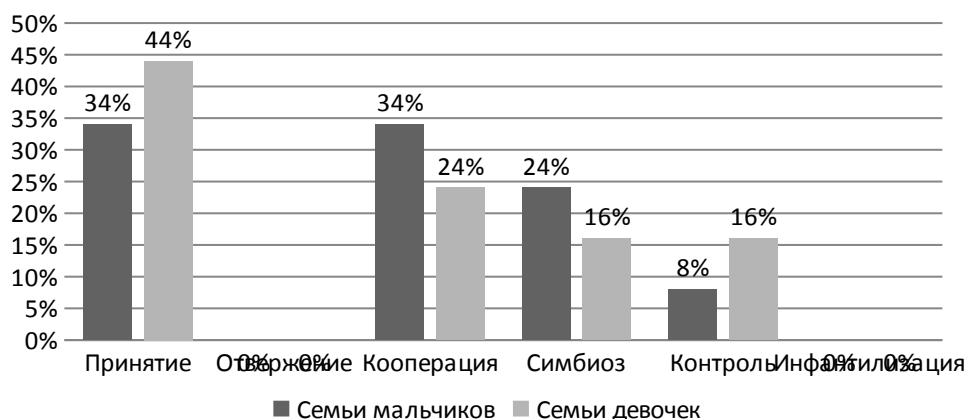


Рис. 3. Распределение типов родительского отношения в семьях девочек и мальчиков старшего дошкольного возраста

Анализируя полученные результаты, можно сказать, что дети из семей с типами родительского отношения симбиоз и контроль проявляют повышенную тревожность и различные формы агрессивного поведения. Это можно объяснить тем, что из-за нехватки свободного времени родители стараются слиться с ребенком, навязывая ему свои взгляды, ограждают от всего вокруг и не уважают индивидуальность ребенка [Артомонова, 2002, с. 83].

Таким образом, в результате исследования были выявлены некоторые особенности родительского отношения и влияние его на тревожность и агрессивность детей. Мы считаем, что данная тема нуждается в дальнейшем исследовании.

Библиографический список

1. Дубовик Е.Ю. Тревожность у детей дошкольного возраста: учеб. пособие по спецкурсу по психологии «Тревожность дошкольников» / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2006. С. 100.
2. Костина Л.М. Игровая терапия с тревожными детьми. СПб.: Речь, 2005. 160 с.
3. Марковская И.М. Психология детско-родительских отношений: монография / Мин-во образования и науки Рос. Федерации, Федер. агентство по образованию, Юж.-Урал. гос. ун-т, фак. психологии. Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2007. 91 с.
4. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.И. Артомонова, Е.В. Екжанова, Е.В. Зырянова и др.; под ред. Е.Г. Силиановой. М.: Академия, 2002. С. 192.

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ И УПРАЖНЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ОЗНАКОМЛЕНИЯ МЛАДШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ПРАВИЛАМИ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ НА ДОРОГЕ

Д.Н. Половинкина

*Научный руководитель Е.В. Ким,
кандидат педагогических наук, преподаватель
КГБПОУ «Красноярский педагогический колледж № 2», «Красноярск»;
e-mail: kimka.05@mail.ru*

Обращение к вопросам формирования безопасного жизненного пространства детей дошкольного возраста обладает непреходящей актуальностью. Ознакомление дошкольников с правилами безопасного поведения всегда являлось неотъемлемой частью профессиональной педагогической деятельности, ведь именно в дошкольном детстве закладывается фундамент жизненных ориентиров, а безопасное поведение является основой сохранения здоровья человека.

В настоящее время существуют различные исследования в области обучения детей безопасному поведению (Л. Григорович, С. Мартынова, К. Белой, В. Зимониной и др.). Вопросы привития навыков безопасности детям среднего дошкольного возраста отражены в научных трудах Н.Н. Авдеевой, О.Л. Князевой, Р.Б. Стеркиной, Т.Г. Хромовой и др.

По статистике, в общем процентном соотношении от числа всех дорожно-транспортных происшествий (далее – ДТП) в России, происшествия с участием несовершеннолетних составляют 11 %, а в 26,9 % случаев возникают по вине самих детей только за первое полугодие 2016 г. было зарегистрировано более 8000 таких ДТП. Дети выбегают на проезжую часть во время игры или за упавшей игрушкой, неправильно переходят через пешеходные переходы и т.д. Что же нужно учитывать при планировании деятельности по ознакомлению детей младшего дошкольного возраста с правилами безопасного поведения на дороге?

1. Ребенок ориентируется преимущественно на общую обстановку, в меньшей мере руководствуется правилами. Частота нарушений правил пешеходами «например, переход на красный сигнал светофора» в значительной мере зависит от провоцируемого поведения одного из пешеходов (ребенок смотрит на поведение окружающих людей).

2. На детей большое внимание оказывают эмоции: радость, удивление, интерес к чему-либо, которые заставляют забыть о возможной опасности.

3. Часто дети с большим трудом могут дать правильную оценку увиденной дорожно-транспортной ситуации и не способны быстро принимать решения. Они еще не способны предугадать все возможные варианты поведения водителя.

4. Дошкольники по-разному реагируют на размеры автомобиля при определении степени опасности на дороге. Ребенок не может соразмерять скорость движения автомобиля с расстоянием. При приближении большого грузовика, даже если он движется медленно, ребенок реже рискует пересекать проезжую часть, но недооценивает опасность небольшой легковой машины, приближающейся с большой скоростью.

5. В экстремальной ситуации ребенок легко впадает в состояние безысходной опасности, незащищенности, теряется. Чем труднее ситуация для ребенка и чем большую надо проявить ему сообразительность и скорость в принятии решения, тем сильнее развивается торможение в центральной нервной системе ребенка. Таким образом, развивается замкнутый круг: чем опаснее ситуация, тем ребенок медленнее и неправильно принимает решение.

Так как для младших дошкольников характерно практическое мышление «наглядно-действенное», а ведущей деятельностью является игра, то при формировании представлений о правилах безопасного поведения на дороге необходимо использовать игры и игровые упражнения, обогащать предметно-пространственную среду наглядными материалами. Ввиду отсутствия специальных знаний реальное поведение детей на дороге нередко базируется на игровом опыте. Например, в игре формируется представление о том, что реальные транспортные средства не всегда могут сразу останавливаться на месте по желанию водителя «точно так же, как не могут остановиться без столкновения с препятствием движущиеся по инерции игрушечные автомобили».

На наш взгляд, при организации деятельности по формированию либо актуализации представлений о правилах поведения на дороге эффективно использование пространственных макетов. В ходе апробации двух видов макетов «напольного и настольного» в группе детей младшего дошкольного возраста МБДОУ №132 г. Красноярск, было отмечено, что макет напольного вида является более востребованным детьми, позволяет организовать игру большего количества детей и использовать имеющийся в группе игровой материал для обогащения самостоятельной игры детей. Напольный макет, сделанный по типу «домино», позволяет быстро создать ландшафт для конкретной игровой ситуации либо упражнения. Настольный макет, который чаще используется в традиционной практике дошкольного образования, недостаточно удобен для игры маленьких детей, что нередко приводит к потере интереса к игровым упражнениям.

При определении игрового содержания необходимо учитывать, что может потребоваться предварительная работа ознакомительного характера «о дорожных знаках и др.». В основе игры могут быть ситуации, требующие принятия решения по выбору маршрута игровым персонажем «переход дороги и т.д.», поведению игрового персонажа в опасных ситуациях «укатившийся мяч, улетевший воздушный шарик, убежавший питомец и т.д.».

Опыт практической деятельности подтверждает эффективность использования дидактических игр и упражнений для ознакомления младших дошкольни-

ков с правилами безопасного поведения на дороге. При этом использование пространственных макетов расширяет возможности самостоятельной деятельности детей, позволяет обогатить развивающую предметно-пространственную среду группы, сделать ее более насыщенной и вариативной.

Библиографический список

1. Авдеева Н.Н., Князева О.Л., Стеркина Р.Б. Учебно-методическое пособие по ОБЖ детей старшего дошкольного возраста. Безопасность. М., 2002.
2. Все по правилам (материалы Федеральной целевой программы «Повышение безопасности дорожного движения в 2013–2020 годах»). URL: <https://rg.ru/2016/07/27/dtp.html>
3. Саулина Т.Ф. Ознакомление дошкольников с правилами дорожного движения. М., 2013.
4. Черепанова С.Н. Правила дорожного движения дошкольникам. М., 2009.

ИГРУШКИ-САМОДЕЛКИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ ДЕТСКОЙ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Д.Д. Сенькова

Научный руководитель **Е.В. Ким**,
кандидат педагогических наук, преподаватель КГБПОУ «Красноярский педагогический колледж № 2», (Красноярск); e-mail: kimka.05@mail.ru

В дошкольном возрасте игра является ведущим видом деятельности детей. А.С. Макаренко так характеризовал роль детских игр: «Игра имеет важное значение в жизни ребенка, имеет то же значение, какое у взрослого имеет деятельность, работа, служба. Каков ребенок в игре, таким во многом он будет в работе, когда вырастет. Поэтому воспитание будущего деятеля происходит, прежде всего, в игре...». Развитие дошкольника немыслимо без самых разнообразных игр, которые могут быть разнообразными по содержанию и дидактическим средствам.

Взрослый должен дать старт интеллектуальной игре и позаботиться о том, чтобы малыш играл с особой увлеченностью. Для решения этой задачи педагогу прежде всего необходимо позаботиться об игрушках, без которых многие виды игр не могут быть организованы.

Игра и игрушка неотделимы друг от друга. Игрушка может вызвать к жизни игру, а игра, развиваясь, требует все новых и новых игрушек. Игрушка в познавательном отношении выступает для ребенка в качестве своеобразного обобщенного эталона окружающей материальной действительности.

Самыми интересными для детей, по нашему мнению, являются игрушки-самоделки. Это связано с тем, что феномен игровой деятельности проявляется в том, что удовольствие составляет не результат, а процесс. Когда ребенок создает игрушку самостоятельно, то процесс игры начинается еще при ее создании.

Изготовление игрушек-самоделок развивает самостоятельность детей, воспитывает желание трудиться. Деятельность по изготовлению игрушек-самоделок позволяет использовать бросовый материал, дает возможность для освоения детьми различных техник продуктивной деятельности (рисования, аппликации, конструирования и т.д.).

Имеющийся опыт реализации деятельности по педагогическому сопровождению игровой деятельности старших дошкольников (на базе МБДОУ № 300 г. Красноярск) в полной мере подтверждает актуальность обращения к выбранной нами теме. Отмечался живой интерес детей к процессу изготовления игрушек, дети охотно играли изготовленными игрушками в сюжетно-ролевые игры.

Материал для изготовления игрушек может быть самым разным: бумага и картон, ткань, шерсть, глина и соленое тесто, пластическая масса, пластилин, природный материал или бросовый материал и т.д. На основании изучения су-

ществующих классификаций игрушек Н.Я. Михайленко, А.Е. Фрелиной и методической литературы по изготовлению игрушек-самоделок можно выделить несколько групп игрушек-самоделок по видам игр (схема 1.) [Гульянц, 1991, с. 35].

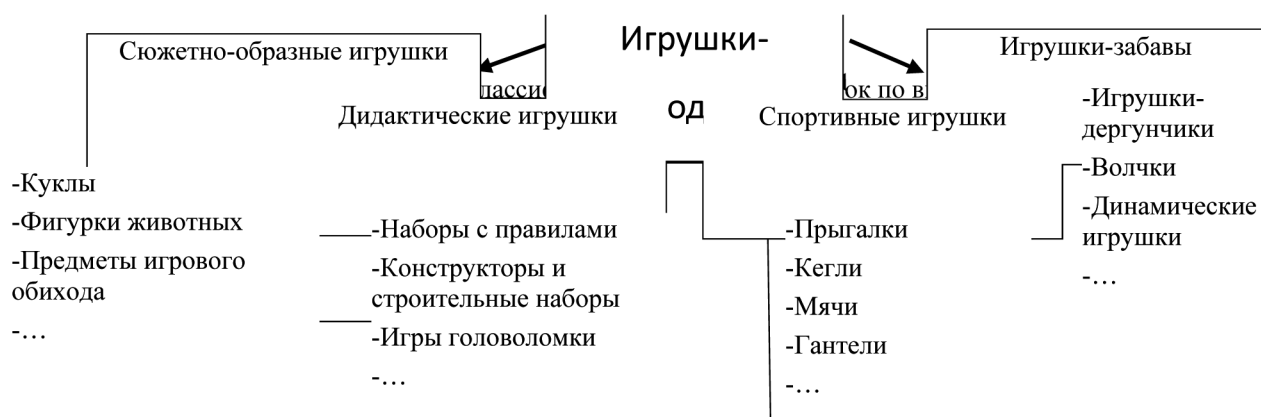


Схема 1. Классификация игрушек-самоделок по видам игр

Игрушки-самоделки могут быть также самыми разнообразными по теме и художественному решению, но все они должны отвечать определенным педагогическим требованиям. Главнейшее из этих требований относится к возрастной адресованности.

Возрастная адресованность – это не только соответствие игрушки возрасту детей по ее игровым возможностям. Значима для игрушки-самоделки собственно сложность ее изготовления, посильность для ребенка самостоятельного изготовления игрушки с учетом уровня развития моторики, концентрации внимания и других возрастных характеристик. Однако при оказании детям помощи в изготовлении и организации игры с игрушкой-самоделкой самым главным, по нашему мнению, является разумное сочетание контроля с предоставлением свободы и самостоятельности. Нельзя подавлять инициативу детей, навязывать свои идеи.

При планировании деятельности по педагогическому сопровождению с использованием игрушек-самоделок важно соблюдение современных требований к организации предметно-пространственной среды образовательной организации [Карабанова, 2014]. К таким требованиям в первую очередь относятся требования безопасности и полифункциональности. Безопасность предполагает, что при изготовлении игрушки используются безопасные материалы, учтен риск травматизма в процессе изготовления, предусмотрены и устранены возможные угрозы безопасности ребенка в процессе игры с самоделкой. Говоря о полифункциональности, важно предусмотреть разные возможности использования изготовленной игрушки-самоделки. В полной мере использование игрушек-самоделок отвечает и требованию доступности предметно-пространственной среды.

Планируя изготовление игрушек-самоделок, можно создать содержательно-насыщенную среду группы, подбирая тематизм игрушек-самоделок в соответствии с календарно-тематическим планом деятельности, с реализуемыми в детском саду образовательными проектами.

Таким образом, изготовление игрушек-самоделок и педагогическое руководство игровой деятельностью с их использованием в полной мере соответствуют требованиям федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. Такая деятельность позволяет организовать непосредственно образовательную деятельность с интеграцией всех образовательных областей.

Библиографический список

1. Гульянц Э.К. Что можно сделать из природного материала: книга для воспитателя детского сада. 2-е издание, доработанное. М.: Просвещение, 1991.
2. Самодельные игрушки для сюжетно-ролевых игр: методическое пособие для педагогов дошкольных образовательных учреждений, гувернеров и родителей / Е.И. Касаткина, Е.В. Ганичева, Н.В. Кондратьева, С.Н. Пеганова; под общ. ред. Е.И. Касаткиной. М.: Карапуз. Сфера, 2010.
3. Карабанова О.А., Алиева Э.Ф., Радионова О.Р., Рабинович П.Д., Марич Е.М. Организация развивающей предметно-пространственной среды в соответствии с ФГОС ДО. М.: Федеральный институт развития образования, 2014.
4. ФГОС дошкольного образования. Утвержден приказом Минобрнауки России от 17 октября 2013 г. № 1155.

ДИНАМИКА ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ У НИХ МОТИВИРОВАННОЙ ПОТРЕБНОСТИ В ЗДОРОВЬЕ

Д.В. Токарева

*Научный руководитель **В.И. Усаков**,
доктор педагогических наук,
профессор кафедры педагогики детства, Красноярский государственный
педагогический университет им. В.П. Астафьева*

Установлено, что физическая подготовленность детей дошкольного возраста и ее позитивная динамика является базовой основой формирования у детей старшего дошкольного возраста мотивированной потребности в здоровье.

Статистика утверждает, что здоровье ребенка зависит на 20 % от наследственных факторов, на 20 % – от условий внешней среды, то есть экологии, на 10 % – от деятельности системы здравоохранения, а на 50 % – от самого человека, от того образа жизни, который он ведет.

Главная особенность здоровьесберегающего воспитания – это формирование соответствующей мотивационной сферы детей, то есть поведенческих реакций, направленных на сохранение и укрепление собственного здоровья. Эта мотивационная направленность в дальнейшем должна стать доминирующей в поведении детей, их стремлении вести здоровый образ жизни.

Однако существует явное противоречие между общественной потребностью в управлении формированием здорового образа жизни дошкольников, с одной стороны, и недостаточной научной разработанностью механизма управления формированием мотивированной потребности в здоровье, с другой. На устранение данного противоречия направлена разработанная нами модель по управлению формированием мотивированной потребности в здоровье у детей.

Важной составляющей мотивированной потребности в здоровье является физическая подготовленность детей. Физическая подготовленность определяется уровнем сформированности психофизических качеств (сила, быстрота, выносливость, ловкость, гибкость, удержание равновесия, координационные способности) и степенью сформированности двигательных умений и навыков. По мнению Г. Лесковой и Н. Ноткиной, именно высокие показатели двигательных качеств являются основными при оценке физической подготовленности детей [Ноткина, 1993].

Таким образом, определяя уровень физической подготовленности дошкольников, можно проанализировать эффективность разработанной управленческой модели по формированию мотивированной потребности в здоровье у детей.

По мнению большинства авторов (Нестерова, 1992, Олонцева, 1987, Яценко, 1983, Усаков, 1989 и др.), физическая подготовленность определяется степенью сформированности двигательных навыков и уровнем требований к элементам техники, доступными и целесообразными для детей данной возрастной группы, и количественными показателями, свидетельствующими о развитии быстроты, силы, ловкости, выносливости.

Изучив и проанализировав данные научно-методической литературы, мы обнаружили, что многие ученые-педагоги изучают какую-либо одну из сторон развития ребенка (функциональное, физическое или психическое развитие). Так, Г.П. Юрко, В.П. Спирина, Н.П. Яценко в исследованиях больше внимания уделяют медико-педагогическому контролю: определение уровня развития физических качеств, двигательных умений и навыков, оценке морфофункционального развития детей. В.Ю. Давыдов, А.Н. Кравчук, В.А. Гуляйкин, З.И. Нестерова, В.И. Усаков рекомендуют комплексную оценку физической подготовленности детей.

Для оценки эффективности нашей модели управления формированием мотивированной потребности в здоровье у детей мы использовали методику тестирования физической подготовленности детей, предложенной В.И. Усаковым.

Форма проведения тестирования детей должна стимулировать их показать наилучший результат. Такая мотивация может быть создана соревновательной атмосферой. Время между повторениями одного и того же упражнения должно быть достаточным для ликвидации возникшего после первого тестирования утомления. Порядок выполнения теста не должен меняться ни при каких обстоятельствах [Усаков, 2011, с. 13].

Рассмотрим динамику физической подготовленности детей старшего дошкольного возраста на примере одного из тестов, прыжок в длину с места (табл.).

Таблица

Результаты тестирования состояния физической подготовленности в контрольной и экспериментальной группах (ЭГ N=20; КГ N=20)

Прыжок в длину с места	Экспериментальная группа	Контрольная группа	t-критерий Стьюдента
До эксперимента	96,9±6,9	96,15±6,1	
После эксперимента	109,4±5,4	99,65±5,3	P < 0,05
Темп прироста	12,12±0,8	3,6±0,2	
Оценка	Хорошо	Неудовлетворительно	

Сравнительный анализ показателей, характеризующих физическую подготовленность детей до и после проведения исследования, позволил установить, что различия между исходными и конечными показателями в обеих группах достоверны ($p < 0,05$).

Важно проследить динамику индивидуальных показателей развития каждого ребенка. В этой связи наиболее эффективным методом оценки служит

прирост индивидуальных показателей двигательных навыков и физических качеств детей.

Из табл. видно, что прирост результатов в контрольной группе неудовлетворителен и произошел в основном за счет естественного роста и развития организма, а в экспериментальной группе темп прироста соответствует оценке «хорошо», что свидетельствует о достаточно высоком уровне сформированной мотивированной потребности в здоровье.

Таким образом, установлена позитивная динамика физической подготовленности дошкольников в процессе формирования у них мотивированной потребности в здоровье.

Библиографический список

1. Абдульманова Л.В. Педагогические условия формирования ценностного отношения к здоровью у детей старшего дошкольного возраста // Сборник материалов VI международной научно-практической конференции. 2015. С. 22–26.
2. Ионова Е.Ю. Формирование культуры здорового образа жизни у детей старшего дошкольного возраста в процессе сотрудничества педагогов и родителей // Материалы региональной научно-практической конференции. 2015. С. 30–34.
3. Двигательные качества и методика их развития у дошкольников / сост. Н.А. Ноткина. СПб.: Образование, 1993. 36 с.
4. Усаков В.И. Педагогический контроль в физическом воспитании дошкольников / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2011. 84 с.

МОЛОДЕЖЬ И НАУКА XXI ВЕКА

XVIII Международный научно-практический
форум студентов, аспирантов и молодых ученых,
посвященный 85-летию КГПУ им. В.П. Астафьева

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

Материалы IV Всероссийской конференции школьников, студентов,
молодых ученых, посвященной 155-летию со дня рождения
Георгия Ивановича Челпанова

Электронное издание

Редактор *А.П. Малахова*
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 01.09.17.
Формат 60x84 1/8.
Усл. печ. л. 28,6