

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
МУРМАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

Материалы межрегиональной научно-практической
конференции с международным участием

1–3 апреля 2013 года

Том 2



МУРМАНСК
2014

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
МУРМАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

Материалы межрегиональной научно-практической
конференции с международным участием

1–3 апреля 2013 года

Том 2

МУРМАНСК
2014

УДК 37.015.3(082)
ББК 88.6я43
А43

Печатается по решению Совета по научно-исследовательской работе и редакционно-издательской деятельности Мурманского государственного гуманитарного университета

Рекомендовано к печати кафедрой психологии МГГУ (протокол № 3 от 02.10.2013 г.)

Редколлегия: **И.А. Синкевич**, канд. пед. наук, доцент (МГГУ) (отв. ред.);
О.В. Оконешникова, канд. психол. наук, доцент (МГГУ);
Т.Д. Барышева, старший преподаватель кафедры психологии (МГГУ);
Н.В. Егорова, специалист по УМР кафедры психологии (МГГУ);
А.С. Кузина, специалист по УМР кафедры психологии (МГГУ)

Рецензенты: **А.В. Прялухина**, канд. психол. наук, доцент, зав. кафедрой социальной работы, психологии и социального права Российского государственного социального университета;
Е.Г. Трудкова, канд. пед. наук, доцент кафедры музыкального образования, социально-культурной деятельности и народного художественного творчества, зам. декана по УР факультета художественного образования, технологии и дизайна МГГУ

Коллектив авторов

Актуальные проблемы психологии в образовании: материалы межрегиональной научно-практической конференции с международным участием 1–3 апреля 2013 года / отв. ред. И.А. Синкевич. – Мурманск: МГГУ, 2014. – Т. 2. – 236 с.

Первый том сборника 5 разделов, в которых представлены психолого-педагогические проблемы перехода на уровневое образование; исследуются проблемы преподавания психологии в образовательных учреждениях; раскрываются особенности социокультурного развития личности в образовательном пространстве; анализируются психолого-педагогические проблемы развития детей дошкольного и школьного возраста; рассматриваются вопросы психологии рефлексии и самосознания личности и др.

Предложенные материалы могут заинтересовать специалистов в области теоретической и практической психологии, педагогики и социологии и др.

Печатается в авторской редакции.

ISBN 978-5-4222-0216-4 (т. 2)
ISBN 978-5-4222-0213-3

© Коллектив авторов, 2014
© Оформление. ФГБОУ ВПО «Мурманский
государственный гуманитарный университет», 2014

ВВЕДЕНИЕ

Под современной образовательной средой понимаются образовательные учреждения разного типа и взаимодействующие с ними общественные и государственные организации, которые создают условия для развития и социализации человека. Цель современного образования – воспитание, социально-педагогическая поддержка становления и развития ответственного, компетентного, творческого, инициативного и высоконравственного гражданина России.

Изменения в политической, национальной, общественной сферах определяют целевые ориентиры в психолого-педагогической подготовке будущих специалистов, способных работать в современных социокультурных условиях. Идеология системы образования должна ориентироваться на высшую ценность – человека, реализующего свой творческий потенциал во взаимодействии с миром, природой и обществом. Ситуация, в которой находятся и современные психолого-педагогические науки требует: разработки новых концепций; расширения исследований закономерностей психического, личностного, социального и творческого развития человека в современных условиях.

Актуальным становится формирование через систему российского образования социальных отношений, наиболее благоприятных для каждого человека и общества в целом. Перед высшей школой стоит проблема совершенствования психолого-педагогической подготовки педагогических кадров.

В апреле 2013 г. в Мурманском государственном гуманитарном университете проходила Межрегиональная научно-практическая конференция с международным участием «Актуальные проблемы психологии в образовании», в которой приняли участие ведущие преподаватели высших и средних учебных заведений, практические психологи, социальные работники из разных городов России и зарубежья: г. Мурманска и Мурманской области (г. Апатиты, г. Заполярного, г. Ковдора, п. Молочный, п. Мурмаши, г. Снежногорска); г. Санкт-Петербурга, г. Владикавказа, г. Петрозаводска, с. Жидка, Балейского района, Забайкальского края, г. Минска и Витебска (Республики Беларусь), г. Калифорнии, США, г. Phoenix, Arizona, USA и др.

Всего в конференции приняло участие более 300 человек, из них: около 60 педагогов ДОУ г. Мурманска и Мурманской области, около 25 учителей школ и гимназий г. Мурманска и Мурманской области, около 10 преподавателей средних и высших учебных заведений г. Мурманска и Мурманской области, также Карельской государственной педагогической академии и др. Обсуждены

96 докладов, в том числе и стендовые. Материалы участников конференции нашли отражение в сборнике статей «Актуальные проблемы психологии в образовании».

Второй том сборника научных статей участников конференции включает 5 разделов, в которых представлены проблемы психологического здоровья личности в современных социально-экономических условиях; раскрываются психологические особенности художественного творчества в системе комплексных исследований; исследуются проблемы психологической безопасности личности в образовательной среде; анализируются вопросы психологии организационно-управленческой деятельности; рассматриваются психологические проблемы современной семьи. Предложенные материалы могут заинтересовать специалистов в области теоретической и практической психологии, педагогики и социологии и др.

РАЗДЕЛ 1. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННЫХ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ

И.А. Поварова, Т.В. Слотина

Копинг-стратегии и психологические защиты у лиц с заиканием

В русле концепции А.Ф. Лазурского, В.Н. Мясищева, личность представляет собой, прежде всего, сложную систему отношений, которая развивается в процессе общения с другими людьми» [8]. Благодаря общению происходит процесс социализации, процесс «вхождения» личности в разные ситуации взаимодействия людей, в том числе и ситуации напряжения. Механизмы отношения и приспособления личности к стрессовым ситуациям чрезвычайно многообразны.

С психологической точки зрения можно выделить два подхода к проблеме преодоления ситуаций напряжения. Первый подход рассматривает преодоление в терминах черт личности как постоянную предрасположенность отвечать на стрессовые события определенным образом. Во втором подходе, более близком концепции отношений, преодоление понимается как динамический процесс, специфика которого определяется не только ситуацией, но и степенью сложившейся системы ее отношений, активности личности, направленной на решение возникших проблем при столкновении со стрессовым событием.

Вместе с тем, с точки зрения психоанализа, у личности существует огромное количество неосознаваемых мотивов поведения, в том числе и в стрессовых ситуациях. Особенно это ярко проявляется, когда ситуации напряжения возникают неожиданно, и мы не готовы к адекватному, на наш взгляд поведению. В этот момент наше сознание «защищается» таким образом, чтобы максимально смягчить влияние отрицательных обстоятельств. Мы понимаем под психологической защитой психологическую систему регуляции психики человека, направленную на снятие или уменьшение тревожности, связанной с ощущением ситуации напряжения.

Сутью же совладающего поведения является осознанное преодоление негативных жизненных трудностей, либо уменьшение их отрицательного воздействия на организм. Поэтому совладающее поведение – это «целенаправленное социальное поведение, позволяющее субъекту справиться с трудной жизненной ситуацией (или

стрессором) способами, адекватными личностным особенностям и ситуации, через осознанные стратегии действия» [7, С. 93].

Принято считать, что совладающее поведение личности проявляется в копинг-стратегиях. Данная проблема начала разрабатываться в середине XX в., в настоящее время психологическая наука имеет много определений термина coping.

Мы воспользуемся следующим определением копинг-поведения, где под ним понимается комплекс стратегий действий, предпринимаемых человеком в ситуациях психологической угрозы физическому, личностному и социальному благополучию, осуществляемых в когнитивной, эмоциональной и поведенческой сферах функционирования личности и ведущих к успешной или менее успешной адаптации.

В настоящее время не существует общепризнанной классификации копинг-стратегий. Однако большинство из них построено вокруг двух предложенных Лазарусом и Фолкманом типов психологического преодоления: проблемно-ориентированный копинг и эмоционально-ориентированный копинг. При проблемном ориентировании усилия направляются на решение возникшей проблемы, а согласно эмоциональному ориентированию, человек эмоционально реагирует на стрессовые обстоятельства, в отдельных случаях, изменяя, при этом, собственные установки в отношении ситуации. Таким образом, и в первом и втором случае возможен когнитивный компонент копинг-стратегии.

Благодаря концепции Е. Хейма, все существующие стратегии совладания делятся на адаптивные копинги, способствующие развитию личностного потенциала, частично адаптивные, а также дезадаптивные – ригидные, неэффективные механизмы совладания с ситуациями напряжения.

Представитель ресурсного подхода С. Хобфолл предложил многоосевую модель «поведения преодоления». В отличие от других моделей преодолевающее поведение рассматривается им как стратегии (тенденции) поведения, а не как отдельные типы поведения. В его модели имеется 2 основные оси: 1) просоциальная – асоциальная; 2) активная – пассивная.

На сегодняшний день психологическая наука располагает не только огромным арсеналом теоретических концепций совладающего поведения, но и имеет достаточную методическую базу для проведения глубоких эмпирических исследований в этой области.

С логопедической точки зрения, результатом психологической травмы, длительно воздействующих стрессорных факторов, истощающих адаптационные возможности личности может стать такое нарушенное общения, как заикание. Вместе с тем заикание, как преимущественно функциональное расстройство речи, может быть следствием общего и речевого дизонтогенеза и дисгармоничного развития личности. Кроме того, заикание часто появляется после тяжело переживаемого заболевания, возможно психосоматического или в связи с каким-либо нервным потрясением.

Заикание особо существенно отражается на формировании личности. При хронификации этой речевой патологии часто наблюдается нарушение системы отношений, что приводит к патологическим формам поведения и сужению рамок социальной адаптации. Нарушение общения, которое наблюдается при заикании, меняет условия формирования личности, ее сознание и самосознание. У лиц с нарушениями в общении формируются различного вида личностные расстройства, как то: тревожность, страх, фобии, неуверенность в себе и другие разной степени поддающиеся коррекции.

Заикающимся свойственна особая дезорганизация личности, проявляющаяся в недостаточной способности к самоактуализации, самовыражению, характеризующаяся торможением творческой продуктивности и активности личности в целом. Стержневым звеном такой дезорганизации выступают особенности мотивационной сферы заикающихся, где на первый план выступает сверхценное отношение к дефекту речи, «закрученность» основных мотивов на него.

Отмечено, что у заикающихся в момент актуального речевого общения возникает комплекс сложных негативных психических состояний, что способствует формированию у них неадаптивных форм поведения. Сюда можно отнести: снижение коэффициента социальной адаптации не только по сравнению с группой здоровых лиц, но и больных разными формами неврозов, которые проявляются по пассивно-оборонительному, агрессивному, самоуничижительному типу, чтобы скрыть дефект речи и избежать фрустрации. Поэтому актуальным становится как диагностика, так и «выравнивание» этих характеристик в процессе коррекционного воздействия [3].

Полноценная речь является необходимым условием становления и функционирования человека, в частности, его коммуникативных возможностей, лежащих в основе формирования личности. Очевидно, что все речевые навыки представляют собой сложно координированную деятельность, для которой характерна повышенная чувствительность к психическому состоянию субъекта, прежде всего уровню его тревоги. Уровень тревоги в свою очередь является результатом комплекса адаптивных реакций и определяется наряду с личностными свойствами субъекта (ценностными и содержательными), обстоятельствами, в которых личность находится. Для речи – это, прежде всего, ситуации интерперсонального взаимодействия.

Актуальность и постановка проблемы данного исследования определяется возрастающими потребностями общества в поисках расширения представлений о причинах, лежащих в основе деструктивного поведения, и способах преодоления таких негативных его последствий, как нарушения в общении. Системно-структурный подход, основанный на интеграции знаний нейрофизиологии, пси-

хофизиологии, психологии, психолингвистики, логопедии и других смежных дисциплин, изучающих речевую деятельность, открывает широкие перспективы в решении вопросов совершенствования коррекционного воздействия при речевых нарушениях. Продуктивным с точки зрения изучения проблем личности как субъекта деятельности и общения в условиях затрудненной социальной коммуникации является изучение личности как субъекта жизнедеятельности и раскрытие социально-психологических механизмов совладающего поведения [2, 4].

Так, в отечественной психологии проблема преодоления сложных жизненных ситуаций сегодня изучаются достаточно активно. Доказательством служат исследования последних лет, которые основаны на материале самых разных видов деятельности и трудных ситуаций: учебной и профессиональной деятельности, детско-родительских отношений, социально-политических ситуаций, преодоления соматических болезней, а также на разных этапах онтогенеза (Л.А. Александрова, Л.И. Анцыферова, Н.О. Белорукова, Е.В. Битюцкая, В.А. Бодров, Н.Е. Водопьянова, Т.В. Гущина, К.И. Корнев, Т.Л. Крюкова, Е.В. Куфтяк, К.Муздыбаев, С.К. Нартова-Бочавер, И.М. Никольская, Р.М. Грановская, О.Б. Подобина, А.И. Прихидько, М.В. Сапоровская, С.А. Хазова, И.В. Шагарова, Е.А. Шепелева и др.).

Но, несмотря на то, что копинг-стратегии изучены в теоретических и практических аспектах достаточно хорошо, существуют вопросы, которые требуют более глубокого и детального рассмотрения. В частности, необходимо заметить отсутствие научных исследований по проблеме особенностей использования копинг-стратегий лицами с нарушениями в общении.

Вместе с тем, актуальность и постановка проблемы данного исследования определяется возрастающими потребностями общества в поисках расширения представлений о причинах, лежащих в основе деструктивного поведения, и способах преодоления таких негативных его последствий, как нарушения в общении. Также нужно отметить, что в последние десятилетия интерес к способам совладающего поведения особенно обострился в связи с психологически непростой обстановкой в нашей стране.

Для адекватного планирования программы логопедической и психологической работы с заикающимися и определения ее эффективности необходимо правильное обследование заикающегося. Важно, чтобы обследование заикающихся носило комплексный характер. Подразумевается психолого-педагогическое и логопедическое изучение и сопровождение заикающегося, а также анализ результатов медицинского обследования. Комплексный подход включает систему четко разграниченных, но согла-

сованных между собой средств воздействия разных специалистов. Это предусматривает совместную работу врача, логопеда, психолога. Круг специалистов, участвующих в реабилитационном процессе, может быть и более широким.

Комплексный метод реабилитации заикающихся реализуется поэтапно, с учетом всей симптоматики этого сложного речевого нарушения.

Различные авторы определяют участие личности в заболевании с помощью таких понятий как переживание болезни, сознание болезни, реакция адаптации, концепция болезни. Центральное место в системе индивидуальных психических ресурсов занимает контроль поведения. Профиль контроля поведения – своеобразное соотношение когнитивного, эмоционального и волевого компонентов связан с типами стратегий совладания и видами предпочитаемых психологических защит, т.е. определяет возможности использования определенных копинг-стратегий (coping), предпочитаемых способов контроля поведения [5, 9, 11].

Мы полагаем, что выявление особенностей и взаимосвязи механизмов совладания, механизмов психологической защиты дают более полное представление об адаптационных возможностях личности, их связи с психологическим благополучием и качеством жизни. Содержание этих исследований позволит целенаправленно рассмотреть роль и значение оптимизации копинг-поведения при разработке и оценке эффективности логотерапевтических мероприятий.

Исследования ряда авторов свидетельствуют, что:

1. Жизненный и психический потенциал человека проявляется на разных уровнях его деятельности и обладает способностью как снижаться, исчерпываться, так и пополняться.
2. Мера адаптивности и неадаптивности совладающих механизмов является одним из центральных звеньев при исследовании механизмов развития и лечения различных заболеваний психогенной природы.
3. Изменение копинг-поведения является существенным терапевтически ориентированным фактором при невротических расстройствах. Мера адаптивности/неадаптивности совладающих механизмов является одним из центральных звеньев при исследовании механизмов развития и лечения различных заболеваний психогенной природы. Совладающее поведение тесным образом связано с понятием психологической защиты. Однако чрезмерная психологическая защита может привести к невротизации личности, к дезадаптации и формированию девиантности и виктимности [6, 10].
4. Профиль контроля поведения – своеобразное соотношение когнитивного, эмоционального и волевого компонентов связан с типами стратегий совладания и видами предпочитаемых психологических защит, т.е. определяет возможности использования определенных копинг-стратегий, предпочитаемых способов контроля поведения.

Таким образом, рассмотренные выше взгляды исследователей свидетельствуют о перспективности концепции внутренней картины дефекта для изучения патологии речи, а также возможности определить определенные «точки роста» этой концепции. В частности, в связи с изучением субъективного благополучия с позиций исследования «стиля жизни» и «качества жизни». Прежде всего, они убеждают в центральной роли личности как фактора, формирующего внутреннюю картину болезни. Только углубленное изучение личности больного и всей системы его интерперсональных отношений, направленностей и ценностных ориентаций позволяет понять психологические механизмы, формирующие его субъективную модель болезни.

Проведенные исследования убеждают в необходимости применения системно-структурного подхода, как в процессе получения информации, так и в процессе ее анализа, а также интеграции сведений о больном с патологией речи. Кроме того, должна быть учтена специфика заболевания, в частности, для адекватного выбора исследовательских методик и индивидуализации тактики коррекционного воздействия. Поэтому в качестве приоритетной задачи выступает разработка четких критериев для определения оптимальных форм коррекционного воздействия адекватно для каждого индивида, то есть обучение на диагностической основе с применением системно-структурного подхода.

В качестве объекта нашего исследования (2011–2012 г.) выступила выборка, состоящая из экспериментальной группы: людей с нарушениями речи (взрослых заикающихся) и контрольной группы. В каждой по 50 человек, где 25 человек составляли мужчины и 25 человек – женщины. Средний возраст респондентов 24 года.

Проведено психодиагностическое обследование лиц с заиканием с использованием следующих методик: Опросник «Копинг-стратегии (WCQ)», автор Р. Лазарус; Опросник «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций (SACS)», автор С. Хобфолл; Опросник «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях», авторы С. Норман, Д. Эндлер, Д. Джеймс, М. Паркер, адаптация Т.Л. Крюковой; Методика для психологической диагностики копинг-механизмов (тест Э. Хейма).

Экспериментальные результаты, полученные с помощью опросников и теста были проанализированы и математически обработаны. Вторичная обработка данных реализована с помощью: t-критерия Стьюдента, критерия χ^2 (Хи-квадрат), корреляционного анализа по Пирсону.

Установлено, что пациенты с заиканием используют копинг-стратегии чаще, и более активно, чем лица без патологии речи (на уровне значимости $p < 0,05$). Получены сведения об особенностях контроля поведения людей с затрудненным общением как регулятивной функции.

Несмотря на то что в целом по выборке лицам из экспериментальной группы в основном присущи адаптивные копинги, установлено, что показатели по шкале «Принятие ответственности», значительно отличается от контрольной выборки ($t=2,062$, при $p \leq 0,05$) в меньшую сторону. Возможно, речь идет о том, что у заикающихся людей ответственность за ситуации напряжения, в которые они попадают переносится на других людей или же на сами обстоятельства. На сегодня это лишь предположение, которое мы планируем проверить в дальнейших исследованиях с помощью использования методик, направленных на изучение уровня субъективного контроля и ответственного поведения данной группы респондентов.

С помощью математической обработки методом t-критерия Стьюдента мы выявили также, что существует значимая разница в использовании такой эффективной и адаптивной стратегии, как «Планирование решения проблемы». Контрольная группа использует данный механизм значительно чаще, чем лица с нарушениями в общении ($t=2,019$, при $p \leq 0,05$).

Остальные копинги в экспериментальной группе используются на среднем уровне. Данный факт свидетельствует о том, что адаптационный потенциал личности испытуемых находится в пограничном состоянии и достаточно разнообразен.

Согласно теории копинг-стратегий Хобфолла, мы обнаружили, что в нашем исследовании испытуемые в равной степени предпочитают использовать разные копинг-стратегии на среднем уровне. Единственно представленной в группе заикающихся на низком уровне модель «Вступление в социальный контакт». Мы предполагаем, что это может быть связано с тем, что лица с нарушениями в общении в ситуациях стресса и нервно-психического напряжения не склонны вступать во взаимодействие с другими, они предпочитают не проявлять активности, и поэтому, для них более характерны осторожность и избегание. Вместе с тем социальной поддержки они ждут, возможно, в надежде на понимание и терпимость окружающих.

По результатам использования копинг-стратегий той же методики С. Хобфолл было установлено, что наиболее ярко выраженная асоциальная стратегия поведения, то есть преобладание агрессивных действий наблюдается именно у лиц, имеющих заикание ($t = 2,083$ при $p \leq 0,05$). Мы полагаем, что данный факт имеет глубокий личностный подтекст, несомненно, связанный и с самооценкой наших респондентов, уровнем уверенности, и, возможно, особенностями межличностных контактов.

И мужчины, и женщины с нарушениями речи чаще, чем в контрольной группе, выбирали такие стратегии, как вступление в соци-

альный контакт, осторожное действие и поиск социальной поддержки ($p \leq 0,05$).

При анализе результатов, полученных с помощью опросника Лазаруса, были выявлены половые особенности использования копинг стратегий в группе с нарушениями в общении. Так, мужчины с нарушениями в общении чаще предпочитают в ситуации нервно-психического напряжения использовать копинг «Дистанцирование» ($t=2,1$, при $p \leq 0,05$), что подразумевает их желание отстраняться от проблемы, либо постоянно откладывать решение проблемы. Женщины же экспериментальной группы показали значимо выше результаты по шкале «Поиск социальной поддержки» ($t=2,1$, при $p \leq 0,05$). Возможно, это связано с тем, что для женщин, особенно с нарушениями в общении, в стрессовой ситуации более свойственно искать поддержку и проявление эмпатии со стороны окружающих людей.

Интересные результаты были получены при сравнении копинг-стратегий в женской группе испытуемых. Несмотря на то, что в целом по выборке людям с нарушениями в общении в основном присущи адаптивные копинги, более конкретный анализ (сравнение используемых копингов у женщин из двух групп) показал противоположный результат. Именно респондентки контрольной группы продемонстрировали с достоверным уровнем значимости выбор адаптивных стратегий чаще, чем женщины с нарушениями в общении. В экспериментальной группе значимо ниже оказались показатели по шкалам «Дистанцирование» ($t = 2,5$ при $p \leq 0,05$), «Поиск социальной поддержки» ($t = 2,7$ при $p \leq 0,05$), «Принятие ответственности» ($t = 3,3$ при $p \leq 0,01$), «Эмоционально-ориентированный копинг» ($t = 3,1$ при $p \leq 0,01$). Данный факт доказывает, что заикание является более болезненным именно для женщин.

Результаты, полученные с помощью теста Хейма, позволили говорить, что большая часть респондентов использует эмоциональный механизм, согласно которому человек склонен изменять собственные установки в отношении ситуации, чуть меньше мужчины и женщины используют когнитивную сферу в основе копинг-стратегий. Типичной эмоцией является страх. Недостаточна инициатива и активность, готовность к зависимым отношениям. Эти черты сочетаются с отсутствием внушаемости, высокой критичностью, эмоциями неприятия. В ходе статистической проверки с помощью критерия χ^2 (Хи-квадрат) в экспериментальной группе по половому признаку были выявлены существенные различия конструктивных механизмов в когнитивной сфере. Чаще их выбирают мужчины контрольной группы. Это вполне очевидно объясняется тем, что мужчины в своем поведении более ориентированы на рациональные спо-

события поведения, нежели эмоциональные.

В результате корреляционного анализа по Пирсону были обнаружены значимые связи на уровне $p \leq 0,05$ и $p \leq 0,01$ в группе лиц с нарушениями в общении:

- с возрастанием самоконтроля увеличивается число ассертивных действий. Сохранение самообладания позволяет людям с нарушениями в общении чувствовать себя уверенно и самостоятельно регулировать собственное поведение.
- с возрастанием эмоционально-сфокусированного преодоления увеличивается частота действий агрессивного характера, и наоборот. Можно предположить, агрессивного поведения представляет собой один из видов эмоциональных копинг стратегий.
- осторожные действия прямо коррелируют с планированием решения проблемы, т.е. планирование решения проблемы возможно при сдержанном поведении, которое и помогает предусмотреть и учесть возможные выходы из стрессовой ситуации.

В контрольной же группе помимо прямых связей, например, конфронтационного копинга и ассертивных действий, существуют и обратные связи: между возрастом и такими копинг-стратегиями, как избегание, дистанцирование, асоциальные действия и отвлечение. В экспериментальной группе этот факт замечен не был. Таким образом, можно предположить, что у заикающихся респондентов виды совладающего поведения всегда влекут за собой развитие или наоборот снижение других видов копинг стратегий.

Единственной общей связью, встречающейся и у экспериментальной, и у контрольной группы является связь принятия ответственности с неадаптивной эмоциональной копинг-стратегией импульсивных действий. Необходимо отметить, что у экспериментальной группы эта связь прямая, а у контрольной – обратная, т.е. в экспериментальной группе с повышением ответственности количество необдуманных поступков возрастает, а в контрольной группе с увеличением ответственности количество импульсивных действий уменьшается. Мы предполагаем, что данный факт свидетельствует с одной стороны, об осознанном поведении, о чем говорит наличие ответственности, с другой стороны, неадекватном с точки зрения здравого смысла совладающем поведении лиц с заиканием.

Исследование копинг-поведения в стрессовых ситуациях, согласно концепции Нормана, Эндлера, Джеймса, Паркера, позволило выявить, что доминирующей копинг-стратегией для испытуемых экспериментальной группы является проблемно-ориентированное поведение, при котором усилия направляются на решение возник-

шей проблемы (3,45 баллов). Менее выбираемым оказалось копинг-поведение отвлечения (2,28 баллов). При анализе полученных результатов с помощью опросника «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» С. Нормана, было выявлено три значимых различия по шкалам: «Проблемно-ориентированная копинг-стратегия», «Поиск социальной поддержки» на 1% уровне значимости и «Избегание» на 5% уровне значимости.

На основании полученных результатов можно говорить о том, что и мужчины и женщины с заиканием наиболее часто выбирают такие копинг-стратегии, как дистанцирование, асоциальные действия и поиск социальной поддержки.

Установлено, что по средним данным выраженность психологических защитных механизмов несколько выше у заикающихся по сравнению со здоровыми лицами. Анализ представленных защитных механизмов у заикающихся, предпочитаемый ими «репертуар», степень напряженности позволили прийти к заключению, что в основе их применения лежит чувство неполноценности, неуверенности, отсутствие самодостаточности. Показано, что в комплексе переживаний имеется базовый психофизиологический компонент, обеспечивающий общую мобилизацию психических ресурсов в ответ на фрустрацию, обусловленную нарушением коммуникативной функции речи, и специфические адресные реакции, направленные на социум или собственную речь.

Таким образом, при анализе стилевых особенностей и стратегии совладающего поведения у заикающихся подростков и взрослых, при сопоставлении с данными контрольной группы, отмечается сложная структура совладающего поведения, что может свидетельствовать о частичной дисфункции механизмов, участвующих в обеспечении процессов психологической адаптации, о «ригидности» намеченной программы речевого поведения вплоть до полной невозможности вербальной коммуникации. Выявленные особенности и взаимосвязи механизмов совладания, МПЗ дают более полное представление об адаптационных возможностях личности в условиях нарушения речевой функции, их связи с психологическим благополучием. В целом здоровые испытуемые чаще, чем больные с нарушениями речи, используют защиты, которые препятствуют поступлению травмирующей информации в сознание.

Таким образом, хроническая стрессогенность вербальной коммуникации для заикающихся, фрустрация от невозможности достичь желаемой цели, требует больших резервов психики, самообладания, навыков саморегуляции и оказывает повышенные нагрузки на такое интегративное образование как защитно-совладающее поведение.

Раскрытие сущностных характеристик педагогической реабили-

тации лиц с патологией речи позволяет определить базовые принципы, обеспечивающие оптимизацию их качества жизни и стиля жизни. Психолого-педагогическая коррекция должна подчиняться принципам деятельности и отношений конкретной личности к конкретным ситуациям взаимодействия людей, опосредованной целевыми установками социальной реабилитации лиц с патологией речи в целом, и специфическими особенностями субъектов затрудненного общения. Это предполагает связь психолого-педагогического процесса с жизнью, социальной практикой и жизнедеятельностью; осуществление процесса реабилитации в коллективе и через коллектив; учет индивидуальных особенностей объекта в педагогическом процессе; системный подход к организации медико-психолого-педагогического процесса.

Многообразные данные об особенностях личности, эмоционального реагирования и основных психологических проблемах должны использоваться для более сбалансированного составления программы комплексной реабилитации заикающихся.

Исследование совладающего поведения и комплекс мероприятий по оптимизации стратегий поведения в вербальной коммуникации будет способствовать социально-психологической адаптации заикающихся. Содержание этих исследований позволит целенаправленно рассмотреть роль и значение копинг-ресурсов при разработке программы комплексной коррекции заикания и оценке эффективности логотерапевтических мероприятий.

При такой организации диагностического и коррекционного блоков индивидуальной программы комплексной психолого-педагогической реабилитации лиц с патологией речи достигается оптимальное как по содержанию, так и по форме сопряжение коммуникативной и практической деятельности. Указанные базовые принципы, по нашему мнению, должны лежать в основе психолого-педагогической работы по совершенствованию стиля и качества жизни лиц с патологией речи, предотвращающих ее социально-психологическую дезадаптацию и виктимность, что в целом будет способствовать оптимизации социальных отношений заикающихся.

Можно сделать следующие выводы:

1. На основе эмпирического психологического исследования осуществлено определение структуры копинг-поведения у заикающихся, проанализированы взаимосвязи между психодиагностическими показателями копинг-стратегий. Результаты исследования подтвердили особенности социально-психологической адаптации заикающихся подростков и взрослых.
2. Для заикающихся не характерны такие эффективные копинг-стратегии как «Принятие ответственности» и «Планирование реше-

ния проблемы». Данный факт, на наш взгляд, является перспективным для дальнейшего более детального изучения и построения комплексной системы личностной коррекции.

3. Существует специфика в использовании копинг стратегий мужчинами и женщинами с нарушениями в общении. Так, для мужчин более распространенным является копинг «Дистанцирование» ($t=2,1$, при $p \leq 0,05$), для женщин копинг «Поиск социальной поддержки» ($t=2,1$, при $p \leq 0,05$).
4. Несмотря на то, что в целом по выборке людям с нарушениями в общении в основном присущи адаптивные копинги, более конкретный анализ (сравнение используемых копингов у женщин из двух групп) показал противоположный результат. Именно респондентки контрольной группы продемонстрировали с достоверным уровнем значимости выбор адаптивных стратегий чаще, чем женщины с нарушениями в общении. Данный факт доказывает, что заикание является более болезненным именно для женщин.
5. Психологический ресурс межличностного взаимодействия может выступать показателем субъективного качества жизни лиц с патологией речи и являться предметом постоянного мониторинга. Динамичность психологических параметров требует регулярной диагностики их состояния.
6. Значимость исследования совладающего поведения заключается в реализации социально-психологического подхода к решению профилактики виктимности у лиц с затрудненным общением.

Литература

1. Вассерман Л.И., Трифонова Е.А. Гуманистическая психология, качество жизни и ценностное осознание личности // Сибирский психологический журнал, 2011. № 40. С. 129–135.
2. Исаева Е.Р. Копинг-поведение и психологическая защита личности в условиях здоровья и болезни. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2009.
3. Карпова Н.Л. Основы личностно-направленной логопсихотерапии. М.: Ин-т общегуманитарных исследований, Московск. психолого-социальный ин-т, 2003.
4. Коржова Е.Ю. Человек болеющий: личность и социальная адаптация / Е.Ю. Коржова. СПб.: Академия акмеологических наук, 1994.
5. Копинг-поведение (механизмы совладания) как сознательные стратегии преодоления стрессовых ситуаций и методы их определения: пособие для врачей и психологов / Б.Д. Карвасарский, В.А. Абабков, А.В. Васильева, Г.Л. Исурина и др. СПб.: Изд-во НИПНИ им. В.М. Бехтерева, 2007.
6. Крюкова Т.Л., Петрова Е.А. Социально-психологические ресурсы

- совладания: семейная история и значимые предки // Совладающее поведение: Современное состояние и перспективы / Под ред. А.Л. Журавлева, Т.Л. Крюковой, Е.А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. С. 445–470.
7. Крюкова, Т.Л., Куфтяк, Е.В. Опросник способов совладания (адаптация методики WCQ) // Журнал практического психолога. М., 2007. № 3. С. 93–112.
 8. Мясищев В.Н. Проблема отношений человека и ее место в психологии // Вопросы психологии. 1957. № 5. С 142-153.
 9. Нартова-Бочавер С.К. «Coping Behavior» в системе понятий психологии личности. Психологический журнал. 1997. Т. 18. №5. С. 20-31.
 10. Нартова-Бочавер С.К. Психологическое пространство личности: Монография. М.: Прометей, 2005. С. 242-244.
 11. Комарова А.В. Слотина Т.В. Психологические механизмы совладания со стрессом студентов транспортного ВУЗа // Ананьевские чтения 2012. Психология образования в современном мире: Материалы научной конференции, 18–20 ноября 2012 г., Санкт-Петербург / Отв. ред. Н.В. Бордовской. СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2012. С. 127-129.
 12. Поварова И.А. Комплексная логопедическая работа по коррекции темпоритмических нарушений речи у заикающихся подростков и взрослых: Дис. канд. пед. наук: 13.00.03. СПб., 2001. 229 с.
 13. Поварова И.А. Оптимизация психолого-педагогического сопровождения субъекта с затрудненным общением // Материалы конференции логопедов системы МЗ РФ «Актуальные вопросы логопатологии», 10-11 февраля 2009 г. СПб., 2009.
 14. Слотина Т. В. Психологические защиты и творческое мышление у студентов Человек и транспорт. Психология. Экономика. Техника: материалы I международной научно-практической конференции, 14-16 сентября 2010 г. СПб.: ПГУПС, С. 357-361.

Формирование установок на здоровый образ жизни в образовательном учреждении

Понятие здорового образа жизни является многогранным и пока недостаточно разработанным. Вместе с тем, как отмечают ряд авторов, в формировании здорового образа жизни и сохранении здоровья индивида большое значение имеет творчество, пронизывающее все жизненные процессы и благотворно влияя на них. Во взаимодействии с людьми – взрослыми, подростками, детьми – существует огромный простор для развития креативности. Как заставить себя вести здоровый образ жизни? Для этого необходимо создать установку на здоровый образ жизни. «Установка является целостным динамическим состоянием субъекта, состоянием готовности к определенной активности, состоянием, которое обуславливается двумя факторами: потребностью субъекта и соответствующей объективной ситуацией» [3]. Формирование установок на здоровый образ жизни в нашей школе происходит с помощью нетрадиционных интерактивных форм работы. Таким образом, мы создаем объективную ситуацию и активизируем формирование потребности с помощью мероприятий в течение «Недели психологии», которая является уже традиционной. Неделя психологии – это совокупность психологических акций, подчиненных одной теме, одной идее, которая для включенного в нее человека разворачивается как некое целостное завершённое действие. В течение Недели проводятся мероприятия, направленные на самопознание и саморазвитие всех участников образовательного процесса. В нашем образовательном учреждении «Неделя психологии» была тематической, и основная её тема – здоровый образ жизни, ее составляющие. Она прошла под девизом: «В здоровом теле – здоровый дух». Каждый день в неделе также имел свою тематическую нагрузку. Мы ставили следующую цель: повышение психологической компетентности, активизация обучающихся школы по отношению к здоровому образу жизни.

Задачами являлись: сформировать у детей позитивное отношение к здоровому образу жизни; раскрыть значение о правилах здоровья; воспитывать у детей здоровый интерес к активному образу жизни. Всё мероприятие проходило по следующим этапам: подготовительному (организационному); основному и заключительному. Работа над программой начинается со сбора и обработки информации по теме, а также формированием команды. Для проведения опроса была разработана анкета, позволяющая выявить характер представлений учащихся о понятии здоровый образ жизни. По результатам можно

сделать вывод, что здоровый образ жизни это: различные виды спорта (акробатика, катание на коньках, на лыжах, дзюдо, плавание и др.) – 76% респондентов, рисование – 7%, прогулки на свежем воздухе – 13%, вязание – 4%.

Исходя из полученных результатов, была сформулирована проблема, уточнились основные направления работы с учащимися, и составлен план. На основном этапе осуществлялась реализация программы – проведение мероприятий по плану недели. Начиная с оформления школы (на каждом кабинете размещены высказывания мыслителей о здоровье, оформлены плакаты «Здоровый образ жизни», «Рецепты здоровья», «Рецепты успеха», «Истории успешных людей»). Традиционное открытие Недели акцией «Волшебная шкапулка». Психологическая акция «Доброты в мире должно быть больше», в которой дети дарили друг другу добрые пожелания. Конкурс «Волшебные круги», в котором обучающиеся рисовали в кружках всё, что относится к здоровому образу жизни. Проводились занятия: «Азбука здоровья», «Здоровый образ жизни», «Психологический кросс» и другие. На заключительном этапе мы оценили результаты, определили перспективы развития данного направления. Анкетирование по окончанию мероприятий показало, что обучающиеся расширили представление о здоровом образе жизни и определили приоритеты.

В понятие здорового образа жизни входят следующие составляющие: личная гигиена, обеспечение возрастного режима, рациональное питание, закаливание, оптимальный двигательный режим, отказ от вредных привычек и положительные эмоции. Главное в здоровом образе жизни – это активное творение здоровья, включая все его компоненты. Таким образом, понятие здорового образа жизни гораздо шире, чем отсутствие вредных привычек, режим труда и отдыха, система питания, различные закаливающие и развивающие упражнения; в него также входит система отношений к себе, к другому человеку, к жизни в целом, а также жизненные цели и ценности и т.д.

Литература

1. Микляева А.В. Я-подросток. Программа уроков по психологии. СПб.: Речь, 2006.
2. Психологическая помощь подростку в кризисных ситуациях: профилактика, технологии, консультирование, занятия, тренинги / М.Ю. Михайлина, М.А. Павлова. Волгоград, 2009.
3. Худякова Н.Л. Теория и методика воспитания, ориентированного на развитие ценностного мира человека: учебное пособие. Челябинск: изд-во ЧелГУ, 2008.

Образ друга глазами младших школьников

Вряд ли найдется человек, который не задумывался бы о сущности дружбы. Трудно назвать классика философии, который не писал бы о дружбе: Платон и Аристотель, Феофраст и Эпикур, Цицерон и Сенека, Августин, И. Кант и Г.В. Гегель, А. Шопенгауэр и Ф. Ницше, В.Г. Белинский и Н.Г. Чернышевский [1].

Каждому человеку в жизни приходится общаться с людьми. Общение занимает одно из важнейших мест среди потребностей человека. Отношения со сверстниками являются традиционным предметом исследования в самых разных научных школах и направлениях. Роль общения со сверстниками для развития личности отмечается и анализируется в работах Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, Л.И. Божович, К.Н. Поливановой, А.В. Петровского, Д.И. Фельдштейна, В.И. Слободчикова, Г.А. Цукерман, Е.О. Смирновой, И.С. Кона, А. Фрейд, Э. Эриксона, Р. Селмана, Р. Хавигхерста и др.

В последнее время много говорят о толерантном отношении обучающихся по отношению друг к другу. «Скажи мне, кто твой друг, и я скажу, кто ты». От того, как ребенок общается со сверстниками, будет зависеть направление его развития. Значит, межличностные отношения являются одним из факторов развивающей личностью. Это одна из актуальных проблем на сегодняшний день.

Мы провели исследование в младших классах нашей школы. Гипотеза: мы предполагаем, что младшие школьники предъявляют больше требований, характеризуя своего друга, чем сами могут предложить. Задачи исследования:

1. Составить портрет желаемого друга младших школьников МБОУ СОШ № 45.
2. Проанализировать самооценку младших школьников с образом идеального друга.

Содержание и функции дружбы существенно меняются с возрастом. Детскую дружбу характеризует эмоциональная привязанность, чаще всего основанная на совместной деятельности. Хотя степень избирательности и устойчивости дружбы повышается с возрастом ребенка, подлинная потребность в другом «Я» появляется у подростка только в связи с развитием потребности осознать себя, сопоставить собственные переживания с переживаниями др. Отсюда напряженные поиски и частая идеализация дружбы.

Младший школьный возраст – это период позитивных изменений и преобразований, происходящих с личностью ребенка. Потому так важен уровень достижений, осуществленных ребенком на дан-

ном возрастном этапе. Если в этом возрасте ребенок не почувствует радость познания, не приобретет уверенность в своих способностях и возможностях, сделать это дальше будет трудно. Положение ребенка в структуре личных взаимоотношений со сверстниками также трудно будет исправить [1].

В этом общении со сверстниками не только охотно осуществляется познавательная предметная деятельность, но и формируются важнейшие навыки межличностного общения и нравственного поведения. Стремление к сверстникам, жажда общения с ним делает группу сверстников для школьника чрезвычайно ценной и привлекательной. Участием в группе они очень дорожат [2].

Учителя начальной школы провели классные часы «Разговор о дружбе». На следующий день обучающимся 2–4 классов было предложено написать объявление «Ищу друга», где они указали сведения о себе (качества характера, увлечения, занятия), а также каким они хотят видеть своего друга. На каждом объявлении были разрезанные корешки, которые отрывали дети, если они готовы дружить с автором. Мы проанализировали работы обучающихся.

В ходе исследования наша гипотеза, что младшие школьники предъявляют больше требований, характеризуя своего друга, чем сами могут предложить, нашла свое подтверждение. Мы пришли к следующим выводам.

Большинство школьников 2 и 4 классов видят своего друга добрым (43% и 35% соответственно), 47% четвероклассников – преданным. 45% третьеклассников видят его весёлым. Обучающиеся ценят в друзьях преданность (от 23 до 19%) и отзывчивость (33% учащихся).

Второклассники оказались менее притязательными к образу друга. Они выдвинули только 15 критериев для образа друга, в 3 и 4 классах по 21 критерию. Причем второклассники в основном пишут всего 2–3 критерия (качества друга), а обучающиеся 3, 4 классов – уже 4–5. Следовательно, с возрастом у учеников повышаются требования к другу.

Анализ «спроса и предложений» в дружбе обучающихся начальной школы показывает, что дети больше ждут от друга, чем готовы предложить сами. В 84% объявлений второклассников отсутствует информация об авторе. Наиболее востребованы объявления авторов вторых и третьих классов, где они писали о своих увлечениях, а в четвертых классах – о себе и о своих увлечениях. Это связано с тем, что ученики, читавшие объявление смогли получить более полное представление о написавшем. С возрастом обучающиеся подробнее формулируют свое описание.

Сама потребность в дружбе – нравственная потребность, кото-

рая возвышает личность, делает ее добрее, гуманнее, щедрее к людям.

Литература

1. Волков Б.С., Волкова Н.В. Возрастная психология: В 2 ч. Ч. 2: От младшего школьного возраста до юношества: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по пед. специальностям / Под ред. Б.С. Волкова. М.: ВЛАДОС, 2005.
2. Психология человека от рождения до смерти / Под ред. А.А. Реана. СПб: Питер, 2002.

Адаптация первоклассников в школе

Адаптация – естественное состояние человека, проявляющееся в приспособлении (привыкании) к новым условиям жизни, новой деятельности, новым социальным контактам, новым социальным ролям.

Понятие адаптации непосредственно связано с понятием «готовность ребёнка к школе» и включает три составляющие: адаптацию физиологическую, психологическую и социальную.

Ребёнок идёт в школу. Его окружают новые люди, новая атмосфера, происходят события, которых раньше в его жизни не было. Кроме учёбы, у него появляются новые друзья, ссоры, споры. Для адаптации в новых условиях ребёнку необходимо время.

Психологи условно делят формы адаптации детей в школе на три группы:

1 группа – лёгкая форма адаптации. Эти малыши привыкают в течение сентября – октября. Они быстро осваиваются в школе, заводят себе друзей. У них практически всегда хорошее настроение, выполняют все требования учителя.

2 группа – форма адаптации средней тяжести. Привыкание длится полгода или чуть дольше. Ребёнок не находит общего языка с педагогом отказывается принимать школьные порядки, у него трудности в общении с другими детьми, сложности с учёбой.

3 группа – тяжёлая форма адаптации.

Специалисты отмечают: до 60% младших школьников имеет серьёзные трудности в адаптации к школьному коллективу. У многих детей возникают проблемы как с обучением и дисциплиной, так и с общением. Недаром в психологии существует особый термин «школьная дезадаптация» или «школьная неприспособленность». Причины дезадаптации школьников могут быть:

- недостаточная подготовка ребёнка к школе;
- социально-педагогическая запущенность;
- физическая слабость;
- эмоциональные расстройства.

Если копнуть ещё глубже, то негативную роль могут играть:

- неудачная методика преподавания;
- недостаточный профессионализм учителя;
- безучастное отношение родителей к ребёнку
- напряжённая атмосфера в классе и т.п.

Учащиеся с трудом осознают условность отношений педагога и

школьника. Ученик может сказать учителю: «Я не хочу. Я не буду». Приказывать ребёнку бесполезно, необходимо завоевать доверие и уважение ребёнка, поэтому учителю требуется большое терпение и доброжелательное отношение к ученику. Нужно «серьёзно, по взрослому» объяснить правила поведения или посетовать на огорчение, которое ребёнок доставляет своим поведением, но обязательное правило – делать это наедине, не ставить ребёнка в неловкое положение и перед взрослыми и перед сверстниками, требуя немедленного «больше не буду».

С началом обучения в школе удельный объем нагрузок, связанных с длительной неподвижностью, сильно возрастает по сравнению с предшествующим периодом жизни ребенка. В то же время для детей вообще, а особенно для малышей в возрасте шести-семи лет, эта нагрузка является наиболее утомительной. Сложность приспособления организма к новым условиям и новой деятельности, высокая цена, которую "платит" организм ребенка за достигнутые успехи, определяют необходимость тщательного учета всех факторов, способствующих адаптации ребенка к школе и, наоборот, замедляющих ее, мешающих адекватно приспособиться. Учитель должен хорошо представлять себе это и нести ответственность за здоровье каждого ребенка. Готовность к обучению и состояние здоровья ребенка – те факторы, которые невозможно быстро изменить. Однако можно существенно облегчить адаптацию к школе всех детей, особенно "неготовых" и ослабленных, и это во многом зависит от учителя и родителей. Для этого необходимо, чтобы режим и условия организации учебных занятий, учебная и внеучебная нагрузка, методы преподавания, содержание и насыщенность учебных программ соответствовали возрастным возможностям детей.

Также необходимо, чтобы педагог знал и учитывал в своей работе функциональные особенности организма школьника на протяжении каждого урока, учебного дня, недели и учебного года, выстраивая образовательный процесс так, чтобы можно было варьировать интенсивность нагрузки и наиболее сложный материал давать в период, когда у детей больше сил.

Поэтому необходимо проведение обследования, определяющего уровень готовности к обучению в школе у первоклассников.

Проведённая диагностика учащихся первых классов 2012/2013 уч. г. показала слабое речевое развитие у 86% детей, низкий уровень абстрактного мышления у 66%. Работоспособность у 75% первоклассников – на хорошем уровне, 17% показали высокий уровень, Повышенная тревожность выявлена у 43% обучающихся, у 33% – высокая. Наличие ММД – 5%.

Исходя из полученных результатов, совместно с психологом,

были разработаны следующие мероприятия:

- консультации для родителей детей с повышенной тревожностью;
- индивидуальные и групповые занятия с психологом;
- создание оптимальных условий для обучения и воспитания детей с учётом их индивидуальных особенностей.

Литература

1. Безруких М.М. Трудности адаптации первоклассников к школе // Управление начальной школой. 2011. №8. С.24-31.
2. Ермакова И. Адаптация первоклассников к школе // Народное образование. 2008. № 5. С.157. – 165.
3. Сабодах Р.В. Проблема адаптации детей к обучению в школе // Начальная школа плюс до и после. 2008. №2. С. 66-68.
4. Сабельникова С.И. Блоки – модули – форма организации деятельности детей в период адаптации к школе // Управление начальной школой. 2011. №8. С.24-31.

**Работа педагога-психолога ДОУ
по сохранению психологического здоровья коллектива
дошкольного учреждения**

*Люди не ценят то, что имеют,
пока не потеряют...
А потеряв, усердно пытаются вернуть...
Вернув, уверены, что уже не потеряют...
не ценят... и теряют насовсем...*

(автор неизвестен)

*Я знаю, как на мед садятся мухи,
Я знаю смерть, что рыщет, все губя,
Я знаю книги, истины и слухи,
Я знаю все, но только не себя.*

Стихотворение поэта 15 века Франсуа Вийона

Сейчас внимание общества обратилось к проблемам здоровья, проводится целый ряд мероприятий, нацеленных на его укрепление. При этом традиционно основное внимание уделяется вопросам сохранения физического здоровья: закаливанию, физической активности, рациональному питанию, режиму и т.п. Между тем современные представления о здоровье выходят далеко за рамки медицины и предполагают немалые усилия и в другом направлении. Так, всё более широкое признание получают взгляды на здоровье как на источник повседневной жизни, заключающий в себе как социальные и личные ресурсы, так и физические возможности (ВОЗ); здоровье рассматривается как структурообразующий конструкт духовной сферы человека (работника) и условие его творчества (А.А. Бодалев, В.Т. Ганжин, А.А. Деркач). Есть и другие подходы к определению здоровья. Однако обращают на себя внимание не столько различия, как общность в современных определениях здоровья – значимой его характеристикой выступают психологические аспекты.

Современная жизнь с ее многочисленными трудностями как экономического, так и психологического характера требует от человека любой профессии напряжения всех его нравственных и физических сил. Представители педагогического труда оказываются в наиболее сложной ситуации: они испытывают двойные нагрузки в связи с тем, что их труд, даже в стабильные времена, отличается высокой эмоциональной нагруженностью и стрессонасыщенностью. Данную профессию относят к категории «риска», как наиболее, по сравнению с другими социальными профессиями, подверженной профессиональной деформации и психическому выгоранию.

Отрицательно окрашенные психологические состояния педагога снижают эффективность воспитания и обучения детей, повышают конфликтность во взаимоотношениях с воспитанниками, родителями, коллегами, способствуют возникновению и закреплению в структуре характера и профессиональных качеств негативных черт, разрушают психологическое здоровье.

Исследование педагогической деятельности показали, что она обладает рядом особенностей, позволяющих характеризовать ее как потенциально эмоциогенную. Это «работа сердца и нервов», где требуется, как справедливо заметил В.А. Сухомлинский, буквально ежедневное и ежечасное расходование огромных душевных сил.

Психологическое здоровье (эмоциональное благополучие, внутренний душевный комфорт, чувство защищенности) – основной критерий успешности школьной и дошкольной психологической службы. Всё чаще звучат призывы к широкому применению здоровьесберегающих технологий в работе с детьми, изменилось и отношение самих педагогов к своему здоровью. Его ценность осознают не только учителя, воспитатели-пенсионеры, педагоги среднего возраста, но и молодые, для которых «быть здоровым» становится престижным. Здоровые педагоги производительно работают, предрасположены к творчеству, обладают способностью самоизвлечения новых резервов эффективности своей жизнедеятельности

В связи с вышеизложенными фактами встает вопрос об охране здоровья педагога, его профессиональном долголетии. Сохранению и восстановлению психологического здоровья педагога в значительной степени способствует формирование положительного самовосприятия, самопринятия, самоуважения, т.е. позитивной оценки себя как способного человека, достойного уважения.

Позитивное восприятие педагогом самого себя является одним из важнейших факторов эффективности его деятельности. Однако, многие исследователи констатируют, что подавляющая часть педагогов обладает неадекватной Я-концепцией, низкой самооценкой, неуверенностью в себе [3, 8, 10]. Внутренние источники данных негативных явлений – необъективное восприятие ситуации, низкая самооценка, недостаточная степень самоуважения.

Значительное число психологически напряженных ситуаций в процессе педагогического взаимодействия порождает консерватизм, шаблонность поведения педагога, которые постепенно переходят в черты характера, отражаются на мыслительных процессах.

Ригидность мышления и поведения – это то, что мешает педагогу работать творчески, изменять стратегию своего поведения в зависимости от ситуации, находить нестандартные решения сложных педагогических ситуаций. Решая данные задачи, мною была пред-

принята попытка создания программы, объединяющей усилия всего взрослого окружения ребенка (педагоги, специалисты, другие работники МБДОУ, родственное окружение воспитанника), которая помимо прочих задач, в первую очередь, акцентировала в себе развивающий контекст в деле сохранения психологического здоровья работников детского учреждения.

Можно констатировать существующее противоречие между потенциальными возможностями педагогов в оказании помощи родителям в воспитании детей и отсутствием у них необходимых установок, теоретических знаний и практических умений, позволяющих компетентно оказывать данную помощь и собственно личностным статусом педагога.

Второй главной причиной составления данной программы явилось потенциальное нереализованное желание влиять на подготовку детей к школе, озаботиться об их качественно новом окружении. Представляемая мной тренинговая программа послужила толчком к началу нового подхода к воспитанию, образованию детей в нашем ДОУ.

Среди близких и далеких *целей* проведения программы можно отметить следующие: развитие навыков восприятия и понимания людьми друг друга; отработка навыков безоценочного отношения; развитие способности к конструктивному общению и навыков общения; умения работать в группе, подготовка к продолжению работы в режиме получения навыков коммуникативной и социальной компетентностей. Это достигается решением следующих *задач*: раскрытие внутреннего потенциала участников для совместной работы; выработка умения слушать оппонента; выработка у педагога способности к принятию нестандартных решений, умения действовать в команде; объединение участников тренинга для дальнейшей глубокой работы планирования взаимодействия по вопросам предупреждения и борьбы с насилием.

Программу «По следам аборигенов» я проводила в своем педагогическом коллективе. Воспитатели уже после 2–3 занятий начали живо интересоваться, что будет проходить дальше, их не нужно было уговаривать прийти в следующий раз. Они интересовались спецификой будущего занятия, предлагали свою помощь, материалы; просили аудиозаписи, варианты медитативных техник. Ряд воспитателей решили проводить на своих занятиях фрагменты тренинговых упражнений и техник.

Особенностью программы является использование упражнений тренингового характера. Выполняя упражнения, участники познавали причины и особенности своего поведения, учились анализировать ситуации общения, понимать других людей (в данном случае родителей и коллег), прогнозировать и проектировать их поступки, обна-

руживать «пробелы» в знаниях, дефицит умения и навыков.

При составлении программы использованы различные арт-, медитативные, музыкальные техники. Успех занятий напрямую связан с активной позицией самого педагога, его желанием научиться, измениться. Только так можно достигнуть настоящего успеха. Древняя мудрость гласит: сложно изменить мир, но если ты хочешь этого - начни меняться сам.

Занятия проводились раз в месяц, исключая сентябрь, который является организационным в работе образовательного учреждения, и май, обычно занятый подведением итогов.

Программа состояла из 3 блоков: 1) установочно-ориентировочный (диагностико-ознакомительный); 2) реконструктивный; 3) формирующе-закрепляющий.

Данную программу можно порекомендовать:

1. Для начинающих психологов или психологов, начавших работу в новом коллективе любой направленности и на любом производстве (элементы коучинга): когда психолог начинает работать, он часто сталкивается с тем, что администрация и коллектив не совсем понимают, для чего же все-таки им нужен психолог, чем он занимается и, вообще, стоит ли с психологом сотрудничать, если раньше все прекрасно обходились и без него. Однако нередко предложение поучаствовать в психологических занятиях, которые познакомят их с работой психолога, воспитатели, не имеющие опыта прохождения тренинговых программ, встречают с опаской и недоверием. Исходя из вышесказанного, бывает очень трудно наладить контакт, найти свою нишу в общей деятельности коллектива. Предлагаемая программа, на мой взгляд, может помочь достигнуть этой цели с наименьшими эмоциональными потерями как для психолога, так и для воспитателей. В отличие от различных социально-психологических тренингов, в нашей программе может принимать участие и администрация, так как основная цель наших тренингов – сплочение коллектива, развитие креативности воспитателей с помощью различных арт-методик и медитативных техник. Адаптация самого психолога в новом коллективе также происходит намного легче, так как он, как правило, сам принимает непосредственное участие в проводимых занятиях.

2. Для всех педагогических и других работников наличие элементов творчества дает возможности для рефлексии, улучшения психологического климата и сплочения коллектива:

- одним из плюсов программы является то, что очень многие предлагаемые техники воспитатели могут применить с небольшими изменениями в своей работе с детьми.
- изменяются показатели психического благополучия (повышается самооценка и вера в себя);
- приобретаются жизненно важные навыки умение общаться,

устанавливать межличностные отношения, владеть эмоциями, принимать решения, качественное улучшение самосознания всех участников.

Мониторинг эффективности реализации программы показал: у педагогов, прошедших курс практических занятий, наблюдаются следующие позитивные изменения (по сравнению с воспитателями контрольной группы): снижаются эмоциональная нестабильность, уровень тревожности и нервно-психического напряжения, уменьшается общая неудовлетворенность.

Программа может быть использована для работы не только с воспитателями и педагогами, но и с родителями. После апробации программы в педколлективе она получила положительную оценку, как со стороны педагогов, так и со стороны администрации. В настоящий момент разрабатывается цикл программ: для молодых специалистов и для сотрудников детского сада.

Литература

1. Белова Л. Цигун-терапия времен года. Помолодеть на 15 лет. СПб.: Питер, 2004.
2. Березовин Н.А. Проблемы педагогического общения. Минск, 1989.
3. Гаджиева Н.М. Основы самосовершенствования. Тренинг самосознания / Н.М. Гаджиева, Н.Н. Никитина, Н.В. Кислинская. Екатеринбург, 1998.
4. Добровин А.Б. Воспитателю о психогигиене общения. М., 1987.
5. Ершова А.П., Букатов В.М. Режиссура урока, общения и поведения учителя. 4-е изд., испр. и доп. М., 2010.
6. Ильин Е.Н. Искусство общения. М., 1988.
7. Котова И.Б., Шиянов Е.Н. Педагогическое взаимодействие. Ростов-на-Дону, 1997.
8. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя / Л.М. Митина. М.: Флинта: Моск. псих.-соц. ин-т, 1998.
9. Петровский А.В., Калинин В.К., Котова И.Б. Личностно-развивающее взаимодействие. Ростов-на-Дону, 1993.
10. Психофизический потенциал и реальный уровень здоровья педагогов / С.М. Косенок, В.М. Карлышев, А.П. Исаев, С.А. Кабанов // Педагогика. 1998. №4. С. 118–119.

Здоровый образ жизни – средство формирования психологического здоровья детей в условиях Кольского Заполярья

Психологически здоровый ребёнок – это, прежде всего творческий, жизнерадостный, весёлый открытый ребёнок, познающий себя и окружающий мир. Одним из основных показателей эмоционального благополучия ребёнка является физическое здоровье.

«Хорошее здоровье, ощущение полноты, неистощимости физических сил – важнейший источник жизнерадостного мировосприятия, оптимизма, готовности преодолеть любые трудности». В.А. Сухомлинский.

Первое условие, от которого зависит здоровье, – личная гигиена. Мощное оздоровительное средство – закаливание, а также рациональное питание. Важнейший элемент здорового образа жизни – оптимальный двигательный режим, включающий в себя регулярные занятия физической культурой и спортом. Исследования показывают, а практика подтверждает, что, приступив к систематическим занятиям физкультурой, дети активно проводят закаливание, соблюдают распорядок дня, более рационально питаются.

Задачи дошкольного образовательного учреждения № 90 по физическому воспитанию детей на Крайнем Севере:

1. Укреплять здоровье детей: «В моих руках – здоровье малыша».
2. Совершенствовать формы и методы работы, способствующие укреплению здоровья детей.
3. Создавать условия для реализации потребностей в двигательной активности детей в повседневной жизни.
4. Совместная работа детского сада, поликлиники и семьи по воспитанию здорового ребёнка.

Успешное решение задач физического воспитания возможно лишь при осуществлении индивидуального подхода к детям во взаимосвязанной работе дошкольного учреждения и семьи.

Для того чтобы повысить интерес детей к различным видам двигательной деятельности, увеличить их двигательную активность, поднять эмоциональный настрой мы в своём саду используем нестандартное оборудование. Благодаря рациональному использованию обычного и нестандартного оборудования значительно увеличивается моторная плотность физкультурных занятий. Дети быстрее осваивают основные виды ходьбы, бега, ползания, лазания, бросания, ловли, метания. У детей развивается изобретательность в самостоятельной двигательной деятельности, появляется стремление к

достижению более высоких спортивных результатов. Сотрудниками нашего детского сада создана хорошая материально-спортивная база: имеем спортивный зал, мини-спортивный турник, в каждой возрастной группе имеем спортивный уголок, оборудовано помещение для хранения спортивного инвентаря (лыж). Пособия подобраны в зависимости от возрастных особенностей, очень много пособий изготовлено руками воспитателей и родителей: набивные мячи, деревянные тренажёры, валики для перешагивания, пластиковые гантели с песком, мешочки и щиты для метания, пособия для координации движения и ловкости, нетрадиционные пособия «мышки», «коромысла», «косички», опорные картинки, маски для подвижных игр и многое другое. Для того, чтобы научить родителей использовать бросовый материал для укрепления здоровья детей – приглашаем их принять участие в совместных занятиях и физкультурных досугах.

Важное место в решении задач сохранения и укрепления здоровья детей, повышения их физической подготовленности занимают физкультурно-оздоровительные мероприятия, которые проводятся помимо обязательных физкультурных занятий. К ним относятся утренняя и вечерняя гимнастика, физические упражнения и подвижные игры на прогулках, динамические паузы на познавательных занятиях, физкультурные часы.

Большое внимание уделяем пропаганде здорового образа жизни через наглядную агитацию: для родителей оформляем стенды с фотографиями на тему: «Физическое воспитание в ДООУ», папки-ширмы, папки-передвижки, стенгазеты, консультации на тему: «Бодрость с самого утра», «Движение, движение», «Что такое режим дня», «Зарядка вместе – это весело». Проводим с родителями беседы на тему: «Некоторые советы родителям», «После работы и в выходные», «В поисках ради здоровья», рекомендации по неблагоприятным дням. Мы проводим для родителей Дни открытых дверей, экскурсии по группе, проводим заседания клуба «Школа молодых родителей», знакомим с литературой, выдаём книги и пособия, интересующие родителей на дом, рекомендуем создать дома спортивный уголок. Для родителей организуем семинары – практикумы на тему: «Двигательная активность дошкольников», «Прогулки», «Подвижные игры», рассказываем, как организовать с детьми игру в свободное время дома. Совместно с родителями организуем прогулки – походы для малышей, а также длительные, экологические походы с детьми старшего возраста, мини – туристические походы по выходным дням во все времена года.

На базе детского сада ведётся кружковая работа по физическому воспитанию: работает группа ОФП для детей, имеющих отклонения в физическом развитии, а также организована «Школа мяча».

Наши воспитанники вместе с родителями посещают бассейн, а также спортивные секции.

Мы проводим совместные спортивно-массовые мероприятия: «Весёлые старты», «Папа, мама я – спортивная семья», «Мы растём смелыми, ловкими, умелыми», тем самым привлекая родителей к совместной профилактической работе с их ребёнком, формируем потребность к совместным занятиям физической культурой. Принимаем активное участие в окружных и городских мероприятиях. Участвуем в легкоатлетических пробегах, зимних спортивных праздниках.

Активный семейный досуг – это здоровье детей, прочность семейных отношений.

Хорошим результатом работы является низкая заболеваемость детей нашего детского сада. Коллектив детского сада продолжает работать по укреплению здоровья подрастающего поколения, ведь в наших руках – здоровье малышей. Правильное физическое воспитание, благотворно влияя на развитие и здоровье детей, помогает им лучше учиться. А самое главное – юные атлеты, потренировавшись год – другой, начинают осознавать, что настоящему спортсмену чужды вредные привычки, коварно разрушающие организм.

Влияние дневного сна на психологическое здоровье дошкольников в условиях Крайнего Севера

Психика ребенка дошкольного возраста характеризуется повышенной ранимостью и легкой истощаемостью. Многие воздействия окружающего мира, а тем более суровые условия Крайнего Севера, могут оказаться для него сверхсильными и явиться причиной нервных реакций и даже нервных расстройств.

Из-за неблагоприятных условий на Кольском полуострове основной задачей мы ставим перед собой тему «Сохранение и укрепление здоровья детей».

Неуравновешенность, суетливость, забывчивость, путаница в речи, некритичность в отношении своего поведения, по мнению ученых, часто свидетельствуют о том, что ребенок недосыпает. Об этом же говорит привычка тереть глаза, как будто их засыпало пылью.

Причина в недооценивании значения сна для жизни и здоровья детей до 8 лет и в образовательном учреждении, и дома, а также неумелая его организация приводит к отсутствию благоприятных условий для полноценного сна.

К сожалению, ритуал укладывания ребенка в постель и дома, и в детском саду превращается в тягостную для ребенка процедуру. К тому же сами взрослые часто не соблюдают излагаемые ниже требования к охране сна ребенка.

Многолетний опыт работы в дошкольном учреждении позволил выявить и обосновать основные условия полноценного детского сна:

1. Спальная комната в любое время года перед сном детей должна быть хорошо проветрена. В момент укладывания детей фрамуги лучше закрыть. Но когда все дети улягутся и воспитатель убедится, что они хорошо укрыты одеялами и заснули, фрамугу следует открыть снова. Состав воздуха в спальне от дыхания детей, испарений их тел меняется быстро, поэтому необходима "подпитка" кислородом, и тогда дети спят крепче.

Обычно взрослые боятся открыть фрамугу или окно, чтобы не простудить детей это неправильно. Аэрация в спальне, когда там дети, необходима. Просто нужно ориентироваться на температуру воздуха на улице и в помещении и, оценив разницу, отрегулировать длительность проветривания. Бывает так, что при детях открыть фрамугу в холодное время невозможно, так как уличный воздух попадает на детей, чьи кровати стоят слишком близко к окнам.

2. Раздеваться детям лучше всего, если есть такая возможность,

в другом помещении. Например, в групповой. Тогда можно будет разрешить детям вставать с постели по мере пробуждения. Одеваясь, они не будут мешать спать другим детям. А вот спать детям лучше всего в одних трусиках, без маечек, так как детскому тельцу без лишней одежды комфортнее. К тому же под одеялом температура воздуха +39–40°C, а в помещении спальни всего +18–20 °С. Пока ребенок застилает постель, в которой спал, и выходит в групповую, чтобы одеться, он получает прекрасную контрастную воздушную ванну с разницей в 20 градусов.

3. У детей должен быть выработан рефлекс на быстрое засыпание. Добиться этого не так уж сложно. При тщательно соблюдаемых условиях укладывания дети засыпают уже через пять-семь минут. В момент укладывания должна звучать фоновая музыка. Когда все дети лягут, нужно включить запись шума морского прибоя или дождя. Эти звуки дети должны слышать изо дня в день.

Быстрый эффект дает нежное поглаживание едва касаясь волос, бровей, головы ребенка, его лба, рук, плеч. При умелых действиях воспитателя ребенок тотчас расслабляется и засыпает. Уложив и поправив всем одеяла, воспитатель присаживается в кресло, принимает удобную позу, расслабляется. Ее состояние непременно передается детям. Они спокойнее спят.

4. Следует обращать внимание на характер сна детей, их позы.

Причудливые и странные позы, как отмечают специалисты, не такое уж редкое явление. С.Ю. Мартынов указывает, что рисунок необычной позы во сне возникает чаще всего в преддверии какого-либо заболевания либо сопровождает развившиеся у ребенка болезненные нарушения. Если при этом попытаться изменить позу ребенка, то немедленно последует возврат в исходное положение. Тому есть вполне конкретные причины.

Например, поза вниз головой чаще всего наблюдается у детей, перенесших ушиб головы. Такое положение, отмечают специалисты, является своеобразной компенсаторной реакцией организма в ответ на травму. Для детей, страдающих астматическим бронхитом, характерна поза с резко запрокинутой назад головой и развернутой грудной клеткой. Это тоже своеобразная защитная реакция организма, в таком положении лучше вентилируются легкие.

Для детей, страдающих ночным недержанием мочи, характерной является "мертвая поза". Это поза полного расслабления мышц в положении лежа на спине. Встречаются и другие необычные позы. Специалисты не советуют менять позу ребенка, поскольку за этим неминуемо следует пробуждение. Мало того, это может привести к нежелательным последствиям.

На необычную позу ребенка следует обратить внимание роди-

телей и врача образовательного учреждения. Некоторые дети скрипят во сне зубами. Скрипение зубами во сне (*бруксизм*) может быть семейной особенностью, а может быть следствием невротических расстройств либо поражения мозга. Такого ребенка следует направить к психоневрологу.

5. Держать детей в постели после пробуждения не следует. Они начинают нервничать, шалить, у них развиваются навыки негативного поведения. Например, не считаться с другими детьми, которые в это время еще спят. Могут появиться и вредные привычки. Например, играть половыми органами.

Чтобы детям было чем заняться после пробуждения, мы рекомендуем разучить с ними несколько несложных упражнений на спорткомплексе, тренажерах или полосе препятствий, которые могут быть установлены в групповых. Неплохо также научить их несложным приемам самомассажа, элементарным приемам закаливания. На выполнение этих действий уходит минут 15–20. В этом случае дети, занятые делом, не мешают спать другим.

В заключение следует особо подчеркнуть, что организация сна детей должна быть предметом особой заботы психолога. В нашем дошкольном учреждении он помогает разработать процедуру укладывания детей каждой возрастной группы. Подбирает фонограммы. Наблюдает характер сна детей, обучает детей аутогенной тренировке, приемы которой можно использовать при укладывании.

Проблема «мокрых штанишек»

Энурез или, по-научному, недержание мочи – довольно распространенное детское заболевание. К сожалению, оно остаётся быть актуальным и сегодня, в связи с активным использованием памперсов для детей. Используя подгузник, родители уже не так беспокоятся о том, чтобы приучить ребенка к горшку. Да и сам малыш уже не чувствует дискомфорта от влажной пеленки. Поэтому формирование условного рефлекса у ребенка задерживается. По этой же причине, как считают специалисты, число детей, страдающих энурезом, в последнее время возросло.

Исследование, проведенное в России в 2007 г., показало, что «влажные ночи» случаются до 5-летнего возраста, ночной энурез наблюдается у 1 ребенка из 6. Постепенно этот показатель снижается: у 10-летних до 5 %, у 12 - 14-летних - до 2 - 3 %, у 18-летних - до 1 - 2 %.

Ночной энурез наблюдается чаще дневного. У мальчиков ночной энурез встречается в полтора - два раза чаще, чем у девочек. У каждого третьего ребенка с ночным недержанием мочи одновременно наблюдается и дневной энурез. Чаще сочетание дневного и ночного энуреза наблюдается у девочек. Об энурезе говорят в том случае, если ребенок 5 - 6 лет мочится в постель как минимум дважды в месяц, а в более старшем возрасте - как минимум один раз в месяц.

Энурез становится большой проблемой не только для родителей, вынужденных намного чаще обычного стирать одежду, постельное белье (не говоря уже о психологических переживаниях), но и для самого ребенка. Взрослея, он начинает понимать свой недостаток и сильно переживать из-за него, порой тщательно скрывая ночное недержание мочи не только от сверстников, но и от членов семьи. Поэтому средние показатели, возможно, намного занижены.

Не нужно говорить о социальной значимости профилактики этого заболевания, поскольку оно является источником нередко тяжелых невротических осложнений. Болезнь накладывает отпечаток на характер и поведение ребенка, его успеваемость в школе, влияет на формирование детской психики, и в конечном итоге сказывается на характере взрослого человека.

Работая много лет в детском дошкольном учреждении, мне пришлось много раз сталкиваться с проблемой «мокрых штанишек». Редко родители обращаются по этому поводу за помощью, чаще с претензиями. Изучив литературу по проблеме детского энуреза, можно сказать, что мочеиспускание является сложным физиологиче-

ским процессом. По мере роста ребенка параллельно с навыками движения приобретает контроль над механизмами выделения мочи и освобождения мочевого пузыря. С 1,5-летнего возраста большинство детей приобретают способность чувствовать наполнение мочевого пузыря. Контроль коры головного мозга над нервными центрами регуляции мочеиспускания устанавливается между 3 и 5 годами жизни. Исходя из всего этого можно говорить о наличии у ребенка энуреза, только по достижении им четырех - пяти лет. До этого возраста недержание мочи можно считать нормой. Необходимо помнить, что навык самостоятельно контролировать мочеиспускание формируется у детей в разном возрасте. Так же, как в разное время дети начинают ходить, говорить и самостоятельно одеваться. Большинство детей, а именно 70 процентов начинают контролировать работу своего мочевого пузыря к трем годам, 75 процентов - к четырем, а к пяти годам 80 процентов ребят в состоянии удержать мочу в течение ночи и проснуться утром в сухой постели.

Существуют различные причины, провоцирующие и осложняющие энурез:

- нарушение психоэмоционального состояния ребенка,
- условно-рефлекторный фактор,
- неравномерность психомоторного развития,
- церебрально-органический фактор,
- замедленный темп физического развития,
- повышенное эмоциональное состояние,
- расхождение по темпераменту родителей и детей,
- неосознанный протест против условий жизни, в которые ребенок поставлен, против родительской несправедливости или несправедливости со стороны педагога.

В практике достаточно редко можно выделить какую-либо определенную причину возникновения этого заболевания. Чаще всего причины действуют в совокупности. Родителям необходимо выработать линию поведения в отношении ребенка, страдающего энурезом. И прежде всего, как можно раньше обратиться к врачу, потому что эффект лечения напрямую зависит от длительности болезни: чем меньше времени ребенок болеет, тем эффективнее будет лечение. В первую очередь это проблема психологическая, поскольку энурез обязательно формирует у ребенка комплекс неполноценности и социальной ущербности. И чем дольше он страдает энурезом, тем более неуверенным в себе, замкнутым, стеснительным и ранимым он становится. А раз это проблема психологического плана, несколько советов в работе с детьми и их родителями:

1. Никогда не ругайте ребенка за ночное недержание мочи! Не

высказывайте ему своего раздражения – это только усилит заболевание.

2. Необходимо создать вокруг больного ребенка спокойную атмосферу. Для того чтобы ночной сон не был слишком глубоким, следите за тем, чтобы ребенок не испытывал эмоциональных перегрузок в течение дня.
3. Прекрасное средство, способное понизить дневную возбудимость – длительные прогулки перед сном, прослушивание успокаивающей музыки (классическая музыка, звуки природы – шум моря, леса и т.д.).
4. Не следует вести разговоры о заболевании ребенка при взрослых, особенно при посторонних людях и уж тем более – при сверстниках. Это только повысит сосредоточенность ребенка на своем заболевании, усугубит чувство собственной неполноценности.
5. Стремитесь избавить ребенка от травмирующих психику ситуаций, создайте в семье спокойную обстановку. Выяснение семейных отношений и разрешение конфликтов должно происходить только в отсутствие ребенка. Избавьте его от ваших взрослых проблем.
6. И как можно раньше обратитесь к врачу, потому что эффект лечения напрямую зависит от длительности болезни: чем меньше времени ребенок болеет, тем эффективнее будет лечение.
7. Одевайте ребенка по сезону, исключая переохлаждение и промокание ног. Обычная простуда нередко может усугубить положение.

Очень важна психологическая установка на успех. Беспомощный, не верящий в свои силы ребенок едва ли способен преодолеть болезнь.

Для того чтобы повысить его уверенность в собственные силы:

- чаще хвалите его, не бойтесь доверять ему ответственные дела (даже не по возрасту);
- не заостряйте внимания на недостатках, концентрируя его на достоинствах ребенка;
- пусть ребенок станет вашим незаменимым помощником (к примеру, если вы заболели, попросите его помыть посуду, полить цветы, подмести пол, принести вам лекарство. Когда лекарство поможет, обязательно следует заострить внимание ребенка на том, что это он дал вам это лекарство, т.е. косвенным образом принял участие в вашем излечении). Обязательно поручайте ребенку ухаживать за домашними

животными, помогать престарелым членам семьи;

- необходимо выработать линию поведения в отношении ребенка, страдающего энурезом.

Благотворно влияет на психику малыша рисование. Чем младше ребенок, тем интереснее ему рисовать гуашевой краской толстыми кистями на больших листах бумаги разной формы, белых и цветных. Многие дети любят создавать картины кончиками пальцев или всей ладонью. Родители не всегда приветствуют такое творчество, обрекая малышей с раннего возраста на штампы и шаблоны. Но если речь идет о лечении энуреза, необходимо как можно больше раскрепостить мышление ребенка и расслабить его тело. А в рисовании красками пальцами и всей ладонью дети наиболее полно отражают свое эмоциональное состояние.

Вполне доступно для родителей проведение аутогенной тренировки, направленной на снятие мышечного и нервного напряжения ребенка, на создание атмосферы спокойствия и расслабленности и позволяющей настроить его на снятие проблемы энуреза. Эта игра не представляет сложности ни для родителей, ни для ребят. Занятия необходимо проводить каждый вечер перед сном. Длительность тренировки варьируется от 15 до 30 минут. Слова аутотренинга нужно читать малышу спокойным, замедленным и тихим голосом и при назывании частей тела ребенка, мягко прикасаться к ним ладонью. Со временем, когда ребенок выучит их наизусть, он может каждый вечер проводить занятие самостоятельно.

Игра "Волшебный сон" (аутогенная тренировка для детей дошкольного возраста в стихотворной форме). Сейчас я буду читать стихи, а ты закроешь глаза. Начинается новая игра "Волшебный сон". Ты не заснешь по-настоящему, будешь все слышать, но не будешь двигаться, а будешь расслабляться и отдыхать. Внимательно слушай слова и повторяй их про себя, внутренней речью. Шептать не надо. Спокойно отдыхай, закрыв глаза. Внимание, наступает "Волшебный сон"...

Реснички опускаются...

Глазки закрываются...

Мы спокойно отдыхаем (2 раза)...

Сном волшебным засыпаем...

Дышится легко...ровно...глубоко...

Наши руки отдыхают...

Ноги тоже отдыхают...

Отдыхают...засыпают...(2 раза)...

Шея не напряжена и рас-слаб-ле-на...

Губы чуть приоткрываются...

Все чудесно расслабляется...(2 раза)...

Дышится легко...ровно...глубоко...

(Делается длительная пауза и говорятся слова, направленные на коррекцию проблемы):

*Я сегодня сплю сухой...
Завтра я проснусь сухой,
Послезавтра я сухой,
Потому что я сухой...
Как почувствую, проснусь,
Обязательно проснусь!*

- Твое тело расслаблено, но ты знаешь, что ты спишь сухой... Завтра ты проснешься сухой...
- Если ночью захочешь в туалет, то ты почувствуешь и проснешься, обязательно проснешься...
- Утром ты проснешься сухой. Ты хозяин своему организму и он слушается тебя.
- Ты молодец, ты спишь сухой. Если захочешь в туалет, то проснешься, обязательно проснешься и пойдешь в туалет. Твоя постель сухая. Ты у меня молодец, у тебя все получится.

Попробуйте помочь своему ребенку справиться с проблемой энуреза с помощью специальной "сказки", составленной психотерапевтами специально для таких случаев. Эта психокоррекционная метафора рассчитана в основном на мальчиков, так как по статистике этот прокол чаще всего случается именно с ними. При чтении выделяйте ИНТОНАЦИЕЙ и ВЗГЛЯДОМ ключевые слова, набранные крупным шрифтом. Желательно также вместе с ребенком нарисовать предложенную "сказку" в виде красивой картинки и повесить ее на видное место. В течение двух недель обязательно вставляйте ключевые слова в свою будничную речь, обращенную к вашему ребенку (можно во время его походов в туалет).

Сказка. Жил-был мальчик. И жил он в большом сказочном замке, потому что был королем и управлял целой сказочной страной "МОГУЯ". Дел у него всегда было очень много: кого-то накормить, кому-то что-то построить. С кем-то провести нужные учения... Так что целыми днями он был занят ПО САМУЮ МАКУШКУ.

Жаль только, что и ночью ему покоя не было: ведь кот-то должен был сторожить ворота замка. Обычно они всегда были закрыты, и, если днем кто-то хотел покинуть королевство, он просто приходил к мальчику и говорил: "Я хочу выйти. Отпусти меня!". И все было нормально... Но ночью некоторые плохие люди норовили покинуть замок без всякого королевского разрешения: они сами открывали ворота и убегали, унося с собой порой нечто ценное. И вот, что обидно, чаще всего они так поступали БЕЗ ВСЯКОЙ НАДОБНО-

СТИ на то! Мальчик просто устал бороться с ними, не выспался по ночам, потому что каждую ночь ему приходилось выбираться из своей теплой постели смотреть, не убежал ли кто-нибудь опять...

И тогда к королю пришли два его самых лучших воина и сказали: "Давай мы будем сторожить ворота вместо тебя. Если же ночью кому-нибудь очень ПРИСПИЧИТ выйти из замка, один из нас прибежит к тебе и скажет: "Вставай, КОРОЛЬ, иди открывай ворота..."

Применение экологического воспитания в практике педагога дошкольного образовательного учреждения

Забота о здоровье – это важнейший труд воспитателя. От жизнерадостности, бодрости детей зависит их духовная жизнь, мировоззрение, умственное развитие, прочность знаний, вера в свои силы

В.А. Сухомлинский

В настоящее время одной из приоритетных задач, стоящих перед педагогами, является сохранение психического здоровья детей в процессе воспитания и обучения. В образовательном контексте эта главная составляющая развития подрастающего поколения рассматривается, с одной стороны, как реализация того, что заложено в человеке от природы, с другой стороны, как стремление к гуманистическим ценностям.

Нервно-психическое здоровье ребёнка – это один из критериев здоровья в целом. На современном этапе развития общества жизненный уровень большинства населения понизился, ускорился темп жизни. В связи с этим повысилась агрессивность людей, от этого страдают, в первую очередь, дети. Многие родители загружены работой, учёбой, вследствие этого дети часто остаются без внимания. Они испытывают дефицит общения с близкими им людьми, переживают постоянные стрессы, потому что не удовлетворяются их базовые потребности: в родительской любви, ласке, защищённости. В результате этого нарастает напряжённость, появляется агрессивность и озлобленность – сначала на родителей, потом на всех окружающих. Поэтому необходимо на ранних стадиях развития личности обучать детей цивилизованным способам выхода гнева так, чтобы к 5–6 годам у ребёнка сформировалась правильная социальная ориентация, развилась способность к адаптации и саморегуляции.

Экологическое воспитание – новое направление дошкольной педагогики, которое отличается от традиционного – ознакомления детей с природой. Основная его цель – научить ребенка развивать свои знания законов живой природы, понимание сущности взаимодействия живых организмов и окружающей средой и формирование умений управлять физическим и психическим состоянием.

Основным и ведущим способом развития всех психических процессов в дошкольном возрасте является игра. Игра для ребёнка – это естественное состояние, различными играми он удовлетворяет непреодолимую потребность в движении, получает массу всевоз-

можных знаний, проявляет творческие силы, развивает свои способности, воспитывается с нравственной стороны.

Спектр и применение выбираемых игр разнообразен: дети играют в одиночку и группами; игры со строительным материалом, настольно-печатные игры, сюжетно-ролевые, театрализованные, подвижные, хороводные и музыкальные. Являясь как свободными, так и организованными, они служат для развития внимания, находчивости, умения управлять собой и подчиняться правилам, а главное – для развития чувства товарищества. Ребенок просто играет, но по внутреннему психологическому значению – это процесс непосредственного обучения.

Для привлечения детей к тесному общению с природой, мы в нашей группе много лет успешно используем игру. Приведем примеры используемого:

- предметные игры – игры с листьями, семенами, цветами, фруктами, овощами: "Вершки и корешки", "Чьи детки на этой ветке" дают возможность детям оперировать предметами природы, сравнивать их, отмечать изменения отдельных внешних признаков;
- настольно печатные игры "Животные и птицы", "Времена года", "Найди хозяина хвоста", "Что сначала, что потом?", "Из чего что?", "Собери букет", "Логический поезд" и др. Они дают возможность систематизировать знания детей о растениях, животных, явлениях неживой природы, формировать умение по слову восстанавливать образ предмета;
- словесные игры "Кто летает, бегаёт, прыгает", "В воде, в воздухе, на земле", "Нужно – не нужно", "Закончи предложение" и др. не требуют никакого оборудования. Проводятся они с целью закрепления знаний о функциях и действиях тех или иных предметов, обобщения и систематизации знаний;
- игры-занятия "Чудесный мешочек", "Цветочный магазин", "Цветик семицветик" и другие имеют определенное дидактическое содержание. Игровая форма придает играм-занятиям занимательность, завершенность.

Нам очень хотелось воспитать у детей любовь к природе, к родному краю. С этой целью вместе с желающими родителями мы побывали в Краеведческом музее в залах "Тундра" и "Лесотундра". С большим интересом смотрели дети на растения и животных нашего северного края.

Были изготовлены папки-ширмы "Лесная столовая", "Кладовая севера", в которых знакомили родителей с целебными средствами северных ягод и трав, а также предложены рецепты блюд из ягод,

одуванчика, иван-чая, тысячелистника, клевера.

С целью формирования, закрепления и проверки знаний и осознанности усвоения детьми правил поведения в природе, дети вместе с родителями изготовили альбом "Экологические знаки", собран и оформлен гербарий растения Кольского полуострова.

Проведена выставка совместных работ родителей и детей: "Этот удивительный мир природы". Подготовлены презентации по проектам: "Могут ли комнатные растения, жить в условиях Севера", "Работа в уголке природы как средство экологического воспитания детей".

В процесс экологического воспитания организуются прогулки и занятия, на которых дети рассматривают растения, оценивают их, придумывают названия, объясняют, почему они решили именно так назвать то или иное растение. Во время прогулок играем в игры природоведческого характера: "Найди дерево по листочку", "Узнай дерево по описанию" и пр. В ходе занятий использую в работе систематическое наблюдение детей за ростом растений в уголке природы; отражение различных наблюдений в календаре природы.

Известно, что ознакомление, с каким-либо предметом или явлением дает наиболее оптимальный результат, если оно носит действенный характер. Необходимо предоставить детям возможность действовать с изучаемыми объектами окружающего мира.

Дети дошкольного возраста по природе – пытливые исследователи окружающего мира. Именно в дошкольном возрасте необходимо закладывать в детях представление о том, что человек нуждается в экологической чистоте окружающей природы. При этом выполняются задачи непрерывного обучения, воспитания и развития личности, формирования системы знаний и умений, ценностных ориентаций, эстетических отношений, обеспечивающих экологическую ответственность личности за состояние и улучшение социоприродной среды.

Литература

1. Баранова Э. Особенности развития познавательного интереса в дошкольном возрасте // Детский сад от А до Я. 2009. №1.
2. Смирнова Е.О. Психология ребенка: от рождения до 7 лет. М., 1994. 264.
3. Николаева С.Н. Как приобщить дошкольника к природе // Дошкольное воспитание. 2000. № 7.
4. Савенков А.И. Путь к одаренности. СПб: Питер, 2004.
5. Серебрякова Т.А. Экологическое образование в дошкольном возрасте. М.: Академия, 2006.

Агрессивность как форма деструктивного поведения школьников начальных классов

Деструктивные конфликты, от прямых или косвенных угроз до импульсивных агрессивных действий, неизбежная особенность современных межличностных отношений внутри школы, в частности отношений между учителями и учащимися, между самими учащимися внутри их микросоциума.

В последнее время педагоги начальной школы все чаще отмечают рост уровня агрессивности среди своих учеников. Современный школьник активно приобретает модели агрессивного поведения, проецируя их на школьную субкультуру. Причины этого кроются и в неустойчивой социальной, экономической, экологической обстановке, сложившейся в настоящее время в нашем обществе, и в духовной опустошенности детей.

Нельзя забывать, что агрессивность, став устойчивой личностной чертой, негативно скажется на развитии ребенка как личности и на его социализации в последующих возрастных периодах. Это не просто тревожное явление, это весьма серьезная социальная, педагогическая и психологическая проблема. Ведь агрессивные разряды драчливых, раздражительных, обидчивых, враждебных детей подрывают их здоровье и приводят в состояние трудно контролируемого возбуждения, которое в свою очередь может породить самые серьезные проблемы личного и социального характера.

Слово агрессия происходит от латинского «aggredi», что означает «нападать». Долгое время агрессивным считалось любое активное поведение, как доброжелательное, так и враждебное. Но с начала XIX в. значение этого термина сузилось до: *«враждебного поведения в отношении окружающих людей, животных, а также всяких неживых существ»*.

Психологи утверждают, что наиболее сильные проявления агрессии свойственны детям младшего, дошкольного возраста. В большинстве случаев описываемый вид агрессивности – протест против поведения взрослых, отстаивание своих прав. Принято считать, что к 7 годам ребенок уже умеет разрешать конфликты другими способами, агрессивность идет на спад. Она является вспомогательной моделью детской адаптации к жизни. Если агрессивность как реакция на препятствия и запреты только набирает силу в школьном возрасте, а не идет на спад, следует задуматься о причинах и способах разрешения существующей проблемы.

При рассмотрении понятия агрессивности учеников особое

внимание стоит уделить микросоциальной среде ребенка: семья, сверстники, школа.

Теория социального научения ребенка определяет агрессию как приобретенную модель социального поведения. Главный фактор формирования агрессивного фона – семья. Родителям важно воспитывать определенные принципы общения с агрессивными детьми. Нельзя забывать, что семья – это основная площадка развития личности. Поведение родителей, установленные традиции и семейные ценности – вот факторы, которые могут предопределять агрессивное поведение ребенка в семье и вне нее. Приведем несколько примеров.

В общем и целом выявлено, что жестокие наказания связаны с относительно высоким уровнем агрессивности детей, а недостаточный контроль и присмотр за детьми коррелирует с высоким уровнем асоциальности, зачастую сопровождающимся агрессивным поведением.

В семье, где общение детей с родителями (особенно с матерью) сводится к редким встречам по вечерам после работы, к отсутствию живого общения с ребенком, проявлению искреннего интереса к его проблемам, но к наличию суровых наказаний, у ребенка формируются такие качества как тревожность, подозрительность, сильная агрессивность, эгоизм жестокость.

Существует три типа отношений родителей и ребенка, которые способны формировать агрессивные черты поведения:

- неприятие ребенка, демонстрация недоброжелательного отношения к нему,
- сверхтребовательное отношение: чрезмерная критика, придирчивость, наказание за малейшую провинность,
- эгоцентричное воспитание: сверхзаботливое отношение, при котором ребенок лишен возможности самостоятельно действовать.

Основными причинами агрессивного поведения следует считать:

1. Эмоциональные нарушения, которые являются следствием различных проблем перинатального или раннего периода.
2. Семейное неблагополучие.
3. Стрессы, перемены.
4. Излишне строгое воспитание, постоянные запреты и отказы.
5. Излишняя опека, потакание любым прихотям.
6. Повторение стиля поведения одного из родителей.

Таким образом, проявление агрессивного поведения всегда имеет свою причину. И в первую очередь, главная задача педагога – грамотно сформулировать, понять природу ее возникновения.

В современной педагогике существует большое разнообразие

коррекционных методов работы с агрессивными школьниками, это и игры, и художественное творчество, и др. Важным пунктом такой работы должно стать формирование умений, навыков, установок в отношении к другим людям.

Стоит отметить и о существовании гендерной обусловности агрессивного поведения ребенка. Так, сравнение степени выраженности различных компонентов агрессивного поведения у мальчиков и девочек показало, что у мальчиков наиболее выражена склонность к прямой физической и прямой вербальной агрессии, а у девочек – к прямой вербальной и косвенной вербальной.

В конце работы остановимся на проблеме современности – доступности абсолютно любой информации через глобальную сеть Интернет. Никто не станет оспаривать бесценные возможности, предоставляемые современными технологиями. Но никто, к сожалению, не сможет опровергнуть и то, что длительное неконтролируемое погружение в виртуальное пространство вызывает агрессию различного характера.

Гендерные особенности агрессивного поведения подростков

Актуальность исследования агрессивного поведения подростков заключается в том, что переходные, кризисные периоды трансформации социальных систем всегда связаны с ростом агрессии. Такая трансформация нашего общества обуславливает перестройку сознания, переоценку целого ряда личностно-психологических качеств. Агрессивное поведение – поведение, действие, направленное на нанесение физического или психологического вреда, ущерба, либо на уничтожение другого человека или группы людей [2].

В последние годы научный интерес к проблемам детской агрессивности существенно возрос. Учёными разных направлений предлагаются различные подходы к определению сущности агрессивного поведения, его психологических механизмов. Проблема агрессивного поведения в настоящее время приобретает все большую актуальность в связи с неуклонным ростом числа преступлений, в которых участвуют подростки. Очевидно, что агрессивное поведение и преступления нельзя отождествлять, но можно с полным основанием утверждать, что агрессивное поведение лежит в основе таких девиаций.

Научные работы в области гендерной психологии последних десятилетий существенно расширили спектр исследований психологических аспектов проблемы половых различий. Исследования отечественных психологов, проведенные в последнее время, посвящены следующим вопросам:

- отличия в особенностях личности и характеристиках поведения мужчин и женщин (В.В. Знаков, СИ. Кудинов, Б.И. Хасан и Ю.А. Тюменева);
- содержание и динамика стереотипов маскулинности/феминности (Т.А. Араканцева и Е.М. Дубовская);
- психологические различия, присущие представителям двух полов в разные возрастные периоды (Н.Л. Смирнова, Е.П. Ильин).

При этом проблема гендерных различий в проявлениях агрессивности является недостаточно изученной и требует дальнейших более глубоких исследований.

Объект исследования – агрессивное поведение подростков. Предмет исследования – гендерные особенности проявлений агрессивного поведения подростков. Гипотеза исследования:

- 1) существуют гендерные различия в проявлениях агрессивного

го поведения мальчиков и девочек подросткового возраста, проявляющиеся в том, что агрессивное поведение мальчиков носит более активный и открытый характер, а агрессивное поведение девочек – завуалированный и в основном вербальный;

- 2) агрессивное поведение подростков корректируются с помощью специально организованной коррекционно-развивающей программы, направленной на стимуляцию изменений в эмоциональной, волевой и поведенческой сферах.

Выборка: 35 подростков 13–14 лет, учащиеся 7-х классов, 15 мальчиков и 20 девочек (далее группа была разделена на экспериментальную (18 человек) и контрольную (17 человек)). База исследования: школа № 269 г. Снежногорска Мурманской области.

Были использованы следующие методики:

- методика диагностики склонности к отклоняющемуся поведению [7, С. 211-214];
- 16-ти факторный опросник Кеттелла [4, С. 103-108];
- методика исследования агрессивности Басса-Дарки [1, С. 89–92].

Проанализируем результаты по методике диагностики склонности к отклоняющемуся поведению. Подростки, в общем, обнаружили при тестировании склонности к отклоняющемуся поведению сильную выраженность по таким шкалам, как «шкала склонности к саморазрушающему поведению» (23% выборки, 8 подростков), «шкала склонности к агрессии и насилию» (43% выборки, 15 человек), «шкала склонности к делинквентному поведению» (17% выборки, 6 подростков).

У остальных подростков выборки в основном проявлялись результаты, соответствующие норме или слабой выраженности склонности к отклоняющемуся поведению. Таким образом, среди современных подростков достаточно распространено стремление к агрессии, нарушению норм поведения, саморазрушающее поведение.

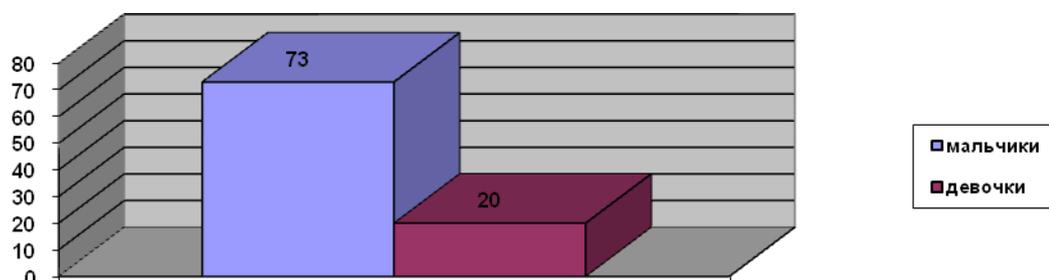
При сравнении результатов подростков разного пола было выявлено следующее. По шкале склонности к агрессии и насилию высокие результаты выявлены у 73% (11 человек) испытуемых мальчиков. Они считают, что необходимо давать сдачи обидчикам, могут выразить свою злость или раздражение физическим действием, не избегают участвовать в драках, смотреть фильмы с кровавыми сценами.

Среди девочек-подростков таких выявлено значительно меньше – 20% (4 человека). В основном им свойственно с агрессивностью отстаивать свои права, защищаться от обидчиков и выражать агрессию по отношению к людям, которые им не нравятся.

Соотношение склонности к агрессии среди мальчиков и девочек подросткового возраста выражается диаграммой 1.

Диаграмма 1

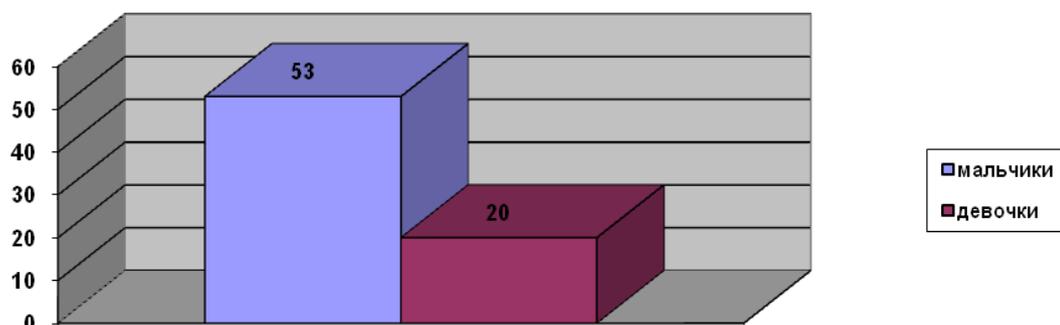
Соотношение агрессивности у мальчиков и девочек



По методике Кеттелла было выявлено, что по фактору «Е» (конформность-доминантность) так же наблюдается преобладание высоких результатов среди мальчиков и меньшая выраженность – среди девочек. Напомним, что данный фактор показывает, насколько человек склонен к доминированию, властности, напористости, агрессивности. Так же фактор выявляет наличие конфликтности, грубости, враждебности и своенравия. По данному фактору вышеперечисленные качества обнаруживаются у 53% мальчиков (8 человек) и у 20% девочек (4 человека) (диаграмма 2).

Диаграмма 2

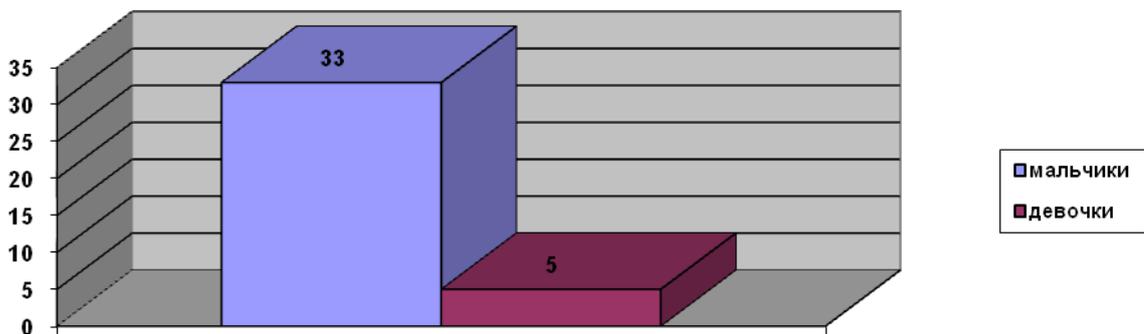
Соотношение склонности к доминированию у мальчиков и девочек (фактор «Е»)



Важным для нашего исследования являются так же результаты по фактору «G» (низкое-высокое супер-эго). При анализе результатов по данному фактору было выявлено, что для 33% мальчиков (11 человек) вполне естественно нарушать общепринятые нормы и правила, игнорировать обязанности, поддаваться влиянию случая или сверстников. Для девочек более свойственно нормативное поведение – только 5% из испытуемых девочек-подростков (1 человек) склонны нарушать нормы и правила, антисоциальное поведение (диаграмма 3).

Диаграмма 3

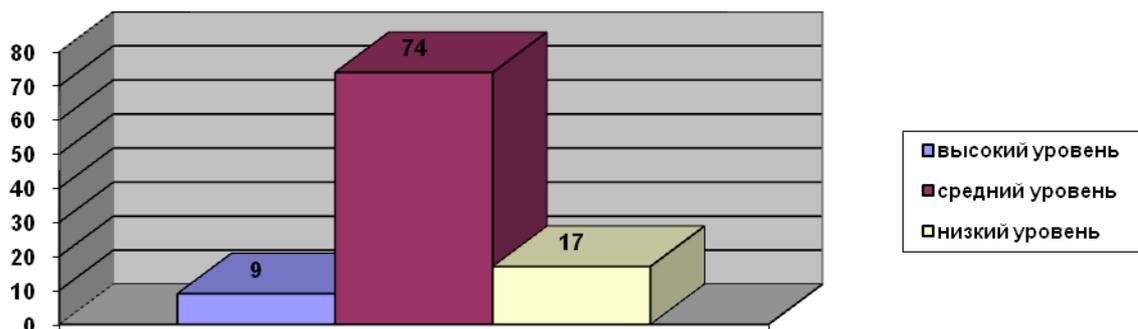
Соотношение склонности к нарушению норм у мальчиков и девочек (фактор «G»)



По методике Басса-Дарки было установлено следующее: высокий уровень агрессивности в целом (при сложении всех шкал) обнаруживается только у 9% испытуемых (3 человека), они набрали 54 балла и выше. Средний уровень (от 31 до 53 баллов) обнаружен у 74% испытуемых (26 человек). Для них выражение своего недовольства, отрицательных эмоций в агрессивной форме является явление хоть и не частым, но вполне естественным. Низкий уровень агрессивности в общем выявлен у 17% подростков (6 человек). Они фактически не склонны к проявлениям агрессии, терпимы к чужим недостаткам, могут контролировать свои негативные эмоции (диаграмма 4).

Диаграмма 4

Соотношение уровней агрессивности (общий балл)



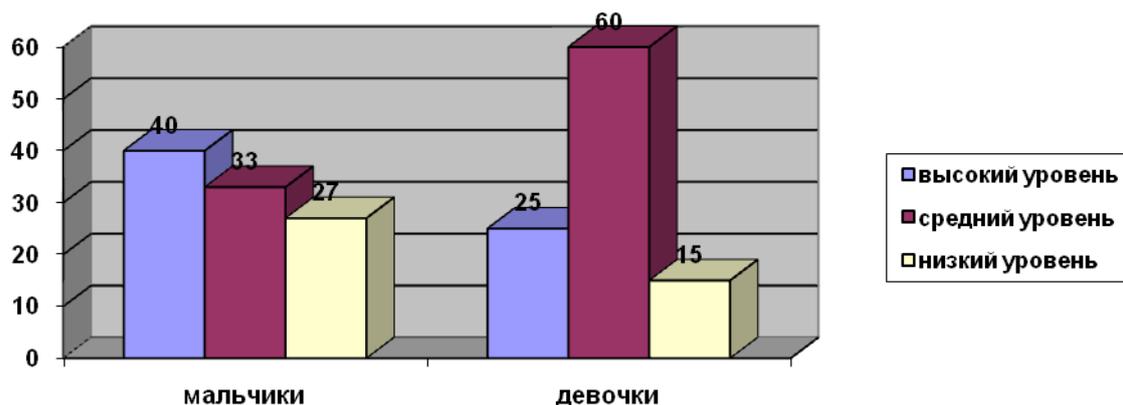
В связи с этим можно предположить, что в основном подростки исследуемой группы обладают средним уровнем агрессивности, вполне соответствующей возрасту. При сравнении результатов мальчиков и девочек были обнаружены следующие различия: выявлено некоторое преобладание баллов по общей агрессивности у девочек по сравнению с мальчиками, так, средний балл по группе девочек – 42,5, а мальчиков-подростков – 38,5. Таким образом, можно

предположить, что девочки-подростки более экспрессивны в отношении агрессивных проявлений, чаще испытывают такие проявления агрессивности, как раздражительность, обида, негативизм.

По шкале «Физическая агрессия» было обнаружено, что высокий уровень данного типа агрессивного поведения имеют 40% подростков-мальчиков (6 человек) и у 25% девочек (5 человек). Для них свойственно в проявлении агрессивного поведения использование физической силы против другого лица. Средний уровень физической агрессии обнаруживается у 33% испытуемых мальчиков (5 человек) и 60% девочек (12 человек). Для них характерно ситуативное проявление физической агрессии. Низкий уровень данного вида агрессии был обнаружен у 27% мальчиков (4 человека) и 15% девочек (3 человека). Они фактически не используют физическую силу в конфликтных ситуациях, сдержаны в проявлении данного вида агрессии (диаграмма 5).

Диаграмма 5

Соотношение уровней проявления физической агрессии



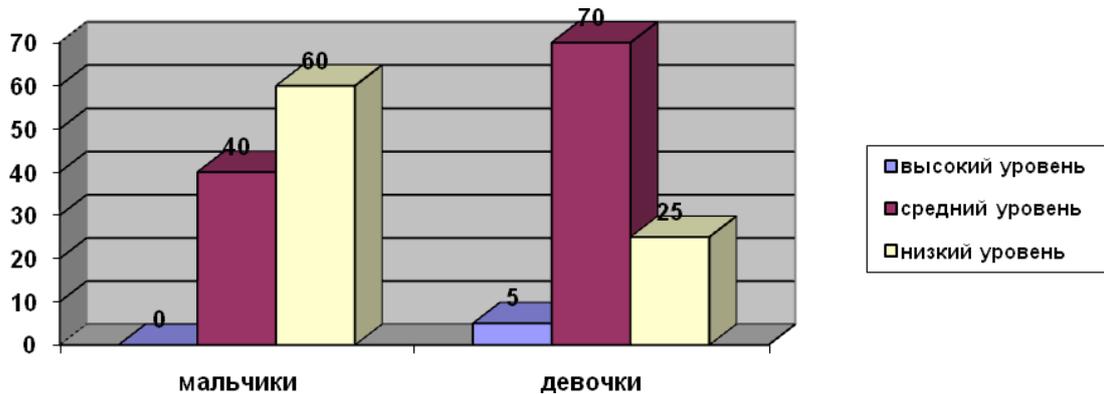
Как видно из диаграммы, большинству подростков свойственно проявление физической агрессии на среднем уровне, при этом мальчики-подростки значительно чаще склонны к проявлениям физической агрессии.

По шкале «Косвенная агрессия» были обнаружены высокие баллы у 5% подростков-девочек и не обнаружены у мальчиков. Эти подростки зачастую выражают свою агрессию окольным путем, направляют агрессивное поведение на третье лицо либо ни на кого не направляют.

40% мальчиков (6 человек) и 70% девочек (14 человек) выражают свою агрессию косвенным способом в зависимости от ситуации, время от времени (средний уровень выраженности). У 60% подростков-мальчиков (9 человек) и у 25% девочек (5 человек) данный вид агрессии фактически не обнаруживается (диаграмма 6).

Диаграмма 6

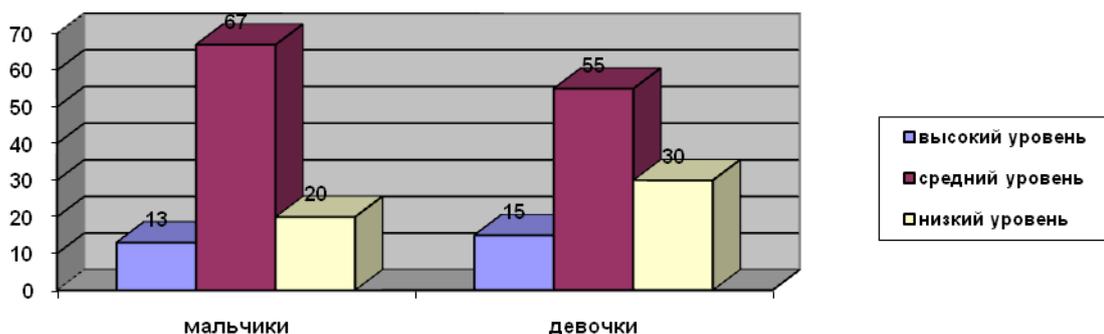
Соотношение уровней проявления косвенной агрессии



Полученные данные показывают, что косвенная агрессия свойственна подросткам в разной степени выраженности, девочки чаще стараются проявить ее не явно, завуалировано. По фактору «Раздражение» было установлено наличие сильной выраженности данного состояния у 13% мальчиков (2 человека) и у 15% девочек (3 человека). Они готовы к проявлению негативных чувств при малейшем возбуждении. Эти подростки зачастую проявляют вспыльчивость и грубость. Средняя выраженность данного состояния обнаружена у 67% подростков-мальчиков (10 человек) и у 55% девочек (11 человек). Низкая раздражительность выявлена у 20% мальчиков (3 человека) и у 30% девочек (6 человек) (диаграмма 7).

Диаграмма 7

Соотношение уровней проявления раздражения

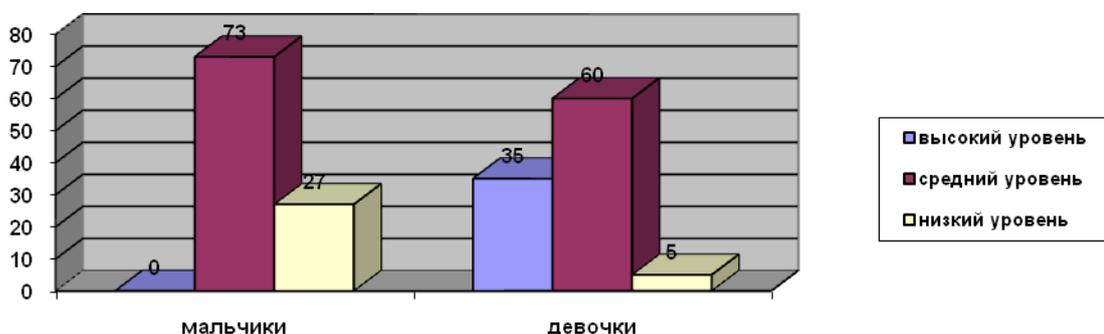


Таким образом, можно утверждать, что для большинства подростков не свойственны крайние проявления раздражительности, при этом проявления раздражительности в поведении на среднем уровне у мальчиков встречается чаще. Вербальная агрессия, агрессивное поведение, проявляющееся в крике, выражении негативных чувств, на высоком уровне у мальчиков фактически не проявляется, у девочек – проявляется у 35% испытуемых (7 человек), что говорит о том, что подростки-девочки данного возраста часто выражают свои

негативные чувства через слова, крик, угрозы, любые другие вербальные проявления. Средний уровень агрессивного поведения, выражаемого на вербальном уровне, выявлен у 73% испытуемых-мальчиков (11 человек) и у 60% испытуемых девочек (12 человек). У 27% подростков-мальчиков (4 человека) обнаружен низкий уровень проявлений вербальной агрессии, что говорит об их сдержанности в проявлении агрессии в словесной форме, отсутствии стремления спорить, категорично заявлять о своих требованиях. У девочек низкий уровень проявляется только у 5% (диаграмма 8).

Диаграмма 8

Уровни проявления вербальной агрессии



Таким образом, наиболее распространенной для подростков-девочек исследуемой группы является вербальная форма агрессивного поведения, тогда как мальчики в основном сдержаны в проявлении этого вида агрессии.

Итак, можно утверждать, что в подростковом возрасте (13–14 лет) существуют вполне определенные гендерные различия в проявлениях агрессивного поведения, которые заключаются в следующем:

1. Склонность к агрессивному поведению чаще свойственна мальчикам-подросткам, две трети из них считают приемлемым агрессивное поведение в различных ситуациях. Девочки же чаще всего не выявляют высокого уровня склонности к агрессивному поведению, однако есть ситуации, при которых агрессивное поведение считается ими приемлемой.
2. Мальчики в проявлении агрессивного поведения более склонны к доминированию, конфликтности, властности и напористости. Девочки данные качества проявляют в два раза реже.
3. Для девочек свойственно нормативное поведение, в то время как для мальчиков-подростков вполне естественно нарушать общепринятые нормы и правила, игнорировать обязанности, поддаваться влиянию случая или сверстников.

4. Девочки-подростки значительно чаще ведут себя агрессивно, выражая свои чувства через слова, крик, угрозы, любые другие вербальные проявления, а также косвенными способами.

Таким образом, первая часть гипотезы (о том, что существуют гендерные различия в проявлениях агрессивного поведения мальчиков и девочек подросткового возраста, проявляющиеся в том, что агрессивное поведение мальчиков носит более активный и открытый характер, а агрессивное поведение девочек – завуалированный и в основном вербальный) была доказана.

В формирующем исследовании использовалась программа коррекции агрессивного поведения, предложенная И.А. Фурмановым [8]. В данной программе особый акцент был сделан на стимуляцию изменений в эмоциональной, волевой и поведенческой сфере.

Достижение позитивных поведенческих изменений в конкретном направлении является целью коррекции агрессивного поведения. Психологическая интервенция осуществляется в форме консультирования, педагогической коррекции, психологических тренингов, психотерапии. Также она может иметь вид индивидуальной, семейной или групповой работы. Во всех случаях, независимо от формы и условий, должны соблюдаться принципы поведенческой коррекции [1, С. 127–128]:

- принцип объективности,
- принцип поведенческой оценки, принцип системности,
- принцип сотрудничества [3].

Основная цель групповой терапии агрессивных детей состоит в снижении уровня агрессивности путем обучения навыкам адаптивного поведения. Для достижения этой цели в процессе коррекции работы с агрессивными детьми решаются следующие задачи:

- дать ребенку возможность осознать неконструктивность его агрессивного поведения,
- научить ребенка способности понимать переживания, состояния и интересы других людей,
- научить ребенка грамотно проявлять свои эмоции и сдерживать агрессивные реакции,
- сформировать умение конструктивно разрешать межличностные конфликты и т.д.

Выполнение этих задач помогает детям и подросткам снизить уровень агрессивного поведения до приемлемого уровня и таким путем добиться более адекватной социализации [6]. Рекомендуемая продолжительность одного занятия – 1–1,5 часа, частота – от одного до 3 раз в неделю. Минимальный курс должен содержать не менее 12–14 занятий на протяжении 1–1,5 месяца. Коррекционная про-

грамма направлена на стимуляцию изменений в эмоциональной, волевой и поведенческой сферы, и занятия, входящие в ее состав, представляют из себя комплекс упражнений, снижающих агрессивность подростков.

Контрольный этап экспериментального исследования был сопряжен с выявлением динамики снижения агрессивного поведения по гендерному признаку. Результаты по методике диагностики склонности к отклоняющемуся поведению после проведения коррекционной программы в табл. 1.

Таблица 1

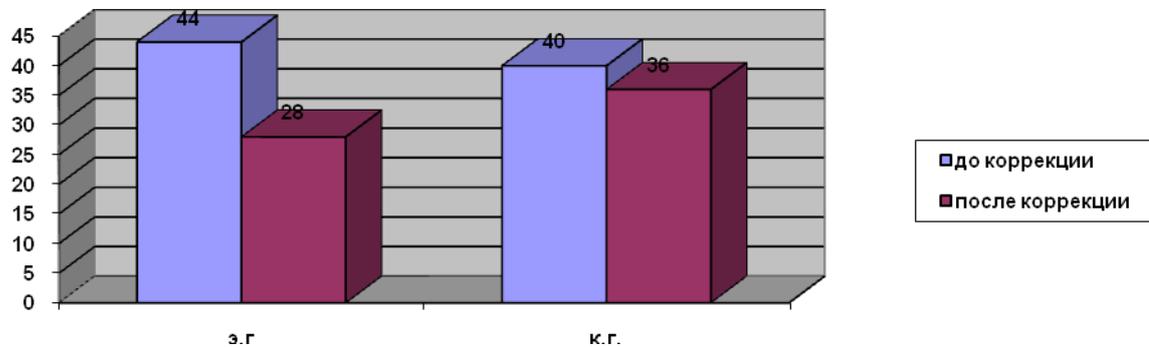
Результаты исследования после коррекционной программы

Уровни проявления агрессивного поведения		Экспериментальная группа	Контрольная группа
Методика диагностики склонности к отклоняющемуся поведению	«шкала склонности к саморазрушающему поведению», сильная выраженность	6% (1 человек)	17% (3 человека)
	«шкала склонности к агрессии и насилию», сильная выраженность	28% (5 человек)	36% (6 человек)
	«шкала склонности к делинквентному поведению», сильная выраженность	6% (1 человек)	17% (3 человека)
Методика Кеттелла	(шкала конформность-доминирование)	17% (3 человека)	29% (5 человек)
Методика Басса-Дарки	Высокий уровень агрессивного поведения	-	6% (1 человек)
	Средний уровень агрессивного поведения	55% (10 человек)	70% (12 человек)
	Низкий уровень агрессивного поведения	45% (8 человек)	23% (4 человека)

Подростки экспериментальной группы по методике диагностики склонности к отклоняющемуся поведению, в целом, снизили выраженность по таким шкалам, как «шкала склонности к саморазрушающему поведению» (с 22% до 6%), «шкала склонности к агрессии и насилию» (с 44% до 28%), «шкала склонности к делинквентному поведению» (с 17% до 6%). У подростков контрольной группы изменения в основном незначительные (диаграмма 9).

Диаграмма 9

**Соотношение уровней склонности к агрессивному поведению
(шкала склонности к агрессии и насилию)
до и после коррекционной программы**

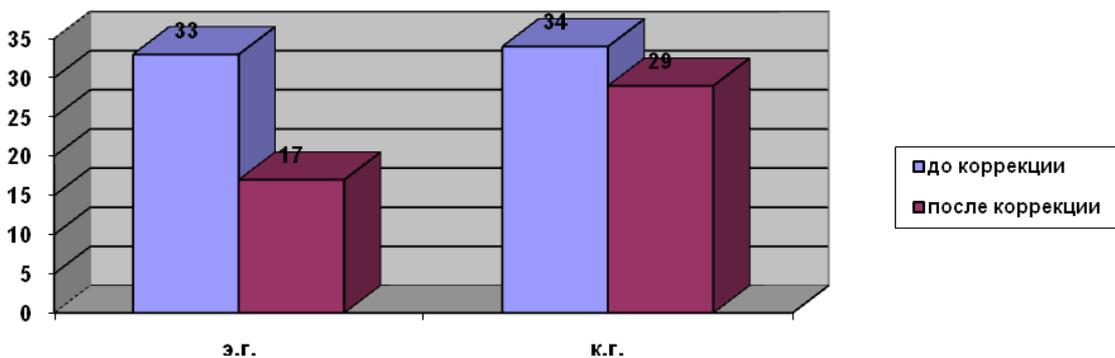


Таким образом, с помощью коррекционной программы можно снизить такие проявления агрессивного поведения подростков, как стремление к агрессии, нарушению норм поведения, саморазрушающее поведение.

По методике Кеттелла было установлено, что результаты по фактору «Е» (конформность-доминантность) были снижены с 33% (до коррекционных занятий) до 17%. В контрольной группе различия не существенны (диаграмма 10).

Диаграмма 10

Соотношение уровней склонности к доминированию у подростков (фактор «Е») до и после коррекционной программы

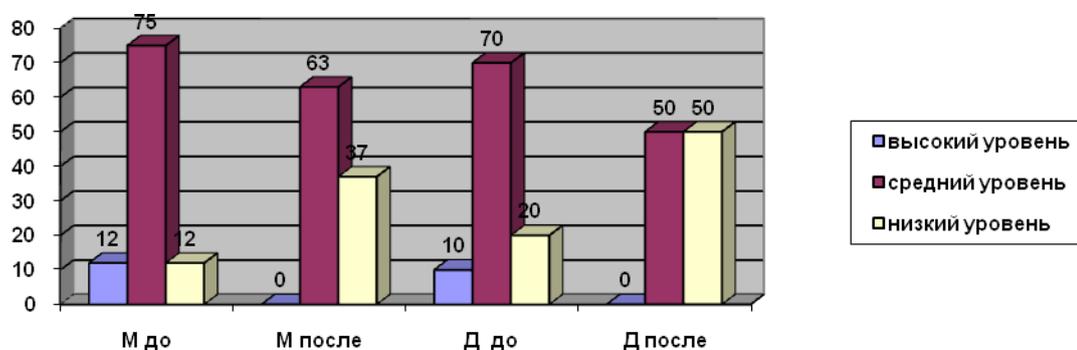


По методике диагностики агрессивности было выявлено, что высокий уровень агрессивного поведения в целом (при сложении всех шкал) не обнаруживается у испытуемых экспериментальной группы. В контрольной группе количество подростков с таким уровнем агрессивного поведения осталось неизменным. Средний уровень (от 31 до 53 баллов) обнаружен только у 55% испытуемых экспериментальной группы. Для них выражение своего недовольства, отрицательных эмоций в агрессивной форме является явлением хоть и не

частым, но вполне естественным. В контрольной группе так количество подростков, выявляющих данный уровень, стало меньше, но незначительно. Низкий уровень агрессивного поведения выявлен уже у 45% подростков (до коррекционной программы – только у 17%). Они фактически не склонны к проявлениям агрессии, терпимы к чужим недостаткам, могут контролировать свои негативные эмоции. Кроме того, было обнаружено, что агрессивность снижалась как в группе мальчиков-подростков, так и в группе девочек-подростков экспериментальной группы (диаграмма 11).

Диаграмма 11

Соотношение уровней агрессивности (общий балл) до и после коррекционной программы у мальчиков и девочек экспериментальной группы



Таким образом, мы видим, что и мальчики, и девочки подросткового возраста в ходе проведения коррекционной программы улучшили результаты по критерию агрессивности, высокого уровня не наблюдается уже ни у тех, ни у других. При этом низкий уровень диагностируется уже у 27% мальчиков (был у 12%) и у 50% девочек (был у 20%). Также наблюдается снижение агрессивности и по различным шкалам методики Басса-Дарки. Так, по шкале «Физическая агрессия» было обнаружено, что высокий уровень данного типа агрессивного поведения снизился с 33% до 22% (в экспериментальной группе). В контрольной группе изменения не значительны (с 29% до 23%).

По шкале «Косвенная агрессия» высокие баллы обнаружены не были ни в экспериментальной, ни в контрольной группах, при этом возросло количество подростков, выявляющих низкий уровень косвенной агрессии (с 39% до 50%). В контрольной группе соотношение количества подростков с разными уровнем осталось неизменным. По фактору «Раздражение» было установлено, что высокий уровень данного вида агрессивности обнаруживается только у 6% подростков экспериментальной группы (до коррекционной про-

граммы – 17%).

В контрольной группе результаты не изменились. Вербальная агрессия, агрессивное поведение, проявляющееся в крике, выражении негативных чувств, на высоком уровне проявлялась до коррекции у 22% подростков экспериментальной группы, после – у 11%, в контрольной – 17% до и 11% после проведения занятий.

Для подтверждения гипотезы исследования была проведена статистическая обработка данных с помощью t-критерия Стьюдента. Значимые различия получены по факторам: по фактору «Е» (конформность-доминантность) $t=2,34$ (при значимых 2,04 ($p=0,05$) и 2,75 ($p=0,01$)); по фактору «общая агрессивность» $t=2,53$.

В связи с этим можно предположить, что проведенная коррекционная программа, стимулирующая изменения в эмоциональной, волевой и поведенческой сферах, является эффективной для снижения уровня агрессивного поведения подростков. Так, в экспериментальной группе значительно снизились такие проявления агрессивного поведения подростков, как стремление к агрессии, нарушению норм поведения, саморазрушающее поведение.

Кроме того, общий уровень агрессивного поведения, проявляющийся в вербальной и косвенной агрессии, физических формах агрессивного поведения, раздражительности, обиды и враждебности, так же был снижен с 11% до 0%, низкий уровень агрессивного поведения увеличился с 17% до 45%.

Резюмируя все вышеизложенное, можно утверждать, что в подростковом возрасте существуют вполне определенные гендерные различия в проявлениях агрессивного поведения, которые могут быть снижены с помощью специально организованной коррекционной работы.

Литература

1. Агрессия у детей и подростков: Учебное пособие / Под ред. Н.М. Платоновой. СПб.: Речь, 2006.
2. Вострокнутов Н. В., Василевский В. Г. Патологическое агрессивное поведение детей и подростков. Комплексная оценка на этапах возрастного психического развития // Российский психиатрический журнал. 2000. № 2. С. 12-19.
3. Гарднер Р. Психотерапия детских проблем. СПб.: Речь, 2007.
4. Общая психодиагностика // Под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. М., 1997.
5. Паренс Г. Агрессия наших детей. М., 1986.
6. Рабочая книга школьного психолога /И.В. Дубровина, М.К. Акимова, Е.М. Борисова и др.; Под ред. И.В. Дубровиной. М.: Просвещение, 2005.

7. Спок Б. Ребенок и уход за ним. / Пер. с англ. Н.А. Перовой. Архангельск: Сев.-Зап. кн. изд-во, 1990.
8. Степанов В.Г. Психология трудных школьников: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Академия, 2001.
9. Семенюк Л.М. Психологическая сущность агрессивности и ее проявления у детей подросткового возраста / Метод. рекомендации в помощь педагогам-практикам. М., 2004. 16 с.
10. Фурманов И.А. Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция. Минск, 2007.
11. Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту / Под ред. И.В. Дубровиной. М., 2006.
12. Ясюкова Л.А. Психологическая профилактика проблем в обучении и развитии школьников. СПб.: Речь, 2002.

Проблема управления временем в контексте адаптации первокурсников к обучению в ВУЗе

Проблема психологической адаптации студентов – первокурсников к вузовскому образованию предполагает как многостороннее рассмотрение отдельных звеньев данного процесса, так и учёт личностных особенностей субъектов обучения. Особое внимание педагогов в этой связи должно быть направлено на квалифицированную помощь и поддержку обучающихся первых курсов. К одной из основных причин трудности адаптации студентов относят сосредоточенность обучающихся на своих проблемах и недостатках (волевых, интеллектуальных и нравственных) перед возросшими требованиями вуза либо наоборот, отказ их признания. У первокурсников, вчерашних выпускников средних учебных заведений, появляются новые личностные черты и свойства характера: повышенное чувство собственного достоинства (“Я – студент, а не школьник”), многообразие интересов к различным отраслям знаний; изменения в отношениях с представителями противоположного пола, относительно большая личная свобода и независимость от родителей.

Важен также учёт возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся. Как этап развития, студенчество относится к юношескому возрасту и связано со становлением характера, формированием социальной зрелости, началом процесса индивидуализации и самореализации. Умение быстро ориентироваться в огромном потоке информации, способность выдерживать длительное эмоциональное напряжение, находить оптимальные решения в условиях неопределенности, в короткий срок решать интеллектуальные и личные задачи – неотъемлемые атрибуты студенческой жизни. В связи с этим возрастает необходимость целенаправленного развития у студентов личностных качеств и свойств, которые не только способствуют их адаптации к условиям обучения в высшей школе, но и формируют их личностную и профессиональную успешность в различных сферах будущей профессиональной деятельности.

Значимым является учёт представлений первокурсников о том, как они управляют собственным временем. Управление временем представляет собой показатель личностной успешности человека. Воплощаясь в осознаваемых особенностях воли, интеллекта и мотивах поведения этот показатель реализуется как в организации той или иной деятельности, так и в самоорганизации личности.

Проведенное нами анкетирование студентов первого курса факультета белорусской и русской филологии и исторического факультета БГПУ имени М. Танка показало, что для 72% опрошенных утверждение «мне не хватает времени» является актуальным. К основным причинам потерь вре-

мени, респонденты относят следующие (в порядке убывания):

- «выполняю много дел одновременно»;
- «много сижу за компьютером, много разговариваю по телефону»;
- «не умею сказать «нет»»;
- «предварительно не планирую свой день»;
- «ленюсь»;
- «не довожу начатое дело до конца»;
- «часто отвлекаюсь в процессе выполнения заданий»;
- «увлекаюсь многим, многое хочу знать»;
- «откладываю дела на последний момент».

Согласно полученным данным, к основным «поглотителям» времени студенты – первокурсники причисляют *множество мелких дел*. Участники анкетирования с лёгкостью указывали, что основной причиной «нехватки времени» является выполнение нескольких дел одновременно, причём, большинство из них на поверку оказываются несущественными. Однако никто из респондентов не объяснил причину стремления «погрязнуть в круговороте дел». По мысли Л. Зайверта, «очень сложно признаться себе в том, что появляется опасение не выполнить или выполнить недостаточно хорошо одно важное дело» [1]. Именно поэтому некоторые студенты откладывают его выполнение на потом. В случае осознания обучающимися этой причины, кураторам и преподавателям необходимо создавать условия для повышения студентами самооценки, обучать первокурсников приёмам самоободрения и самоподдержки при выполнении важного дела, обращать их внимание на значимую роль субъективной оценки вероятности успеха: вера в успешное выполнение увеличивает шансы.

Наше анкетирование также подтвердило многочисленные научные данные о том, что к основным помехам в выполнении дел относятся *телефон и компьютер*. Изобретенные как средства экономии времени, они превратились в самых распространенных его «поглотителей» [2]. В анкетах значительной части участников опроса также содержались указания на то, что другие люди (приятели, знакомые) регулярно обращаются к ним по любому поводу и приходится *выполнять чужие просьбы*. Актуальным, согласно мнению респондентов, является такой «поглотитель» времени как *избыток информации*. Перечисленные «поглотители» времени, выявленные в процессе обработки данных анкетирования, указывают на необходимость специальной работы кураторов и психологов высших учебных заведений по организации психологического сопровождения адаптации первокурсников.

В ходе анализа анкет мы обнаружили такие высказывания как «много сплю», «постоянно хочется спать», «ленюсь, хотя и понимаю необходимость учёбы», «чрезмерно увлекаюсь чем-то и не могу остановиться» и т.д. Полученные данные могут свидетельствовать о неэффективном распреде-

лении жизненной энергии. Необходимым представляется разъяснение студентам важности сознательного учёта распределения жизненной энергии человека.

В результате чрезмерного расходования энергии в одних сферах и недостаточного расходования её в других может возникнуть апатия, лень, готовность к конфликтам с окружающим миром. Преподаватели и родители сталкиваются с последствиями такого поведения, однако, как правило, не вникают в его причины. Проблема зачастую кроется не в недостатке энергии и не в лени, а в неравномерном её распределении на различные важные для первокурсников сферы.

Таким образом, использование полученных нами данных может способствовать оптимизации процесса адаптации первокурсников в вузе. Для эффективной организации времени студентов можно предложить им следующие рекомендации:

- ставить реалистичные цели;
- знать свои возможности и ограничения;
- планировать свою деятельность и управлять ею;
- делать значительные дела в первую очередь;
- при необходимости ограничивать степень своей вовлечённости в работу, поддерживая баланс между разными сферами жизненной активности;
- быть готовым иметь дело с проблемами и помехами в деятельности;
- идти на потерю популярности у окружающих, если это нужно для сохранения необходимых ресурсов;
- учиться отличать недостаток энергии от её направленности не в то русло;
- научиться обращаться с самим собой как с уникальным бесценным ресурсом, чтобы постоянно поддерживать свою эффективность и хорошее состояние. Это предполагает способность к напряжённой работе и способность «разряжаться», способность тратить энергию и способность накапливать её.

Литература

1. Зайверт Л. Ваше время – в Ваших руках. М. 1995.
2. Лакейн А. Искусство успевать. М. 1996.

Формирование творческого потенциала будущего педагога дошкольного образования

Творческая работа воспитателя детского сада постоянно связана с использованием ряда впечатлений, жизненного опыта, со специальным поиском новых данных, с овладением средствами деятельности. Подлинное творчество, отмечают многие педагоги, проявляется тогда, когда с помощью микро-средств достигаются макро-результаты. Особенность профессиональной деятельности педагога заключается в необходимости постоянного общения с детьми, разными по индивидуально-психологическим характеристикам; родителями воспитанников, имеющими различный образовательный и возрастной статус; коллегами, администрацией детского сада и др. Данный аспект деятельности указывает на повышенную коммуникативную ответственность педагогов и необходимость обладания ими высокоразвитыми коммуникативными способностями и умениями.

Основным результатом анализа психолого-педагогической литературы стало обоснование взаимосвязи понятия «творческий потенциал студентов» с такими понятиями, как «потенциал», «творчество», «творческий потенциал педагога». Причем развитие творческого потенциала человека в ряде исследований рассматривается как необратимый, закономерный процесс, приводящий к появлению нового качественного состояния индивида. Причем у каждого человека уровни и актуального (стартовый уровень), и потенциального (финишный уровень) развития индивидуальны (Л.С. Выготский).

Исследование проблемы развития человеческого потенциала позволило нам сделать вывод о том, что это саморегулирующийся процесс, который характеризует внутренне необходимое движение человека от имеющейся творческой направленности до высших уровней творческого потенциала. При этом внешнее (среда, образование) всегда действует через внутреннее (личностные способности, знания, умения, мотивы, убеждения, потребности). Отсюда, процесс развития есть процесс усвоения индивидом опыта через общение, обучение, детерминированную собственную творческую деятельность.

Многообразие существующих подходов к исследованию творческого потенциала человека проявляется также в различном определении разными учеными его структурных компонентов (Б.Г. Ананьевым, С.Г. Глухой, Е.А. Глуховской, Е.В. Колесниковой, М.В. Колосовой, В.В. Коробковой, А.М. Матюшкиным, В.Ф. Овчинниковым, Г.Л. Пихтовниковым, К.К. Платоновым, Я.А. Пономаревым, С.Л. Рубинштейном, Б.М. Тепловым, А.К. Уразовой и др.). Достаточно аргументированной представляется нам

позиция М.С. Кагана, выделяющего в личностном потенциале человека пять компонентов: гносеологический, аксиологический, творческий, коммуникативный, художественный.

Изучение различных подходов к структурной характеристике творческого потенциала позволило нам выделить пять компонентов творческого потенциала студентов педагогического вуза:

- 1) *мотивационный*, обеспечивающий согласование внешних условий (предметной деятельности) с внутренними, то есть потребностями (творческими целями и смыслами), стимулирующий активность студента и определяющий его направленность;
- 2) *ориентационный*, предполагающий нацеленность студентов на развитие своих природенных творческих ресурсов и одновременно на профессионально-педагогическую деятельность;
- 3) *деятельностный*, который является ведущим, так как именно его активность определяет творческое развитие и профессиональное становление личности;
- 4) *рефлексивный* компонент, обеспечивающий основу для фиксации динамики творческого развития, проявляющегося в виде личностных и психологических новообразований у студентов;
- 5) *результативный*, который позволяет увидеть достигнутые результаты и оценить реальность поставленной цели – развития творческого потенциала студентов [2–7].

При этом закономерно предположить, что обеспечить эффективное развитие творческих возможностей детей может только тот воспитатель, который имеет о таких возможностях не только теоретическое представление, но и сам обладает подобными возможностями, приобретенными в процессе собственного развития.

Другими словами, воспитывать творцов, способных не только овладеть накопленным общественным опытом, но и обогатить его может лишь тот человек, который сам обладает динамичным, то есть постоянно развивающимся, творческим потенциалом и сам является творцом. Это положение в полной мере относится к физкультурно-оздоровительной деятельности, которой студенты дошкольного отделения занимаются в период профессиональной подготовки.

Современному детскому саду необходим педагог-профессионал, поскольку именно он закладывает основы физического, психического воспитания, развития и обучения ребёнка-дошкольника, поэтому именно ему следует быть компетентным и обладать творческим потенциалом. Реально существующая подготовка не в полной мере обеспечивает его необходимым квалификационным резервом для решения педагогических задач в быстро меняющемся образовательном пространстве. Ни одно учебное заведение никогда не давало, да и не может дать всех тех знаний, умений, которые может по-

требовать от его выпускника профессиональная деятельность. Поэтому в понятие «профессиональной готовности» должен входить комплекс знаний, умений и личностных качеств, обеспечивающих специалисту потребность и возможность постоянного самодвижения, саморазвития, самообразования, творчества.

Наметившаяся в последние годы тенденция к ухудшению состояния здоровья детского населения актуализирует сегодня проблему организации физкультурно-оздоровительной деятельности дошкольников, которая в дальнейшем обеспечила бы не только физическое, но и разностороннее развитие личности.

Ответственность педагога дошкольного образования, связанная с формированием физического и духовного здоровья подрастающего поколения, требует не только знания основ профессиональной деятельности, но и особого отношения к педагогическому процессу, проявляющегося в позиции педагога.

Занятия физическими упражнениями должны сопровождаться положительными эмоциями, выражаемыми радостью, эмоциональным удовлетворением занимающихся. Однако столь благотворное влияние физической культуры возможно только в условиях актуального личностно ориентированного подхода в практической деятельности педагога данной сферы и, следовательно, проявления гуманистической педагогической творческой позиции.

В современных исследованиях творчество признается многомерным явлением, включающим как интеллектуальные, так и личностные факторы. Многие психологи подчеркивают важность изучения творчества через личность (В.С. Библер, Б.Д. Богоявленская, Л.А. Гурова, Л.Б. Ермолаева, Я.А. Пономарев и др.). На основе полученных корреляционных связей выделены особые личностные образования.

По мнению большинства психологов, положительное влияние на проявление и развитие творческого мышления оказывают следующие личностные особенности: высокая работоспособность, уверенность в себе, инициативность, умение обоснованно рисковать, адекватная самооценка, умение сотрудничать с партнером.

Таким образом, суммарная характеристика творчества заключается в том, что творчество – это способность создавать нечто новое, оригинальное. Творчество как педагогическую категорию следует рассматривать как форму деятельности человека, направленную на создание качественно-новых ценностей, важных для формирования творческой личности, личности готовой к творческому саморазвитию в области физической культуры.

Однако на данном этапе профессиональная подготовка педагога дошкольного образования в области физической культуры не нашла должного развития (Л.Д. Глазырина, Т.И. Осокина, Э.Я. Сте-

паненкова, В.Н. Шебеко и др.). Вместе с тем выявление условий и факторов, детерминирующих профессиональное становление педагога, формирование его творческого потенциала позволит целенаправленно и эффективно управлять данным процессом.

Полноценная реализация человеком своих сущностных сил и способностей в процессе жизнедеятельности зависит от ряда факторов, среди которых, с одной стороны, заложенный в человеке от природы творческий потенциал, а с другой стороны, целенаправленное и систематическое образование, протекающее, в том числе и под руководством специально подготовленных педагогов. При этом считается, что успешность такого организованного образования определяется,

- во-первых, временем его начала;
- во-вторых, способом его организации;
- в-третьих, уровнем природного потенциала индивида и степенью его учета в процессе образования;
- в-четвертых, уровнем профессиональной подготовки педагога, осуществляющего образовательный процесс.

Обширный педагогический опыт свидетельствует о возможности целенаправленного образования и развития человека практически в любой период его жизни в силу наличия у него прирожденного творческого потенциала, который и обуславливает эту возможность. Данное положение позволило нам поставить задачу развития творческого потенциала будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений, обязанных согласно квалификационной характеристике обеспечивать развитие творческого потенциала своих воспитанников.

Следовательно, воспитатели дошкольных образовательных учреждений должны быть определенным образом подготовлены к решению данной задачи, что согласно принципу перспективности может быть обеспечено только при условии развития их собственного творческого потенциала.

Понятие «потенциал» как предмет исследования привлекает внимание ученых из различных областей знания: философии, социологии, педагогики, физической культуры, психологии, эстетики и др. Среди многочисленных работ, посвященных проблеме потенциала, нас интересуют те, которые ориентированы на изучение потенциала человека. Изучение человеческого потенциала (в общем) и творческого потенциала будущего педагога (в частности) становится в настоящее время одним из приоритетных научных направлений.

Это связано, во-первых, человеческий потенциал является существенным резервом человеческой цивилизации, актуализация которого может резко повысить качество любых общественных реформ; во-вторых, творческий потенциал, будучи неотъемлемой стороной человеческой духовности и условием личной свободы человека, выступает тем самым в качестве социального механизма, противостоящего регрессивным линиям в

развитии общества; в-третьих, только реализация творческого потенциала может обеспечить возможность появления у человека либо нового знания, либо нового уровня уже имеющегося знания; в-четвертых, только человек с динамичным творческим потенциалом может быть творцом и может воспитывать творцов, способных не только овладеть накопленным общественным опытом, но и обогатить его [3–6].

В современной науке проблема развития творческого потенциала человека разрабатывается достаточно активно. При этом наибольший интерес для нас представляют те исследования, которые ориентированы на систему образования и развитие творческого потенциала студенческой молодёжи. Анализ исследований позволяет сделать вывод о наличии различных подходов к трактовке данного феномена как:

- природного качества, присущего любому человеку, хотя и в различной мере (В.Ф. Овчинников);
- качества, характеризующего меру возможностей личности в осуществлении деятельности творческого характера (М.О. Мартынюк);
- социально-психологической установки личности на нетрадиционное разрешение противоречий объективной реальности (Е.В. Колесникова);
- отражение меры соответствия деятельностных качеств индивида социальной норме, определяющей условия для его самоопределения в качестве субъекта творчества (С.Р. Евинзон);
- системы знаний, убеждений человека, на основе которых строится, регулируется его деятельность;
- высокой степени развития мышления в плане его гибкости, чувства нового, открытости всему новому, оригинальности;
- способности быстро менять приемы действия в соответствии с новыми условиями деятельности (Т.Г. Браже, Ю.Н. Кулюткин);
- внутренней готовности личности к саморегуляции в творческой деятельности, возможности развития и саморазвития креативности каждого студента (Г.Х. Валеев);
- свойства индивида, определяющего меру его возможностей в самоосуществлении и самореализации (М.В. Колосова);
- личного качества, выражающегося в отношении человека к творчеству (А.М. Матюшкин).

Существуют и другие точки зрения. В исследованиях Н.В. Кузьминой и А.Г. Спиркина творческий потенциал отождествляется с психоэнергетическими ресурсами и резервами личности, которые выражаются и разряжаются в различных видах деятельности, однако которыми даже сам человек не всегда умеет воспользоваться, так как не знает, на что свой потенциал направить.

Данное положение имеет для нашего исследования принципиальное значение, ибо мы считаем, что задачи развития творческого потенциала студентов можно эффективно решать, лишь управляя «энергопотенциалом» каждого из них, используя педагогические средства и направляя новые творческие потенции личности на самореализацию, самоорганизацию и саморазвитие. При этом вероятность проявления творческого потенциала студента зависит от его личностного стремления в полной мере реализовать свои возможности, что и является ведущим условием, позволяющим индивиду результативно решать новые проблемы.

Анализ литературных данных и результатов нашего исследования воспитателей ДОО и инструкторов по физической культуре показал следующие противоречия в подготовленности кадров:

- признание необходимости индивидуального подхода в воспитании и обучении – и вместе с тем, отсутствие чётких представлений о собственной индивидуальности;
- принятие в качестве одной из важных целей воспитания и обучения переноса знаний и умений детей в жизнедеятельностный контекст – и вместе с тем, недостаток собственного рефлексивного мышления;
- знание принципов проектирования современных технологий обучения и вместе с тем неумение их внедрять в практику;
- признание важности здоровьесберегающих технологий на основе личностно-ориентированного обучения и недостаточное владение технологиями их реализации [1–2].

Однако исследования, посвященные формированию творческого потенциала студентов как специфической социальной группы и как будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений практически отсутствуют, в то время как практика показывает, что проблема творческого развития дошкольников, и в том числе развития их творческого потенциала в области физической культуры, является в настоящее время достаточно актуальной. Она обусловливается:

- во-первых, социальным заказом общества к сфере высшего педагогического образования, т.е. потребностями современного общества в воспитателях с высоким уровнем творческого развития, что связано также с появлением в последние годы дошкольных образовательных учреждений разного типа;
- во-вторых, индивидуальными запросами родителей, желающих развития творческих возможностей детей в различных областях деятельности, в первую очередь здоровьесбережения детей.

В то же время, по мнению ряда ученых-педагогов (Г.Г. Григорьевой, Н.Н. Дьяченко, В.Т. Кудрявцева, В.С. Мухиной, Н.А. Ноткиной и др.), выполнение обозначенного заказа на современном этапе развития системы дошкольного образования не обеспечивается в полной мере.

Это положение определило необходимость проведения социологического исследования, нацеленного на выявление комплекса профессионально важных качеств, свойств и функций работников-профессионалов.

Педагог несёт большую ответственность не только за жизнь и здоровьесбережение детей, за выполнение программ по развитию и воспитанию детей, но и за правильную организацию всех форм работы и обеспечение высокой двигательной активности детей; за успешность своих педагогических действий, и за их безвредность для ребёнка. При этом педагог работает в условиях повышенной моральной ответственности за жизнь и здоровье детей. В деятельности педагога противопоказана стандартность, предсказуемость, ведь физкультурно-оздоровительная деятельность по сути своей – процесс творческий.

Следует отметить, что осуществление творческого акта – процесс весьма эмоциогенный, ведь поиску решения творческой задачи нередко сопутствуют сильное нервное напряжение, эмоциональные переживания, физическая усталость, а нахождение решения – получение конечного продукта творческого процесса – порождает чувство облегчения и удовлетворения и сопровождается положительными эмоциями.

Владение педагогом необходимым набором профессионально-педагогических умений во многом отражает уровень сформированности его физической культуры. Совершенствование профессионально-педагогической культуры требует от него сознательного управления своим психическим и физическим состоянием, поступками, тщательного анализа событий, развития педагогической интуиции, умения быстро оценивать ситуацию, принимать оперативные решения.

Как полагает Б.Т. Лихачёв, педагогу необходимо в совершенстве овладеть совокупностью психолого-педагогических знаний, умений и навыков, соединённых с профессиональной увлечённостью, развитым педагогическим мышлением и интуицией, нравственно-эстетическим отношением к жизни, глубокой убеждёностью и твердой волей. Отдельного рассмотрения требует профессиографическая характеристика основных требований к двигательной и профессионально-методической подготовленности дошкольных педагогов. В ходе специально организованных педагогических наблюдений за деятельностью дошкольных педагогов установлено:

- 6) профессиональная деятельность сопряжена с достаточно высокой двигательной активностью, которая связана с организацией различных видов деятельности детей (приготовление различного инвентаря; уборка его; перемещение; наведение порядка; физическая помощь детям и т.д.);
- 7) педагоги должны обладать высокой физической подготовленностью (общей выносливостью), обеспечивающей качественное выполнение связанных с двигательной активностью обязанностей по уходу за детьми;
- 8) профессиональная деятельность предъявляет высокие требования к гибкости, ловкости и координации движений педагогов, что необходимо для дифференцирования пространственно-временных и динамических характеристик действий в отношении детей и предметов обихода;
- 9) особые требования предъявляются к профессионально-методической подготовленности в сфере физической культуры, за счёт которой обеспечивается качество учебно-воспитательного процесса (принципы, формы организации, технологии).

Существенным подтверждением вышеуказанных профессиографических особенностей деятельности дошкольных педагогов в части требований к их двигательной подготовленности явились результаты анкетного опроса.

Так, 82,8% опрошенных считают, что в практике профессиональной деятельности необходим высокий уровень выносливости; при этом сама профессиональная деятельность в этой связи требует проявления следующих основных физических качеств и их специальных компонентов: силовой выносливости (50,8% опрошенных); гибкости (55,4%); координации движений и ловкости, обеспечивающих возможность «управляться» с детьми и предметами обихода (73,5% респондентов); статической и динамической выносливости мышц спины и ног (соответственно 58,2% и 64,9% опрошенных), что сопряжено с многочисленными наклонами, приседаниями в процессе ухода за детьми. Особые требования (по мнению 91,6% опрошенных) предъявляются к личной двигательной культуре педагогов. Так, в частности, педагог должен служить образцом в соблюдении гигиены (100,0% опрошенных); учить выполнять и показывать упражнения комплексов гимнастики (97,3%); показывать двигательные действия, сопряжённые с проведением подвижных игр и обучением физическим упражнениям на прогулках (93,4%).

Кроме того, дошкольные педагоги (по мнению 96,1%) должны владеть знаниями и специальными умениями организовывать и осуществлять физкультурно-оздоровительную деятельность в разных

формах (100,0%), используя при этом весь арсенал доступных и адаптированных средств физической культуры (98,1%). При этом 84,9% из числа опрошенных отмечают недостаточную собственную физическую подготовленность в этом отношении.

Реализация педагогических условий развития творческого потенциала студентов осуществлялась на основе разработанной нами программы курса «Теория и методика физического воспитания и развития ребёнка» [8].

Достижение цели – развитие творческого потенциала студентов в процессе реализации данной программы обеспечивается благодаря системному подходу к организации теоретического материала и развивающих заданий программы.

В качестве критериев оценки эффективности развития творческого потенциала средствами физкультурно-оздоровительной деятельности мы определили: теоретические знания двух разновидностей (предъявляемые студентами в вербальной форме, и в области физкультурных знаний, которые студенты обнаруживают в процессе практической работы); практические умения в области физкультурно-оздоровительной деятельности и творческую направленность личности [1, 8].

Результативность развития творческого потенциала студентов в процессе физкультурно-оздоровительной деятельности мы отслеживали по динамике продвижения студентов в творческой и профессионально-педагогической подготовке, в том числе и на производственных практиках в дошкольных образовательных учреждениях г. Мурманска.

Литература

1. Алябьева Н.В. Формирование здоровьесберегающей физической культуры у студентов // Проблемы физкультурного образования детей и учащейся молодежи: Мат. Междунар. научн.-практ. конф. Шуя, 2002. С. 65–70.
2. Алябьева Н.В. Здоровьесберегающие технологии как составляющая часть учебно-образовательного процесса вуза / Гуманитарный вуз в условиях модернизации образования: сборник научных статей / науч. ред. Н.А.Рычкова. Мурманск: МГГУ, 2013. С. 173. – 177.
3. Виленский М.Я. Студент как субъект физической культуры // Теория и практика физической культуры. 1999. № 10. С.2-5.
4. Лернер И.Я. Развивающее обучение с дидактических позиций // Педагогика. 1996. № 2. С. 7 -11.
5. Лубышева Л.И., Магин В.А. Концепция модернизации процесса профессиональной подготовки специалистов по физической культуре // Теория и практика физической культуры. 2003. № 12. С. 13-15.

6. Матвеев Л.П. Интегративная тенденция в современном физкультуроведении // Теория и практика физической культуры.- 2003.- № 5.- С. 5-7.
7. Сериков С.Г. Отражение роли здоровья в подготовке специалистов по физической культуре // Теория и практика физической культуры. 2000. № 4.
8. Теория и методика физического воспитания и развития ребёнка: Основная образовательная программа подготовки специалиста по специальности «Дошкольная педагогика и психология» с доп. специальностями (Физическая культура, Социальная педагогика, Иностранный язык)» / Авт.-сост. Н.В. Алябьева. Мурманск: МГПУ, 2006. 80 с.

Особенности психоэмоционального статуса сотрудников ФПС МЧС России в условиях сезонных ритмов Кольского Заполярья

Климат Кольского полуострова существенно отличается от климата других северных и заполярных районов нашей страны. Такая географическая особенность как течение Гольфстрим приносит с собой тепло, благодаря чему на севере полуострова теплее, чем на его юге: Баренцево море, омывающее северную часть Кольского полуострова, не замерзает круглый год, а Белое море на юге полуострова зимой скованно льдами. Значительные колебания температуры в зимние и летние периоды связаны со столкновением теплых и холодных воздушных масс. Поэтому летом на полуострове возможно резкое понижение температуры воздуха (заморозки и туманы), а зимой резкое повышение (оттепели и дожди). Кольский полуостров относится к районам с избыточной влажностью воздуха.

Географической особенностью Кольского полуострова также является то, что большая его часть расположена севернее Полярного круга. Это обуславливает особенную фотопериодичность дня и ночи. Так летом круглые сутки светит Солнце – полярный день, а зимой полное его отсутствие на небе – полярная ночь.

Профессиональная деятельность сотрудников МЧС России в условиях Крайнего Севера, а именно в экстремальных условиях Кольского Заполярья, имеет свою специфику. Во-первых, то, что на территории Мурманска и Мурманской области находятся 169 потенциально опасных объектов, из них: 8 радиационно-опасных, 53 химически опасных, 69 пожаровзрывоопасных и 39 гидродинамических опасных. По официальным данным сайта МЧС России по Мурманской области за истекший период 2012 г. на территории Мурманской области зарегистрировано 1076 пожаров. Материальный ущерб составил более 31,7 млн. рублей. При пожарах погибло 27 человек. Получили травмы различной степени тяжести 78 человек [2].

Во-вторых, это достаточно суровые климатические условия Кольского Заполярья. Ярко выраженные атмосферные явления, резкие колебания, в течение коротких промежутков времени, температуры и влажности воздуха, атмосферного давления и скорости ветра, а также недостаток солнечного излучения, геомагнитная активность и наличие своеобразной фотопериодичности: полярного дня и полярной ночи. Всё это оказывает выраженное негативное влияние на физическое и психическое состояние человека и предъявляет к организму повышенные требования. Это создает предпосылки наруше-

ний в эмоциональной сфере и сопутствует развитию неблагоприятных психологических и психосоматических состояний у сотрудников ФПС МЧС России, и как следствие снижение мотивации профессиональной деятельности.

Условия и особенности работы сотрудников ФПС МЧС России требуют наличия определенных индивидуально-психологических и профессиональных качеств, а также необходимых знаний, умений и навыков. Ответственность, самоконтроль, эмоциональная устойчивость, тревожность, отношение к риску, особенности нейродинамики и некоторые свойства темперамента, профессиональная самооценка, являющаяся важным компонентом профессионального самосознания и особенности личности, выступая профессионально важными качествами, могут оказывать значительное влияние на выполнение профессиональной деятельности.

Полифакторность стрессогенных факторов, влияющих на психоэмоциональный статус сотрудников ФПС МЧС России в условиях сезонных ритмов Кольского Заполярья, обуславливает полиэтиологичность психических расстройств и полиморфизм их симптоматики.

Стресс – это неспецифическая общая реакция организма на физическое или психологическое воздействие, нарушающее его гомеостаз, а также соответствующее состояние нервной системы организма или организма в целом. Ганс Селье, основоположник западного учения о стрессах и нервных расстройствах, определил следующие стадии стресса как процесса: непосредственная реакция на воздействие (стадия тревоги), максимально эффективная адаптация (стадия резистентности), нарушение адаптационного процесса (стадия истощения). В широком смысле эти стадии характерны для любого адаптационного процесса [3].

Таким образом, возникают различные психологические реакции сотрудников на профессиональную деятельность в условиях стресса. Это могут быть адаптивные, дезадаптивные психологические реакции и острые аффективные реакции.

Адаптивной психологической реакцией будет являться обычное, естественное психофизиологическое состояние сотрудника ФПС МЧС России в стрессовой ситуации, характеризующееся напряжением функциональных систем организма, проявляющееся на симптоматическом уровне (нарушение сна, утомляемость, раздражительность). Поскольку эти реакции характеризуют нормальное реагирование организма на стресс, то соответственно какой-либо необходимости в специальной психокоррекционной работе не возникает. Дезадаптивные психологические реакции характеризуются дисгармоничными психологическими и психовегетативными реакциями

стресса. Следовательно, данный процесс сопровождается не только напряжением функциональных систем организма, адекватным стрессовой ситуации, но и соответствующими психофизиологическими изменениями, не достигающими патологического уровня. Острые аффективные реакции – это состояния крайнего эмоционального напряжения, обусловленные психическими травмами или кризисными состояниями. Характеризуются высокой интенсивностью аффективно окрашенных, психогенно обусловленных переживаний (резкие нарушения поведения, острые негативные эмоции, суицид). При таких реакциях на стресс необходимо использование психокоррекции [1].

Таким образом, экспериментально-психологические методы исследования психоэмоционального статуса сотрудников ФПС МЧС России в условиях сезонных ритмов Кольского Заполярья должны включать в себя получение достаточно полного объема сведений о сотрудниках. А именно о состоянии и условиях жизни, психологических и психосоматических особенностях, характере личностной адаптации к профессиональной деятельности в условиях Крайнего Севера, особенностям взаимоотношений с окружающими, особенности психологической устойчивости и социального развития личности.

Литература

1. Бодров А.В., Бессонова Ю.В. Развитие профессиональной мотивации спасателей // Психологический журнал, 2005. № 2. С. 45–56.
2. По данным официального сайта ГУ МЧС России по Мурманской области (<http://www.51.mchs.gov.ru/>).
3. Селье Г. Очерки об адаптационном синдроме. М., 1960.

РАЗДЕЛ 2. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

В.Л. Ситников, А.А. Стреленко

Особенности социально-перцептивной сферы виктимных подростков

В настоящее время определено, что причины, которые могут обуславливать возникновение позиции жертвы, связаны как с объективными факторами, так и с некоторыми субъективными предпосылками превращения человека в реальную жертву неблагоприятных условий социализации.

Социализируясь в обществе других людей, человек не только видит и воспринимает мир через образы и в образах, но и наяву строит свой образ мира и свой мир в образах. В зависимости от формирующейся картины мира человек воспринимает и устанавливает отношения с другими так, как это себе представляет. Отражая окружающий мир и пытаясь осознать свое место в этом мире, человек познает себя и свои возможности. Особенно интенсивно этот процесс формирования собственного воззрения на мир, т.е. собственно мировоззрения, происходит в подростковом возрасте.

В процессе формирования мировоззрения у подростков происходит формирование индивидуального стиля взаимодействия с окружающими. И, несмотря на характерную, прежде всего для этого возраста, реакцию эмансипации, огромную роль в формировании индивидуального стиля играет взаимодействие с ближайшим окружением, прежде всего в семье.

По нашему убеждению, основанному на опыте работы с жертвами сексуального насилия, нередко одной из причин того, что человек стал жертвой, является его неадекватное представление о самом себе и окружающих, иначе говоря – неадекватное развитие социально-перцептивной сферы, системы Я-, Ты- образов.

В ходе изучения Я-образов подростков (юношей и девушек) переживших сексуальное насилие нами было выявлено, что в Я-образах юношей, переживших сексуальное насилие, по сравнению с девушками, достоверно преобладают характеристики интеллектуально-творческого плана, в то же время, в Я-образах девушек, переживших сексуальное насилие, значимо больше внимания уделяется телесным характеристикам. В этом достаточно отчетливо проявляются различные механизмы отреагирования подростками разного пола своей психотравматической ситуации.

Юноши преодолевают последствия насилия с большей опорой

на когнитивные ресурсы своей личности, в том числе, включая психологические защиты по типу рационализации. Телесные же страдания переживаются ими в значительно меньшей степени, чем девушками, не потому что они менее чувствительны к боли (тут дело чаще обстоит совсем наоборот – девушки легче переносят болевые ощущения), а потому, что возможные последствия телесных травм юношей, в отличие от аналогичных последствий у девушек, никак не табуированы общественным сознанием. Определенную роль в этом играет и то, что последствия анальной дефлорации, в отличие от вагинальной, обычно, далеко не столь явны.

Как известно, именно тогда, когда происходят важнейшие преобразования в организме, когда внешний облик и физические данные начинают сильно волновать подростка, соответствие физического развития ребенка стандартам, принятым в группе его сверстников, становится определяющим фактором в его социальном признании, положении в группе. В силу исторически сложившихся социально-гендерных стереотипов характеристики телесной привлекательности гораздо более значимы для представительниц женского пола.

Таким образом, в рамках половых различий Я-концепция девушек больше коррелирует с оценкой привлекательности своего тела, чем с оценкой его эффективности. У юношей, наоборот, ведущим критерием самооценки является эффективность тела. И эта зависимость во многом объясняется социально-ролевыми функциями мужчин и женщин.

Однако направленность на свой физический облик у девушек может быть связана не только с возрастными особенностями, но и с ситуативными, в частности с ситуацией насилия. После его воздействия девушки, как и юноши, пережившие насилие, могут осознавать, что собственное тело становится не только их самостью, но и достоянием других. Они сознательно и подсознательно ощущают, что их телесная сущность начинает определяться независимо от их стремлений и усилий, что они уже не полновластные хозяева собственного тела и собственного Я. Поэтому могут возникать ощущения отделения своего тела от личностного Я. Возникает состояние диссоциации. Суть его заключается в выключенности (безразличии ко всему), как правило, достаточно кратковременной. Но если подросток не сможет найти более конструктивных способов адаптации и не выработает другой защитный механизм, это может повлечь к серьезным проблемам личностной сферы. Особенно острый характер это приобретает у девушек.

Нами было проведено сравнительное обследование группы девушек, переживших сексуальное насилие и группы девушек, не переживавших подобных ситуаций. В сравниваемых группах девушек

обнаружились существенные различия по интеллектуальным компонентам их Я-образов и характеристикам их социального интеллекта. интеллектуальные компоненты и характеристики социального интеллекта в структуре Я-образов, то в отношении прогнозирования ситуации, предвосхищения тех событий, в которых могут оказываться девушки-подростки, они в большей мере характерны для не перенесших насилия.

По нашим данным, у обычных подростков, по сравнению с подростками, подвергавшимися сексуальному насилию, это связано с тем, что в анамнезе отмечаются наиболее благоприятные семейные условия для развития интеллекта. Это условие, несомненно, является значимым фактором профилактики виктимности личности детей и подростков. Можно предположить, что отсутствие соответствующих условий в семье сказывается на том, что у девушек – жертв сексуального насилия существенно слабее проявляются такие способности, как определение успешности оценки и прогнозирования поведения людей. Что и является дополнительным виктимогенным фактором, провоцирующим посягательства на их половую неприкосновенность.

Таким образом, Я-образ виктимного подростка имеет свои отличительные особенности, связанные с формированием его образа мира и себя в мире до и после сексуального насилия. Недостаточная степень дифференциации Я-образа виктимного подростка будет значительно затруднять формирование в его сознании дифференцированного образа мира, т.е. предметного обобщения текущих взаимоотношений человека и мира, частью которого он является.

Диагностика безопасности образовательной среды в гимназии

Для оценки безопасности образовательной среды в гимназии нами использовался опросник «Психологическая диагностика безопасности образовательной среды школы» И.А. Баевой [1]. Методика позволяет изучить мнение родителей, учеников, учителей по безопасности среды, дает возможность получить данные по уровням в целом и по каждому параметру, а также выделить положительное, отрицательное и нейтральное отношение к среде.

В диагностике принимали участие все учителя. Выборка учеников и родителей готовилась следующим образом: в списке брался каждый седьмой человек, что составляет 30% от общего количества детей и родителей с 7–10 класс. Результаты показали, что на высоком уровне первый изучаемый параметр: «отношение к среде» как учителя, так ученика и родителя.

Второй компонент – «удовлетворенность характеристиками школьной среды» – на высоком уровне почти у всех взрослых, на среднем уровне учет личных затруднений родителя, возможность обратиться за помощью, учет личных проблем, внимание к просьбам учителя. Большинство характеристик учащихся на среднем уровне, на высоком уровне отношение друг с другом, возможность проявлять активность, инициативу. Вопросом для дополнительной работы является параметр «внимание к просьбам и предложениям учащихся», показавший уровень ниже среднего.

Третий параметр «защищенность от психологического насилия» в целом у родителей и учителей на высоком уровне, у ученика на среднем.

Итоги работы показали целесообразность создания системы работы с учащимися по выходу из трудных жизненных ситуаций, неконфликтному общению, что позволит оптимизировать детско-детские и детско-взрослые отношения.

В условиях модернизации российского образования базовым условием и результатом достижения качества образования становится обеспечение безопасности учебно-воспитательного процесса, в том числе создание психологической безопасности образовательной среды в гимназии.

Литература

1. Баева И.А. Психологическая безопасность образовательной среды: теоретические основы и технологии создания: Дис. ...

- докт. психол. наук. СПб., 2002.
2. Грачев Г.В. Информационно-психологическая безопасность личности: теория и технология психологической защиты: Дис. ... докт. псих. наук. М., 2000.
 3. Ковров В.В. Психологическая безопасность образовательной среды: состояние и возможности психологической коррекции. М.: ЦЭПП МГППУ, 2010.
 4. Сидорова Л.З. Проектирование педагогических ситуаций как средство организации безопасной образовательной среды колледжа // Современные проблемы науки и образования. – 18.05.2011. С. 84–89.
 5. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001.

Исследование психологической безопасности образовательной среды вуза в рамках проектной деятельности студентов

Социальные, политические, экономические, культурные изменения последних десятилетий усложнили общественную и индивидуальную жизнь людей на всем постсоветском пространстве. Российское общество с конца XX в. оказалось нравственно дезориентированным, что привело к росту агрессивных проявлений во всех сферах жизнедеятельности. Произошедший в 1990-х гг. общесистемный социально-политический кризис в стране существенно затормозил позитивные процессы в системе образования. По замечанию В.И. Слободчикова, государство во многом «ушло из образования», а сама сфера образования была поставлена на грань выживания. В 2004 г. фактически произошел второй уход государства из образования, и эта тенденция сохраняется [5; С. 4]. Психологические характеристики современной образовательной среды в целом не могут удовлетворить ни ее участников, ни общественность. По данным медицинских и психолого-педагогических исследований последних лет, значительно повысилось число нервно-психических расстройств учащихся; многие ученики постоянно испытывают страхи из-за проблем в отношениях с педагогами; большинство конфликтов между родителями и детьми возникают из-за неудач ребенка, связанных с образовательной деятельностью; в то же время в деятельности педагогов увеличилось число психотравмирующих факторов. В связи с этим в современной социокультурной ситуации особую актуальность приобретает проблема защищенности человека от психологического насилия.

Вопросами моделирования и проектирования образовательной среды, в которой личность востребована и свободно функционирует, а её участники чувствуют защищенность и удовлетворение основных потребностей, занимались И.А. Баева, М.Р. Битянова, Н.В. Груздева, Г.А. Мкртычан, В.И. Панов и др. В настоящее время ряд авторов (В.П. Еремин, Н.Д. Захарин, В.П. Кобзев, Н.В. Махров, С.Г. Плещиц) ставят вопрос о необходимости расширения исследовательского пространства проблемы психологической безопасности образовательной среды, включая в него не только «безопасность образования», но и «безопасность науки». По мнению И.А. Баевой, психологическая безопасность определяется в 3 аспектах:

- *как состояние образовательной среды, свободной от прояв-*

лений психологического насилия во взаимодействии, удовлетворяющей потребность в личностно-доверительном общении, референтно значимой, обеспечивающей психическое здоровье включенных в нее участников;

- *как система межличностных отношений*, вырабатывающая чувство принадлежности к среде, укрепляющая психическое здоровье, убеждающая человека, что он пребывает вне опасности;
- *как система мер*, направленных на предотвращение угроз для устойчивого развития личности [1, С. 8].

Кроме того, ученые анализируют феномен педагогической безопасности образовательной среды, подразумевая под ним «такое ее состояние, в котором безопасность и удовлетворенность ею всех участников определяется наличием у субъектов, организующих образовательный процесс и образовательную среду, психолого-педагогической культуры и умений реализации технологий гуманной педагогической деятельности в соответствии с интересами каждой личности и общества в целом» [3, С. 22].

Образование является мощным средством психологического воздействия на человека. Обеспечение психологической безопасности в образовательной среде, в которой ребенок находится с раннего возраста, способствует формированию у него представления о ценности безопасности, снижению уровня насилия во взаимодействии людей, служит профилактическим средством аддиктивного поведения. Психологизация образовательной среды в целях сохранения и укрепления здоровья ее участников, создание в образовательном учреждении безопасных условий труда и учебы, защита от всех форм дискриминации могут выступать альтернативой агрессивности социальной среды, психоэмоциональному и культурному вакууму, следствием которых является рост социогенных заболеваний. Важным условием снижения числа стрессовых ситуаций в педагогической практике является обеспечение психологической безопасности при взаимодействии участников образовательной среды.

Актуальность выбранной темы обусловила необходимость разработки проекта, направленного на формирование психологически комфортной и безопасной образовательной среды высшего учебного заведения в современных социокультурных условиях. Для достижения поставленной цели необходимо не только глубоко изучить представленные в научной литературе теоретические аспекты проблемы психологической безопасности образовательной среды, но и провести эмпирическое исследование оценки студентами уровня психологической безопасности образовательной среды вуза, что предполагает формирование пакета диагностического инструментария и организацию мониторинговых исследований, анализ и обобщение

результатов которых и даст, собственно, содержательную платформу для разработки программы по формированию психологически комфортной и безопасной образовательной среды вуза.

Поскольку целевыми группами проекта являются а) студенты, б) преподаватели, в) администрация образовательного учреждения, постольку и ориентация проекта тройка:

- во-первых, это разработка программы обучающих семинаров и тренингов для педагогов по повышению уровня психологической компетентности;
- во-вторых, разработка программы обучающих семинаров и тренингов для студентов по повышению уровня психологической грамотности;
- в-третьих, разработка дидактического материала по психологическому сопровождению проекта.

Особой задачей является нормативно-правовое обеспечение проекта, а именно: разработка пакета документов, регулирующих отношения между исполнителями проекта и администрацией образовательного учреждения как субъектов проекта, от скоординированности усилий которых во многом зависит достижение его конечной мега-цели – создание *комплекса технологий* формирования психологически безопасной образовательной среды в вузе. В ходе реализации проекта предполагалось получить следующие базовые результаты: увеличение количества психологически здоровых студентов и педагогических работников, повысивших уровень психологической компетентности, а также наличие апробированной модели психолого-педагогического сопровождения процесса формирования психологически безопасной образовательной среды вуза.

Не менее важной имплицитной целью характеризуемого проекта является усиление интереса к получению психологических знаний у педагогов-«предметников» высшей школы. Умение преподавателей психологически грамотно предупреждать и разрешать возникающие конфликтные ситуации, владение способами выстраивания оптимальных деловых и межличностных взаимоотношений, а также использование психологических знаний для управления учебным процессом, – вот те необходимые личностные факторы, как условия обеспечения психологически безопасной образовательной среды, которые будут формироваться и развиваться в ходе организационных, установочных, обучающих, информационных и рефлексивных семинаров для участников проекта, групповых и индивидуальных консультаций, социально-психологических тренингов и «круглых столов».

Завершающим этапом является мониторинг результатов реализации проекта, их анализ и обобщение. Эффективность программы по созданию психологически комфортной и безопасной образовательной среды вуза можно оценить по степени сформированности показателей психологиче-

ской безопасности образовательной среды, а именно:

- низкий уровень психологического насилия;
- преобладание диалогической направленности субъектов общения;
- позитивное отношение к основным параметрам образовательной среды у всех ее участников;
- преобладание гуманистической центрации у субъектов образовательной среды;
- высокий уровень удовлетворенности образовательной средой.

Однако отсутствие отработанной системы использования технологий создания психологически безопасной образовательной среды в вузе не позволяет не учитывать возможные риски в ходе реализации проекта, к каковым относятся:

- низкая мотивация педагогов к изменениям профессиональных установок и моделей поведения в деятельности;
- непризнание референтной значимости образовательной среды образовательного учреждения и, как следствие, отрицание ценностей и норм образовательного учреждения;
- отсутствие удовлетворенности в личностно-доверительном общении и основными характеристиками процесса взаимодействия всех участников образовательной среды; наконец,
- эмоциональное выгорание педагогов университета, что представляет собой особую опасность, так как является основой для профессиональной деформации.

Литература

1. Баева И.А. Психология безопасности: теоретическая основа практической помощи человеку в экстремальной ситуации // Журнал практического психолога. 2008. № 4. С. 8-26.
2. Коджаспирова Г.М. Психолого-педагогическая культура педагога как ведущий фактор безопасности образовательной среды / Безопасность образовательной среды: Сборник статей / Ответственный ред. и сост. Г.М. Коджаспирова. М.: Экон-Информ, 2008.
3. Слободчиков В.И. Структура и состав образовательной сферы. Категориальный анализ // Психология обучения. 2010. № 1. С. 4-24.

Психолого-педагогические аспекты формирования личности безопасного типа в вузе

В начале XXI столетия основной доминантой развития образования становится признание обществом приоритета общечеловеческих ценностей и интересов. Усиление роли значимости общечеловеческих ценностей, их приоритет в решении глобальных проблем цивилизации, актуализирует проблемы жизнедеятельности и обеспечение ее безопасности.

В этом контексте проблема формирования личности безопасного типа поведения и культуры безопасной жизнедеятельности, ее образовательная направленность актуальна и для современной России. Практическое выполнение действий организации защиты личности, общества и государства от чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера, от социальных потрясений становятся одной из важнейших задач.

Это обстоятельство, по мнению ряда ученых (В.Д. Маньков, В.А. Шестаков, В.Н. Кузнецов), подчеркивает необходимость создания приоритетных целей для обеспечения качественных (комфортных) и безопасных условий жизнедеятельности личности, общества, государства и всей мировой цивилизации. Для реализации этих целей необходимо формировать новое мировоззрение, систему идеалов и ценностей, чтобы безопасность жизнедеятельности стала приоритетной задачей и внутренней потребностью человека и общества, т.е. формировать соответствующую культуру и как следствие – соответствующую ей личность безопасного типа.

На сегодняшний день существует достаточное количество определенных личностей безопасного типа. По определению президента Фонда национальной и международной безопасности Л.И. Шершнева, личность безопасного типа – это человек, осознающий самого себя, высокий смысл своей деятельности, своё предназначение, стремящийся жить в согласии с самим собой, окружающей природой, гармонично сочетающий в себе активное созидательное начало с противодействием злу и сохранением жизни на Земле и во Вселенной, готовый к самым решительным действиям во имя высоких идеалов защиты Отечества, уважающего свою историю и традиции своей Родины.

Личность безопасного типа поведения (ЛБТП) – это идеализированное понятие, включающее как социальные, так и психологические характеристики.

Содержание личности безопасного типа включает в себя возможности и способности человека удовлетворять потребности в са-

морализации, самоопределении, самоутверждении, самостоятельности и самооценке, что составляет ядро личности. По вышерассмотренным качествам, присущим личности, люди делятся на тех, у кого эти возможности и способности есть, и на тех, у кого они в какой-то степени ограничены. Личность безопасного типа отличается определенным уровнем психологической устойчивости и психологической готовности к действиям в различных жизненных ситуациях.

Психологическую устойчивость личности безопасного типа обуславливают стойкие общинно-коллективистские мотивы в поведении; знание окружающего мира; осознание возможных угроз и опасностей по отношению к себе. Психологическая готовность личности безопасного типа объясняется предвидением опасностей, осознанием возможностей уклониться от опасностей; наличием навыка преодоления опасности.

В.А. Шестаков предлагает рассматривать проблему формирования личности безопасного типа через мировоззренческие, образовательные, технологические и экологические аспекты. На наш взгляд, включение психолого-педагогического аспекта в данный перечень является необходимым системообразующим компонентом процесса формирования качеств личности безопасного типа, и достаточно актуальным на сегодняшний день.

Главной психофизиологической характеристикой личности безопасного типа поведения, по мнению многих авторов (Т.В. Маликова, Л.А. Михайлов, В.П. Соломин.), является адекватная, безопасная для окружающих деятельность мозга человека. Психика любого индивидуума представляет собой одну из форм отражательной активности мозга. Психическая деятельность – высший уровень функционирования мозга, ее специфическим признаком является отражение действительности в виде образов, понятий, эмоциональных переживаний и волевых побуждений к деятельности.

Любая познавательная и эмоциональная активность, т.е. волевая регуляция поведения личности, опирается на нейрофизиологический базис и предполагает соответствующие процессы в нервной системе человека. Качества ЛБТП, характеризующие состояние людей в кризисных или экстремальных ситуациях, в процессе взаимодействия с окружающей средой, общения с другими людьми и т.д., обусловлены соответствующими нейрофизиологическими процессами и свойствами нервной системы человека, обеспечивающими ему безопасную жизнедеятельность. Отличительными особенностями личности безопасного типа поведения являются гарантирующая безопасность жизнедеятельности психологическая устойчивость и психологическая готовность к действиям в различных жизненных ситуациях.

Проведенное нами исследование доминирующего состояния (Л.В. Куликов), уровня тревожности (Ч.Д. Спилбергер, Ю.Л. Ханин), нерв-

но-психической устойчивости (методика НПУ «Прогноз») у студентов 4-5 курсов педагогических специальностей, показывает, что, во-первых, у 65% студентов достаточно высокий показатель неудовлетворенности жизнью в целом (её ходом, процессом самореализации). Во-вторых, как следствие высоких показателей «шкалы удовлетворенности-неудовлетворенности», у 68% студентов присутствует достаточно высокий уровень «немотивированной» тревоги, что позволяет предполагать наличие склонности испытывать беспокойство в широком круге жизненных ситуаций.

Однако средние показатели по шкале «положительный – отрицательный образ самого себя» говорят о критичности самооценивания, адекватности самооценки студентов. Высокие результаты шкалы «активного-пассивного отношения к жизненной ситуации» и высоких оценок «тонуса», говорят о наличии потенциала развития психологической устойчивости у данных студентов. Что касается адаптационных способностей студентов, то можно отметить, сниженный уровень адаптации всего у 2%. Основную массу 68% составляет «Группа удовлетворительной адаптации». Большинство лиц этой группы обладают признаками различных акцентуаций, которые в привычных условиях частично компенсированы и могут проявляться при смене деятельности.

В связи с тем что показатель самооценки имеет значимую положительную корреляцию с показателями по основным шкалам, можно говорить о возможности психологической работы в области снятия уровня тревожности за счет мобилизации личностного потенциала студента.

Для того чтобы человек был психологически готов адекватно вести себя в чрезвычайных ситуациях, учить определенному безопасному поведению школьников, он должен, помимо знаний, обладать рядом специфических личностных качеств (собранный, быстрота реакции и т. д.), иметь достаточную психологическую устойчивость, владеть психотехниками саморегуляции.

Психологическая устойчивость, по мнению Т.В. Маликовой, Л.И. Михайлова, В.П. Соломина, предполагает: наличие стойких альтруистических общинно-коллективистских мотивов поведения; знание особенностей окружающего мира; безболезненное осознание возможных угроз и опасностей по отношению к себе; знание физических основ окружающих опасностей; знание особенностей своей психики и соматик; способность видеть особенности психики и соматики другого человека.

Психологическая устойчивость как сложное качество личности объединяет целый комплекс способностей, широкий круг разноуровневых явлений. Е.П. Крупник выделяет три аспекта психологической устойчивости: 1) стойкость, стабильность; 2) уравновешенность, соразмерность; 3) сопротивляемость, резистентность. Одна из сторон стойкости, по мнению ученых, – приверженность избранным идеалам и целям. Стойкость

возможна, если удовлетворены основные высшие потребности: в самореализации, самовыражении, самоутверждении. В стабильность входит постоянство функционирования, надежность в профессиональной деятельности, что влияет на удовлетворенность жизнью в целом. Уравновешенность проявляется в способности минимизировать негативное влияние субъективной составляющей в возникновении напряжения, в способности удерживать напряжение. Сниженная стойкость и уравновешенность приводят к возникновению состояний риска, стресса, фрустрации, предневрастенических, субдепрессивных состояний. Важнейшей стороной сопротивляемости является индивидуальная и личностная самодостаточность в аспекте свободы от зависимости, интеракционной, акцентированной однонаправленной поведенческой активности.

Несомненно, психологическая устойчивость является не простой суммой этих компонентов, а их интегральным проявлением. Тем не менее, отсутствие данного феномена у будущего педагога, влечет за собой в дальнейшем трудности воспитания данных компонентов у школьников.

Безопасное поведение предполагает создание ресурсов безопасности, в том числе и психологических. В связи с этим возникает необходимость обучения будущих педагогов технологиям и техникам создания собственных ресурсов психологической безопасности. Одним из способов решения проблем формирования психологической устойчивости студентов вуза – это создание «службы психолого-педагогического сопровождения образовательного учреждения».

Психологическая служба является неотъемлемой частью любой современной образовательной системы. Основная цель ее в вузе – содействие профессиональному становлению и личностному росту студентов, обеспечение психологической защищенности студентов, поддержка и укрепление их психического здоровья, создание благоприятных социально-психологических и психолого-педагогических условий учебной деятельности.

Основные задачи: повышение стрессоустойчивости и психологической культуры студентов в сфере обучения и межличностного общения; помощь в создании атмосферы взаимопонимания и взаимного уважения, благоприятного микроклимата, преодоления конфликтов в учебном коллективе; помощь в предотвращении возможного эмоционального и психического кризиса у студентов вуза; психологическая помощь в своевременной адаптации к изменяющимся социально-психологическим условиям жизни.

Следует отметить, что время учебы в вузе совпадает со вторым периодом юности и первым периодом зрелости, который отличается сложностью становления личностных черт. В этом возрасте проявляется усиление сознательных мотивов поведения. Заметно укрепляются те качества, которых не хватало в полной мере в старших классах – целеустремленность, решительность, настойчивость, самостоятельность, инициатива, умение

управлять собой. Повышается интерес к нравственным проблемам: цели, образу жизни, долгу, любви, верности и т.д. Этот возраст является этапом формирования самосознания и собственного мировоззрения. В этот период начинает формироваться умение принимать ответственные решения, определяющие всю дальнейшую жизнь человека, а именно: выбор профессии и своего места в жизни, определение смысла жизни, выработка жизненной позиции.

В рамках учебно-воспитательного процесса вуза психологическая устойчивость формируется в рамках тренинговых занятий; при использовании различных форм взаимодействия: дискуссий, деловых игр; при создании во время аудиторных и внеаудиторных занятий благоприятной поддерживающей психологической атмосферы. Вузовская образовательная среда предоставляет широкие перспективы для личностного, интеллектуального и профессионального роста студента. Однако эти возможности должны активно использоваться им самим.

Образовательное пространство вуза, таким образом, определяется как пространство актуально напряженных возможностей человека, в котором создаются условия для их перевода в действительность. Такое пространство реагирует на прирост возможностей человека перестройками, трансформациями. Это создание условий для позитивного развития отношений всех субъектов образовательной ситуации, проектирование оптимальных условий для личностного развития, а также развития ответственности за жизненные выборы, активизацию собственных ресурсов человека, его способности к самоопределению и саморазвитию. Это поиск скрытых ресурсов развития человека, опоры на его собственные возможности и создание на этой основе психологических условий для восстановления.

Личность безопасного типа в вузе должна формироваться с учетом индивидуальных особенностей студента, на основе диагностики, в условиях психологической безопасности всей образовательной среды. Психологическое сопровождение использования образовательной среды для развития личностного потенциала и самореализации студентов должен представлять собой комплекс мероприятий по психологическому изучению, консультированию и коррекции субъектов образовательного процесса.

Литература

1. Крупник Е.П. Психологическая устойчивость личности как методологическая категория // Научные труды МПГУ. М.: МПГУ, 2004. С.100-103.
2. Куликов Л.В. Проблема описания психических состояний (вступительная статья) // Психические состояния / Сост. и общая редакция Л.В. Куликов. СПб.: Питер, 2006.
3. Салахов К.Р. Формирование основ культуры безопасности при изучении дисциплины «Чрезвычайные ситуации социального характера и защита от них» // Высшее образование сегодня. 2009. №12. С.83-89.
4. Шершнева Л.И. Роль и место образовательной области БЖД в российском образовании // ОБЖ. Основы безопасности жизни. 2008. № 9. С.34-41.
5. Шестаков В.А. Некоторые аспекты формирования личности безопасного типа // Научный вестник УАГС. 2010. №2(11). С. 8–13.

Создание психологической безопасности личности ребенка в ДОУ через внедрение системы психологического сопровождения

Проблема влияния образования на здоровье ребенка в условиях детского сада новой не только не является, но и с каждым годом становится все актуальнее. Обеспечение психологической безопасности детей во время их пребывания в дошкольном учреждении предполагает устранение и предупреждение различного рода угроз и опасностей, способствующих возникновению психоэмоционального напряжения детей, снижающих их уровень естественной активности и настроения.

Педагогический коллектив и его руководитель должны научиться видеть возможные источники угроз психологической безопасности детей, по возможности блокировать стрессовые факторы или ослабить степень их стрессорного воздействия при помощи специальных приемов и технологий.

Учет психологической безопасности личности ребенка является одной из актуальнейших проблем современной образовательной практики, которая призвана обеспечить физическое и психическое здоровье детей. Требуется не только профессиональная оценка психического состояния ребенка, но и создание соответствующих условий охраны и гигиены его нервной системы. Данная проблема (особенности психофизического развития детей дошкольного возраста) находит отражение в исследованиях ученых Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, Л.А. Венгера, Т.И. Осокиной, Е.А. Тимофеевой, А.В. Кенемана, Э.Я. Степаненковой, М.А. Руновой, Е.А. Сагайдачной. Актуальность исследования обусловлена необходимостью создания эффективной здоровьесберегающей педагогической системы в дошкольных учреждениях разного вида, которая позволит своевременно преодолеть нарушения в состоянии здоровья и развитии ребенка.

Внешние и внутренние источники угрозы психологической безопасности ребёнка могут быть вызваны разными причинами: действиями педагога с недостаточной психологической подготовкой; неподготовленностью детей к предлагаемым физическим и учебным нагрузкам; завышенными ожиданиями со стороны взрослых в отношении детей; отрицательной оценкой воспитателя, невольно выраженной им в неконтролируемой реплике или неосознаваемом взгляде. Передается детям и состояние нервного напряжения педагога. Нерациональное, скудное питание, дефицит свободы движений, ре-

акция организма на погоду, неправильная организация сна и отдыха, неразрешенность детских проблем могут также представлять угрозу психологическому благополучию малышей. Серьезным стрессовым фактором может стать чрезмерность авторитаризма воспитателя при отсутствии внимания и заботы к детям, а также непрофессиональный подход к организации межличностного общения детей.

Все эти перечисленные причины побудили нас прибегнуть к разработке и внедрению системы психологического сопровождения по нормализации уровня психического здоровья детей в дошкольном учреждении. Уже несколько лет в нашем детском саду реализуется проект: «Создание психологической безопасности личности ребёнка в ДОО через внедрение системы психологического сопровождения». Основная цель: показать важность и необходимость комплексного подхода к проблеме охраны и укрепления психического и психоэмоционального здоровья воспитанников, психологической безопасности личности.

Задачи: развитие мотивационных устремлений ребёнка на исправление негативных поведенческих проявлений через специально организованные занятия, упражнения, тренинги; расширение способов общения детей друг с другом; создание предметно-развивающего пространства; развивать и воспитывать чувства эмпатии и доверительности, развитие этических способностей; совершенствовать работу по профилактике и развитию физического здоровья воспитанников; мотивировать педагогов и родителей в необходимости сотрудничества с ДОО по укреплению психофизического здоровья детей; профилактика и коррекция профессиональных и личностных затруднений педагогов ДОО. Широко применяются на практике здоровьесберегающие образовательные технологии, которые обеспечивают гигиенические оптимальные условия проведения воспитательно-образовательного процесса; технологии правильной организации воспитательно-образовательного процесса, а также психолого-педагогические технологии. Проводятся мероприятия в период адаптации детей к детскому саду: посещение детского сада неполный день, начиная с одного часа; посещение занятий, игр, зарядки по желанию ребенка; нельзя кормить насильно; закаливающие и водные процедуры дома. Педагогами учитывается основной принцип в работе: создание и закрепление целостного и позитивного психосоматического состояния ребёнка в различных видах деятельности. Совместно с педагогами разработаны направления работы ДОО по формированию психологической безопасности здоровья: анализ психофизического развития ребенка и его особенности; определение диагностических методик для выявления уровня физического и психоэмоционального развития; определение системы дозирования интеллектуальных,

эмоциональных, физических нагрузок; формирование основ здорового образа жизни через занятия; совершенствование системы закаляющих и других оздоровительных мероприятий в ДОУ, планирование и организация психологической и развивающей работы по коррекции эмоциональных нарушений, повышение профессионального уровня педагогов и родителей по проблеме психофизической безопасности здоровья детей, индивидуальное психолого-педагогическое сопровождение ребёнка, работа с семьями воспитанников, психолого-педагогическая поддержка «трудных» семей. Формы и средства работы:

- физкультурные занятия, досуги, утренняя и бодрящая гимнастики; физминутки или «минутки здоровья» на занятиях;
- организация совместных праздников, других мероприятий с родителями; психогимнастика;
- музыкальная и танцевальная гимнастика;
- логоритмика;
- пальчиковая гимнастика, самомассаж;
- психотехнические, релаксационные упражнения, аутотренинг;
- дыхательная и зрительная гимнастики;
- групповые, игровые тренинги;
- серия занятий по теме: Уроки «Добра» (на развитие эмпатии);
- индивидуальные коррекционно-развивающие занятия (коррекция по виду риска);
- сюжетно-ролевые и творческие игры;
- мимическая и пантомимическая гимнастики;
- смехотерапия; элементы арт-терапии и сказкотерапии;
- личный пример и обаяние воспитателя, улыбка окружающих;
- доверительный, демократический стиль общения взрослых с детьми;
- упражнения для снятия эмоциональных и мышечных зажимов;
- коммуникативные игры.

Большое внимание педагоги уделяют использованию позитивных контактов: взять ребёнка за руку, погладить по голове, прижать к себе; безусловно принимать ребёнка, активно «слушать» его переживания и потребности, не вмешиваться в его занятия, с которыми он справляется, помогать, когда просит, поддерживать успехи, делиться своими чувствами (значит доверять), конструктивно решать конфликты, обнимать, если позволяет, использовать приветливые

фразы: *хорошо, что ты пришёл; мне нравится, как ты ...; я по тебе соскучилась; давай вместе...; ты, конечно, справишься; как хорошо, что ты есть у нас*, не «замечать» мелких шалостей гиперактивных и расторможенных детей, сдерживать раздражение, не кричать на ребёнка (от крика возбуждение усиливается и энергия общения разрушается).

Создание в ДОУ психологически комфортных условий для развития ребёнка, невозможно без взаимопонимания взрослых, участвующих в этом процессе. Работа с родителями, включает ознакомление родителей с особенностями развития малыша (в частности, и с индивидуально-ориентированной программой), повышение уровня их педагогической и психологической компетенции, целенаправленное обучение продуктивным способам взаимодействия со своим ребёнком (в процессе специально организованных занятий педагога-психолога и других узких специалистов, работы мини-студий совместного детско-родительского творчества, тренинговых родительских групп и т.д.), что формирует адекватное восприятие ребёнка таким, какой он есть, гармонизирует отношения с ним, что в свою очередь обеспечивает эмоциональное благополучие малыша не только в стенах дошкольного учреждения, но и в семье.

Нами определены следующие критерии мониторинга состояния психологического здоровья дошкольников:

- самообладание и способность радоваться;
- доброжелательность и способность к адекватной самооценке;
- способность адекватного восприятия окружающей среды;
- психическое равновесие;
- чувство юмора;
- самоуправление поведением в соответствии с нормами;
- уверенность в себе и отсутствие обидчивости;
- целеустремленность, способность, активность;
- личностно-ориентированная модель стиля общения с ребёнком со стороны педагогов и родителей.

Контроль эффективности внедрения системы психологического сопровождения осуществляется при помощи мониторинга «Психологическая безопасность ребенка в ДОУ». По окончании были получены следующие результаты: сокращение факторов, влияющих на эмоциональное состояние и вызывающих эмоциональный дискомфорт, снизилась заболеваемость, дети стали более доверительно общаться, расширились коммуникативные контакты, конфликтные ситуации стали разрешаться социально-приемлемыми способами, у педагогов, родителей изменился стиль общения, он стал более демократичным, партнёрским, значительно снизился общий процент тре-

возможности, агрессивности среди детей.

Таким образом, анализируя результаты, можно сделать вывод: цель – создание психологической безопасности личности ребёнка в ДООУ через внедрение системы психологического сопровождения достигнута. Использованная нами комплексная система здоровьесбережения детей уже принесла результаты, позволила выработать разумное отношение детей и их родителей к своему здоровью, как физическому так и психологическому.

Литература

1. Алексеева Е.Е. Психологические проблемы детей дошкольного возраста. СПб.: Речь, 2007.
2. Белинская Е.П., Тихомандрицкая О.А. Социальная психология личности. М.: Аспект-пресс, 2001.
3. Мухина В.С. Детская психология. М.:ООО Апрель Пресс, ЗАО ЭКСМО-Пресс, 1999.
4. Практическая психология образования: Учебное пособие для вузов / Под ред. И.В.Дубровиной. М., Просвещение, 2003.
5. Хухлаева О.В., Хухлаев О.Е., Первушина И.М. Тропинка к своему Я: как сохранить психологическое здоровье дошкольников. М.: Генезис, 2005.
6. Хухлаева О.В., Хухлаев О.Е., Первушина И.М. Маленькие игры в большое счастье: как сохранить психологическое здоровье дошкольников. М.: ООО Апрель Пресс, ЗАО ЭКСМО-Пресс, 2001.
7. Яковлева Н.Г. Психологическая помощь дошкольнику. СПб.: Валери СПД; М: ТЦ Сфера, 2002.

Арт-педагогика как система психологического сопровождения образовательного процесса в ДОУ

Термин “*арт-педагогика*” появился в отечественной науке в 1997 г. Исследователи определяют арт-педагогику как синтез искусства и педагогики, обеспечивающий вопросы формирования основ художественной культуры через искусство и творческую деятельность.

Почему мы обращаемся к арт-педагогике? Потому что сегодня у педагогов и медиков психическое здоровье детей вызывает серьёзную тревогу. Нарастает количество неврозов, часты проявления апатии, повышенной раздражительности и агрессивности. Всё это побуждает искать новые психолого-педагогические средства предупреждения подобных негативных проявлений.

Одним из таких средств является арт-педагогика. Она даёт гармоничное развитие ребёнка, определяют запас психоэнергетических сил и поддерживает жизнеутверждающую направленность жизнедеятельности, эмоциональную уравновешенность и способность конструктивно преодолевать внутренние помехи в решении задач.

Арт-педагогический подход в организации занятий позволяет сохранить психоэмоциональное здоровье детей, познавательные потребности детей, создать условия для самовыражения, достижения успеха и творческого созидания. Она помогает детям справляться со своими психологическими проблемами, восстановить эмоциональное равновесие, переключиться с отрицательных переживаний на положительные чувства и мысли.

Суть арт-педагогики проявляется в поиске оснований интеграции искусства, педагогики, психологии для решения задач воспитания, обучения, развития, поддержки растущей личности. Искусство становится неким “связующим средством”, обеспечивающим психологически оптимальные условия восприятия, закрепления педагогического содержания. Исследования ряда авторов (В.М. Авдеев, Н.Н. Захарова, А.А. Калашникова, П.В. Симонов, И.В. Темкин) показывают, что различные виды искусства обладают безусловным психофизиологическим действием на человека.

Вот поэтому, чтобы пробудить творческое воображение и фантазию детей, надо занятия превратить в увлекательную игру – а это интегрированные занятия с элементами экспериментирования художественного слова, музыки и художественного творчества.

Художественное творчество – самое первое и доступное сред-

ство выражения своих мыслей, переживаний, настроений.

Работа с цветом развивает сферу чувств, ведь с помощью цвета можно выплеснуть на лист бумаги радость или гнев, печаль или страх, а можно создать впечатление покоя и равновесия. В процессе развития эмоциональной сферы ребята учатся разграничивать внутренние и внешние причины происходящего и начинают лучше контролировать свои чувства.

Цвет в художественном творчестве – наиболее яркое средство, привлекающее внимание детей, эмоционально воздействующее на их чувства. Тяготение детей к ярким, чистым цветам придает их работам выразительность, праздничность, яркость, свежесть. Поэтому при формировании художественно-образного начала главное внимание должно быть направлено на цвет, как выразительное средство, с помощью которого можно передать настроение, свое отношение к изображаемому.

В этом случае выбор нетрадиционных техник рисования не случаен. Они расширяют изобразительные возможности детей, что позволяет им в большей мере реализовать свой жизненный опыт, освободиться от неприятных переживаний и утвердиться в позитивной позиции “творца”. Нетрадиционные техники рисования позволяют преодолеть чувство страха, дают маленькому художнику выразить в рисунке свои чувства и эмоции, дают свободу, вселяют уверенность в собственных силах.

Вот поэтому важно во время творческого процесса чтобы с ребёнком был взрослый. Ведь может возникнуть множество неожиданностей, когда важна помощь или подсказка. Иначе в случае неудачи ребёнок надолго потеряет интерес к творчеству. Положительный эмоциональный настрой очень важен.

Поэтому необходимо активно вовлекать в творческий процесс родителей. В нашей группе я постоянно организовываю “круглые столы”, показываю “мастер классы”, где в весёлой, не назойливой манере преподношу родителям первые уроки творчества с разнообразным материалом, который они могут использовать дома, знакомя с нетрадиционными техниками рисования.

Вот некоторые несложные игры-упражнения:

- рисование мятой бумагой и по мятой бумаге;
- печатание ладошками;
- “танцующие руки”, где дети под весёлую музыку одновременно двумя руками рисуют на бумаге, двигая в такт музыке, затем обсуждают рисунок;
- “крупный масштаб”, дети на большом формате создают изображение, используя малярные кисти, губки, обрисовывают друг друга;

- “волшебный салют”, используя большой лист бумаги, дети, манипулируя любым образом кистью, брызгать краску на лист бумаги;
- рисунок на стекле – ребёнок рисует портрет друга через стекло;
- пластилиновая живопись;
- рисование на панелях;
- рисование сухими листьями, перьями, мелкими сыпучими крупами, песком;
- коллаж;
- “волшебные ниточки” – выкладывание работ шерстью, ниточками и вязанными крючком цепочками из шерсти;
- “изобрази настроение” – раздувание клякс, рисование по точкам и дорисовывание контура.

Теперь «мои» родители имеют представление включения детей в разнообразные виды, творческой деятельности дома, которые развивают способности детей, удовлетворяют их потребности в самореализации, развивают творческое воображение. Они сами показывают “мастер-классы”, вместе с ними мы составляем картотеку игр по артпедагогике. Мы активно участвуем в творческих выставках и конкурсах. Получаем дипломы, грамоты, становимся победителями и радуемся успехам наших детей.

А я с каждым днём вижу, как мои юные художники развиваются, узнают что-то новое, учатся мыслить и становятся творческими личностями. Ведь В.А. Сухомлинский писал: “Истоки способностей и дарования детей – на кончиках пальцев. От пальцев, образно говоря, идут тончайшие ручейки, которые питают источник творческой мысли”. Так давайте откроем детям просторы для творчества и экспериментирования.

Литература

1. Анисимов В.П. Арт-педагогика как система психологического сопровождения образовательного процесса. Оренбург, 2012.
2. Уфимцева Л.П. Арт-педагогика – лекарство от стресса. Красноярск, 2006.
3. Хричкова Г.Ф. Изобразительное творчество и дизайн. М., 2012.

Психолого-педагогическая поддержка первоклассников в период адаптации на логопедических занятиях в условиях реализации ФГОС НОО

Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС НОО) предъявляет к учителю и к ученику новые требования для достижения новых результатов. Как же сегодня помочь и ребенку, и учителю решить все эти проблемы, связанные с периодом адаптации первоклассников, в условиях реализации ФГОС? Работая с детьми, имеющими недостаточный для обучения в школе уровень речевого развития, отмечаю необходимость проектирования коррекционно-логопедической работы с учётом индивидуальных личностных особенностей и уровня подготовленности к учению. Сегодня в школу поступает все больше первоклассников с неготовностью в интеллектуальной сфере: недостаточно развито внимание, память, умение сравнивать, классифицировать. Также слабо развита волевая сфера: ребенок неспособен сосредоточиться, довести дело до конца, не принимает требования взрослого. Третья причина трудности – это несформированная коммуникативная сфера личности, эгоцентризм и агрессивность. Проектируя коррекционную работу, использую результаты логопедического обследования, психологические знания об индивидуальных личностных особенностях обучающихся, учитываю готовность к выполнению новых социальных ролей («я-школьник», «я-ученик»).

Первые месяцы в школе являются основой для построения дальнейшего обучения, а первое полугодие решающим. В этот период мои усилия направлены на то, чтобы сформировать систему качеств, обеспечивающих готовность к учению как специфической школьной деятельности. Поэтому важно, чтобы в этот процесс приобщения ребенка к школьной жизни участвовали все: и сами ученики, и учителя, и родители.

В свете новых стандартов в своей работе я обращаю особое внимание на формирование умений оценить себя, провести контроль и самоконтроль, скорректировать свою работу. Этот процесс имеет большое педагогическое значение, так как оценка деятельности ученика отражает уровень взаимоотношений ведущего и ведомого в обучении. Эта сторона обучения часто становится определяющей в становлении отношения первоклассника к учению, школе, учителю. Именно поэтому я уделяю особое внимание формированию действий контроля и самоконтроля, оценки и самооценки у ученика,

развитию осознанного принятия этой деятельности как добровольной, желаемой и необходимой для него самого. Принцип «Не навреди» стал для меня важнейшим при организации такой деятельности.

Наряду с этой деятельностью, считаю необходимым развивать и повышать уровень социализации. Все чаще встречается среди первоклассников грубое поведение. Этим они повторяют увиденное на телевизионном экране. Для многих детей все труднее становится нормально взаимодействовать с другими. К сожалению, многие дети ни в семье, ни в школе так и не приобретают этого важнейшего социального навыка, но учитель может научить детей решать конфликты, слушать и понимать других, уважать чужое мнение и не в последнюю очередь – следовать социальным нормам и правилам.

В своей работе использую комплекс игр немецкого психолога Клауса Фопеля, способствующих развитию их «эмоционального интеллекта», чтобы создать дружескую атмосферу взаимопомощи, доверия, доброжелательного и открытого общения детей друг с другом и с учителем, облегчая тем самым процесс совместного обучения и формируя личностные качества на начальном этапе обучения.

Вот пример игры «*Прогноз погоды*», которая помогает сделать атмосферу на занятии более гармоничной и учит детей считаться с настроением друг друга. Если ребенок пришел в плохом настроении, то на листе бумаги он рисует картинку, которая соответствует его настроению и кладет на парту, а остальные видят «штормовое предупреждение» или «плохую погоду», и не беспокоят его. Но, когда он почувствует себя лучше, может «дать отбой». Для этого надо нарисовать небольшую картинку, на которой из-за дождя и туч начинает проглядывать солнце или показать своим рисунком, что для него солнце уже светит всюду.

Игра «*Камушек в ботинке*» проводится в общем кругу и представляет собой творческое переложение одного из правил взаимодействия в команде: «Проблемы – на передний план». В этой игре используется простая и понятная детям метафора, с помощью которой они могут сообщать о своих трудностях, как только те возникают. Если ребенок говорит: «У меня камушек в ботинке», то все будут знать, что ему что-то мешает и смогут поговорить об этом. Поощряю детей спонтанно применять ритуальную фразу «У меня в ботинке камушек!» всякий раз, когда они испытывают какие-либо трудности, когда им что-то мешает, когда они на кого-нибудь сердятся, когда они обижены или в силу каких-либо иных причин не могут сконцентрировать свое внимание во время занятия.

Игра «*Король*» предоставляет детям возможность на некоторое время оказаться в центре внимания, при этом никого не смущая и не обижая. Наиболее полезна она для стеснительных и агрессивных де-

тей. Они получают право высказывать все свои желания, не боясь «потерять лицо». В роли короля они даже могут проявить определенную щедрость и открыть новые стороны в самих себе. Поскольку в игре четко заданы границы, все участвующие чувствуют себя в полной безопасности. Последующий анализ игры позволяет предотвратить возможное появление «жертв» в классе. Анализ упражнения:

1. *Как ты чувствовал себя, когда был королем?*
2. *Что тебе больше всего понравилось в этой роли?*
3. *Легко ли было тебе отдавать приказы окружающим?*
4. *Что ты чувствовал, когда был слугой?*
5. *Легко ли тебе было выполнять желания короля?*
6. *Когда королем был Петя (Вася), он был для тебя добрым или злым королем?*
7. *Как далеко добрый король может заходить в своих желаниях?*

Таким образом, в ходе игр дети получают новые впечатления, приобретают социальный опыт и общаются друг с другом совершенно не так, как в ходе обычной школьной жизни. Через игру младшим школьникам возможно осознать свои ценности и установить приоритеты, стать более терпимыми, гибкими и внимательными, испытывать меньше страхов, стрессов и чувствовать себя менее одинокими. Мне как педагогу без лишних нравочений важно научить детей простым жизненным мудростям, формируя систему нравственных ценностей:

- *проанализируй ситуацию, в которой ты оказался, и прими решение, не позволяя себя подгонять;*
- *взаимоотношения людей – большая ценность, и важно уметь поддерживать их, чтобы они не испортились;*
- *не ожидай от других, что они прочтут твои мысли, говори им о том, что ты хочешь, чувствуешь и думаешь;*
- *не обижай других людей и не давай им «потерять лицо»;*
- *не нападай на других, когда тебе плохо.*

Не вызывает сомнения то, что дети все разные, соответственно, процесс приобщения к школьной жизни и способы проявления себя в ней, они выбирают тоже разные. То, насколько учитель готов принять их такими, рождает доверие к миру, уверенность в себе и окружающих. Поэтому самое важное, что дети могут вынести из школы и семьи в самостоятельную жизнь, это необходимые для жизни социальные навыки и качества личности. К таким навыкам в первую очередь относятся умение сопереживать другим и брать на себя ответственность за свои поступки.

Факторы, влияющие на психологическую безопасность дошкольника

Проблема психологической безопасности образовательной среды приобретает в последние годы все большую актуальность. Значительный вклад в изучение психологической безопасности образовательной среды внесли ученые такие как: В.В. Авдеев, Б.Г. Ананьев, Л.Ф. Бурлачук, И.В. Дубровина, Б. Краус, Б.Ф. Ломов, А.А. Реан, В.И. Слободчиков, Д.И. Фельдштейн и др. [1].

Современные дошкольные образовательные учреждения, в настоящее время находятся в состоянии реформирования, имеют риски, связанные с психологическим напряжением, как среди педагогов, так и среди родителей. Поэтому внутри самого образовательного учреждения должны быть созданы все условия для устойчивого развития всех участников образовательного процесса.

Психологическая безопасность личности и среды неотделимы друг от друга. Факторами риска в образовательной среде могут быть: недостаточное обеспечение квалифицированными кадрами, несформированность практических навыков, умений и опыта воспитания детей; уровень культуры, личностно-психологические характеристики, несформированность представлений психического и физического здоровья, как у педагогов, так и у родителей. А также необходимо отметить низкую активность родителей в сотрудничестве с ДОО. Совокупность этих факторов представляет собой угрозу психическому развитию детей.

Одной из существенных психологических опасностей для ребенка в образовательной среде является неудовлетворение важной базовой потребности в общении с близким взрослым (с родителем) [3].

Родители в современных условиях перекладывают ответственность за воспитание на образовательное учреждение, что не обеспечивает полноценного личностного и социального развития ребенка и приводит к проявлению неконструктивного поведения, негативного отношения к дошкольному учреждению и нарушению психологического здоровья. Мы убедились в том, что для успешной работы с семьей, которая позволила бы компенсировать недостаток общения ребенка с родителями необходимо:

1. Формировать мотивацию родителей к совместной деятельности с ребенком (художественной, интеллектуальной, здоровьесберегающей).
2. Организовывать совместные детско-родительские занятия (ро-

дитель приобретает практические навыки конструктивного взаимодействия с ребенком)

3. Проводить тематические семинары для определенной категории родителей в форме подгрупповой работы [2].

Период реформирования всегда связан с определенными трудностями и неопределенностью, что вызывает психологическое напряжение педагогов. И очень важно не допустить, чтобы это состояние сказывалось на работе с детьми и семьей. Поэтому педагогу необходимо владеть технологиями саморегуляции (аутотренинг, релаксация), приемами конструктивного разрешения конфликтных ситуаций, приемами партнерского стиля общения.

Для обеспечения психологической безопасности дошкольника, педагог формирует у детей компетенции конструктивного решения конфликтных ситуаций в образовательной среде, через использование ненасильственных средств, к которым относятся:

- возможность выслушать с уважением друг друга;
- возможность выразить свою точку зрения;
- умение высказать свои чувства;
- возможность свободного выражения чувств, не причиняющих вред другим людям, акцентирование внимания на поступках и ответственности, а не на личности [4].

Такой системный подход обеспечивает целенаправленность, взаимосвязь и единство всех участников образовательного процесса для успешного решения задач по сохранению психологически здоровой среды.

Литература

1. Баева И.А. Психологическая безопасность в образовании: Монография. СПб, 2002.
2. Стожарова М.Ю. Формирование психологического здоровья дошкольников. Ростов на Дону: Феникс, 2007.
3. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб., 2001.
4. Секач М.Ф. Психология здоровья. М.: Академический проект, 2003.

Диагностика и психолого-педагогическая коррекция нарушений эмоционального развития детей

Эмоции ребёнка – это «послание» окружающим его взрослым о его состоянии. Эмоции участвуют в формировании социальных взаимодействий и привязанностей, способствуют социальному и нравственному развитию, являются источником радости и страдания, а жизнь без эмоций – как положительных, так и отрицательных – пресна и бесцветна.

Психологи выделяют такие основные причины эмоционального неблагополучия у детей:

- переживание неуспеха в каком-либо виде деятельности;
- отсутствие признания со стороны окружающих;
- негативное отношение к нему окружающих людей (воспитателей, сверстников);
- неблагоприятный эмоциональный фон дома. Ребёнок как зеркало отражает всё негативное, накопившееся в семье (ссоры, аморальное поведение родителей, разногласия в проблемах воспитания ребёнка и др.).

Можно выявить наиболее яркие формы проявления эмоционального неблагополучия:

1. *Неуравновешенное импульсивное поведение*: частые вспышки гнева, громкий плач, конфликтное поведение, драчливость, негативизм. Быстро вспыхивая, эти эмоции и быстро угасают, они могут возникать по самым незначительным причинам. Эти проявления ситуативны и не препятствуют общению.
2. *Устойчивое негативное отношение к общению*: избегание общения, замкнутость, неуверенность, обособленность. Такие дети избегают общения и как будто равнодушны к окружающим. Однако они пристально, но незаметно следят за событиями в группе и за отношениями воспитателя и детей.
3. *Наличие многочисленных страхов*. Следует различать нормальные проявления страха (так называемые, ситуативные страхи) от страха, как эмоционального неблагополучия (лично-отношенческие страхи). Ситуативные страхи направлены на самосохранение и их количество, по мнению психологов, в дошкольном возрасте в норме достигает 8–9. Лично-отношенческие страхи характерны для детей с высоким уровнем тревожности.

Довольно часто нам, взрослым, приходится быть свидетелями

сложных ситуаций, в которые попадает ребёнок со слабой адаптацией к окружающему миру, связанной с отклонениями в эмоциональном развитии. Согласитесь, как больно иногда, наблюдая за игрой детей, видеть, что какой-нибудь ребёнок часто сидит в стороне, робеет, не решается подойти к остальным детям, пугается незнакомых взрослых, недоверчив и застенчив. А другой в это время дерётся, кричит, обижает, спорит, мешает играть другим детям.

Это примеры наиболее ярких, проявляющихся внешне эмоциональных отклонений в развитии ребёнка. А как же вовремя распознать эмоциональное неблагополучие ребёнка, глубоко скрытое внутри него и не проявляющееся открыто в повседневной деятельности? Конечно, опытный педагог, находящийся в постоянном тесном контакте с таким ребёнком, может со временем выявить эти проблемы и помочь ему.

Можно использовать следующие методы диагностики эмоционального неблагополучия детей:

Это, прежде всего, основной метод – *наблюдение*. Наблюдая определённые игровые ситуации, воспитатель может понять, какие эмоции испытывает ребёнок, и какое влияние могут иметь обнаруженные эмоциональные состояния на развитие его личности. В процессе наблюдения за детской игрой воспитателю необходимо обращать внимание на следующее: хотят ли дети поиграть вместе или избегают друг друга, как включаются в игровое обучение, принимают ли чужую инициативу или нет, кто занимает лидирующие позиции, какие отношения преобладают в игре, какие эмоции – положительные или отрицательные и т.п. Наблюдение за импровизацией детей в сказках также даёт богатый диагностический материал: какие роли берёт обычно на себя ребёнок, как придерживается этих ролей, избегает ли каких-нибудь травмирующих сюжетов или нет.

Другой метод – *рисование* на свободную или заданную тему. Обращается внимание на расположение рисунка на листе, сюжет, детали, цветовые решения и пр. Например, задание «Мой образ» (старший возраст). Попросите ребёнка нарисовать на какое растение (животное, время года) он похож. Затем проводится беседа: «Что тебе в нём не нравится? Что больше всего нравится? А что ему (изображению) не хватает, чтобы быть счастливым?».

Можно использовать с дошкольниками *метод незаконченных предложений*: попросите ребёнка быстро отвечать на вопросы. Если ребёнок затрудняется отвечать на вопросы от своего лица, можно дать ему, например, мишку, который и будет «отвечать» на вопросы. Примерные вопросы: *когда я вырасту, я...; мне грустно, когда...; я не люблю, когда...; мой лучший друг...; когда я пойду в школу, я...; мама сердится, если... и т.п.*

Метод «Уголки настроения»: психологи довольно часто используют для определения эмоционального состояния детей цветовой тест Люшера. Но, т.к. этот тест требует специальный материал и некоторую психологическую подготовку, воспитателям можно предложить более простой его вариант. Игра «Солнышко»: в зависимости от своего настроения, ребёнок прикрепляет соответствующий цветной бантик к лучику солнышка, висящему на стене. Это пособие может быть сделано в виде осьминога со звёздочками, подсолнуха с лепестками, неба со звёздами, дерева с листиками и пр.

В зависимости от цвета, выбранного ребёнком, педагог планирует дальнейшую деятельность ребёнка. Если устойчиво изо дня в день ребёнок выбирает серый, чёрный, коричневый цвета – у него, очевидно, есть какие-то проблемы в эмоциональном развитии и требуется помощь психолога.

Коррекция наиболее часто встречающихся негативных эмоциональных состояний:

1. Если ребёнок испытывает гнев, раздражителен, агрессивен вследствие отсутствия признания со стороны сверстников, необходимо повысить его статус в группе, чаще хвалить и поощрять его в присутствии других детей, давать задания, которые он сможет легко выполнить.

Можно выделить такие варианты преодоления агрессии:

- игнорировать агрессию и не фиксировать на ней внимание;
- включать агрессивные действия в игру, придав им новый смысл (например, игра «Том и Джерри» – юмористическая форма агрессивных действий кота позволяет придать им социально приемлемый эмоционально насыщенный смысл);
- не принимать агрессию и установить запрет на подобные действия.

Каждый из предложенных вариантов зависит от конкретной ситуации и от индивидуальных особенностей ребёнка.

2. Ребёнок импульсивно реагирует на травмирующие ситуации, т.е. ребёнок склонен действовать по первому побуждению (так называемый «нервный ребёнок»): он не умеет ждать, нетерпелив, вспыльчив, несдержан, обидчив, не внимателен.
3. Необходимо хвалить такого ребёнка только в тех случаях, когда он сдерживается, пытается взвесить все «за» и «против», потерпеть. Чаще включайте ребёнка в игры, успех которых зависит от терпения (игра «Замри» и т.п.), а также коллективные игры, в которых участие и терпение каждого участника принесёт желаемый результат (постройка сложных конструкций, совместное рисование и т.п.).
4. Если ребёнок часто пугается, тревожится по пустякам, необхо-

димом сначала выяснить причину его страхов и тревог, а затем попытаться помочь их преодолеть, посмотреть на пугающую ситуацию с другой стороны.

Можно применять рисование страхов и их последующее уничтожение, элементы сказкотерапии, а также игры типа «Жмурки», «Салки», нахождение заданных предметов на ощупь в тёмной комнате и т.п.

5. Если ребёнок печален, замкнут, избегает общения, неуверен в себе, важно поощрять его за любые усилия, выделять его успехи, стремиться повысить его внутригрупповой статус.

Повысить настроение детей, объединить их и потренировать мимику поможет игра по типу «Сломанный телефон»: дети стоят в шеренге, глядя друг другу в затылок. Они по очереди показывают впереди стоящему эмоцию. Ведущий сравнивает эмоции первую и последнюю, оценивает успешность действий всех участников. Вариант игры: изображение животных, действий.

Ещё один прием коррекции эмоционального неблагополучия – *метод самовнушения*. Ребёнок сидит перед зеркалом, взрослый задаёт ему вопросы: *Кого ты здесь видишь? Опиши себя (какие волосы, глаза, носик, ротик, ушки). Какой ты? (при ответе «не знаю» необходимо предложить на выбор определения: «красивый», «симпатичный», «умный», «весёлый», «добрый»).* *Что нужно сделать, чтобы ты стал счастливее, веселее?*

Затем предложить ребёнку нарисовать портрет счастливого себя, при этом использовать только «тёплые», радостные цвета.

Для знакомства с эмоциями, чувствами можно использовать игру «Наши чувства». Дети по очереди тянут карточки и должны угадать, какие чувства отражены на них (сердце – «любовь», солнце – «доброта», волк – «злость», кактус – «боль», сундук с замком – «жадность» и т.п.). В конце занятия можно попросить детей разложить карточки на две группы – «хорошие» и «плохие» чувства.

В заключение хотелось бы отметить, что длительные отрицательные эмоции пагубно влияют на организм малыша, поэтому наша задача – создание благополучной эмоциональной атмосферы и комфорта, которые оказывают влияние практически на все сферы психического развития детей, будь то регуляция поведения, овладение ребёнком средствами и способами взаимодействия с другими людьми, поведение его в группе сверстников и усвоение социального опыта.

Психологический комфорт на уроке как фактор сохранения здоровья учащихся

Психологическая безопасность образовательного процесса – это состояние защищенности школьника от угроз его достоинству, душевного благополучию, позитивному мировосприятию. Очевидно, что психологическая безопасность – важнейшее условие полноценного развития ребенка, сохранения и укрепления его психологического здоровья. Психологическое здоровье, в свою очередь, – основа жизнеспособности ребенка, поэтому ему приходится решать непростые задачи своей жизни: овладеть собственным телом и собственным поведением, научиться жить, работать, учиться и нести ответственность за себя и других, осваивать систему научных знаний и социальных навыков. Сегодня забота о психологической безопасности и здоровья школьников становится обязательным в работе каждого образовательного учреждения и учителя.

У младшего школьника психологическое здоровье проявляется в наличии широкой учебной установки, в любви к учению, в вере в собственные возможности. Если рассматривать факторы, формирующие здоровье человека, то мы увидим, что наследственность определяет – 15–20% здоровья, медицина и экология – по 10–15%, а окружающая среда – 50–55%. Что же входит в понятие окружающая среда?

В первую очередь, это социум (друзья, школа). В школе дети и учителя находятся порой, целый день, и большая часть времени занята уроками. Следовательно, очень важно то, насколько урок как «окружающая среда» обеспечивает ребенку и педагогу комфортное состояние. А психологический комфорт – условия жизни, при которых человек чувствует себя спокойно, нет необходимости защищаться. В школе психологический комфорт необходим для успешного развития личности, успешного усвоения знаний, благоприятного физического и эмоционального состояния.

Естественно, существуют различные ситуации, мешающие психологическому комфорту. Такими «мешающими» факторами являются: неуверенность в себе, повышенная утомляемость, замедленность темпа работы, повышенная потребность во внимании, повышенная двигательная активность, трудности в переключении с одной деятельности на другую.

Что можно сделать в условиях школьного урока для сохранения психологического комфорта? Обязательно учитывать физиологические эмоционально – личностные особенности детей, создавать

ситуацию успеха на уроке, выбрать наиболее подходящий стиль общения. Во время урока ученики испытывают:

- умственную нагрузку (связана с затратами энергии на мыслительные процессы);
- статическую (связана с необходимостью длительное время удерживать вынужденное положение тела во время занятий);
- динамическая (динамическую нагрузку можно увеличить с помощью физминуток).

Физминутки могут быть традиционными, оздоровительными (гимнастика для глаз, самомассаж), расслабляющие (с элементами релаксации), развлекательные с использованием игровых ситуаций.

Упражнения должны быть доступны и интересны детям, носить игровой характер. Замена комплекса упражнений физкультурминутки должна проводиться чаще. Содержание упражнений должно зависеть от условий проведения урока. Например: после письменных заданий, даем упражнение на расслабление кистей рук. На уроках обучения грамоте и литературного чтения используем: упражнения дыхательной гимнастики.

На наш взгляд, существует ряд факторов, способствующих благоприятному психологическому климату:

- соответствие методик и технологий возрастным и индивидуальным возможностям ребенка;
- рациональная организация образовательного процесса (режим движений, отдыха, питания).

Правильно организованные перемены дают богатые возможности для полноценного отдыха детей, этим мы помогаем сбросить эмоциональное и физическое напряжение у учащихся. От содержания и организации активного отдыха во время перемен в значительной степени зависит работоспособность детей на уроке. На переменах часто проводим такие игры как: «Золотые ворота», «День и ночь», «Ручеек», «Воробьи и ворона». В нашей школе также проводятся прогулки (в начальной школе), спортивные мероприятия.

Для начальной школы организовано двухразовое питание; по-прежнему для детского организма умственные, эмоциональные и физические нагрузки.

Одним из самых «взрывоопасных» этапов урока является регулирование и коррекция поведения учащихся, оценка их знаний. Здесь мы придерживаемся следующих принципов:

1. Приходим в класс раньше звонка, готовим все необходимое к уроку.
2. Урок начинаем энергично и ведем его так, чтобы каждый ученик с начала и до конца был занят делом.

3. Применяем на уроках специально разработанный дидактический материал, разноуровневые задания, которые позволяют ученику самому выбрать вид и форму материала.
 4. Стараемся увлечь учеников содержанием материала, контролируем темп урока, уделяем больше внимания тем, у кого внимание неустойчиво.
 5. Мотивируем оценку знаний: ученику следует знать над чем ему поработать еще.
 6. Заканчиваем урок общей оценкой работы класса и отдельных учеников. Это необходимо, чтобы каждый ученик испытал чувство удовлетворённости от результатов труда на уроке.
 7. Задаем домашнее задание с учетом возможностей их выполнения в примерных пределах. Самое элементарное в домашнем задании – это повторение пройденного учебного материала. Главное назначение домашнего задания – это воспитание волевых усилий ребенка, ответственности и самостоятельности. Формирование умения добывать необходимую информацию из различных справочников, пособий, словарей.
- Забота о человеческом здоровье, тем более о здоровье ребенка – это не просто комплекс санитарно-гигиенических норм и правил, не свод требований к режиму, питанию и отдыху. Это прежде всего, забота о гармонической полноте всех его физических и духовных сил.

1. *На уроке создавай ситуацию успеха.*
2. *Ищи в детях хорошее.*
3. *Замечай и отмечай малейший успех ученика.*
4. *Хвали в присутствии коллектива, а прощай наедине.*
5. *Будь великодушным умей прощать.*
6. *Не ищи в лице родителей средство для расправы.*
7. *Оценивай поступок, а не личность.*

Педагог должен быть хорошим психологом и стремиться создавать максимально комфортные условия обучения и развития личности ребёнка.

Организация мониторинга психологической безопасности образовательной среды школы

В процессе обновления современного общества, возрастания требований к личности и её профессионализму, все более актуальными становятся вопросы повышения качества образования. Решение данной проблемы связано с рядом аспектов: модернизацией содержания образования, оптимизацией способов, технологий организации образовательного процесса, переосмыслением цели и результата образования. Все это, с одной стороны, так или иначе, приводит к изменениям образовательной среды, с другой увеличивает требования к участникам образовательного процесса и специфики их межличностного взаимодействия.

Анализ исследований ряда авторов (Г.В. Грачев, 1998; Т.С. Кабаченко, 2000; И.А. Баева, 2002), показал, что эффективность образовательного процесса будет зависеть от показателя психологической безопасности образовательной среды. По данным исследований О.Е. Лебедевой и Э.Э. Сыманюк, хорошая школа, по мнению учащихся, обладает признаком безопасности (школа без опасности насилия, унижения, оскорбления). Для родителей же «хорошая школа» должна обеспечивать безопасность детей, заботиться об их здоровье [9].

Понятие психологической безопасности не однородно. Т.С. Кабаченко рассматривает психологическую безопасность «как самостоятельное измерение в общей системе безопасности, представляет собой состояние информационной среды и условия жизнедеятельности общества, не способствующее нарушению психологических предпосылок целостности социальных субъектов, адаптивности их функционирования и развития» [5]. И.А. Баева под психологической безопасностью понимает состояние образовательной среды, свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии, способствующее удовлетворению потребностей в личностно-доверительном общении, создающее референтную значимость среды и обеспечивающее психическое здоровье включенных в нее участников [1]. Г.В. Грачев понимает психологическую безопасность как «состояние защищенности психики от воздействия многообразных информационных факторов, препятствующих или затрудняющих формирование и функционирование адекватной информационно-ориентированной основы социального поведения человека и в целом жизнедеятельности в современном обществе, а также адекватной системы его субъективных (личностных, субъективно-

личностных) отношений к окружающему миру и самому себе» [3].

Более полное определение безопасности, на мой взгляд, дала И.А. Баева, ее теоретический подход более близок к моему пониманию. В связи с этим хочу ознакомить вас с опытом организации мониторинга психологической безопасности образовательной среды школы № 11 г. Мурманска. С этой целью мы используем методику «Психологическая диагностика безопасности образовательной среды школы» И.А. Баевой.

С целью исследования психологической безопасности образовательной среды школы, создания комфортной развивающей среды для всех участников процесса используется опросник «Психологическая диагностика безопасности образовательной среды школы». Анкета проводится с учениками (7–10 классов, от 11 до 16 лет), учителями и родителями.

Данная методика отвечает следующим требованиям:

- дает достаточно полную характеристику по исследуемым параметрам и их структуре;
- небольшой объем позволяет в относительно короткий промежуток времени охватить исследованием большое количество субъектов;
- простая конструкция вопросов делает их одинаково понятными для любой категории субъектов;
- дает возможность создания стандартизированной схемы обработки полученных данных;
- обладает относительной простотой и однозначностью интерпретации полученных данных.

Опросник состоит из трех частей:

1. «Интегральный показатель отношения к образовательной среде».
2. «Выбор значимых характеристик образовательной среды и индекс удовлетворенности ими».
3. «Индекс психологической безопасности образовательной среды школы».

Исследование проводится с помощью печатной анкеты, заполняемой как индивидуально, так и в групповой форме каждой из категорий субъектов, используется следующий алгоритм: анализируются различные стороны отношения к среде, выделяются значимые характеристики среды, индексы удовлетворенности и безопасности среды.

Избирая категорию «отношение» в качестве индикатора психологической характеристики, в первой части опросника рассматривают ее в единстве трех компонентов: поведенческого (волевого), эмоционального и когнитивного (рационального).

По результатам исследования образовательной среды школы № 11 было выявлено, что в категории учителя (61,1%) и ученики (64%) более позитивное отношение к среде по сравнению с родителями (59,3%). Однако следует отметить, что среди педагогов наблюдается более высокий процент негативного отношения к образовательной среде (8,3%) по сравнению с учащимися (7,2%) и родителями (3,7%).

Во второй части опросника для определения значимых характеристик отобраны одиннадцать наиболее используемых в описании социального компонента образовательной среды. Каждый испытуемый мог выделить пять наиболее значимых, по его мнению, характеристик образовательной среды и оценить удовлетворенность ими.

В результате исследования образовательной среды школы № 11 было выявлено, что наиболее значимыми характеристиками среды всеми группами участников были выделены следующие:

	ученики	педагоги	родители
- взаимоотношения с учителями	3,09	3,20	2.94
- взаимоотношения с учениками	3,29	3,60	3,30
- эмоциональный комфорт	1.62	3,70	2.20
- возм. высказать свою точку зрения	3,8	3,7	3,65
- уважительное отношение к себе	3,95	4,0	4,4

Более высокая степень удовлетворения характеристиками среды выявлена у родителей. В качестве ключевой психологической характеристики образовательной среды школы выдвигается третий параметр – защищенность от психологического насилия. Третья часть опросника состоит из вопросов, с помощью которых субъекты учебно-воспитательного процесса оценивают уровень защищенности. Результаты опросника позволяют получить как общий индекс психологической безопасности, так и частные показатели, т.е. увидеть структуру психологической защищенности, рассматриваемой по следующим направлениям:

- защищенность от публичного унижения;
- защищенность от оскорбления;
- защищенность от высмеивания;
- защищенность от угроз;
- защищенность от обидного обзывания;
- защищенность от того, что заставят делать что-либо против желания;
- защищенность от игнорирования;
- защищенность от неуважительного отношения;
- защищенность от недоброжелательного отношения.

В группах учителей и родителей основным связующим показателем выступает индекс удовлетворенности образовательной средой, а в

группе учеников – индекс психологической безопасности.

По результатам психологической диагностики в школе обнаружилось, что наименее защищенными от психологического насилия чувствуют себя подростки (44,4), причем менее всего – с одноклассниками, по сравнению с родителями (53,5) и педагогами (68,7). Однако следует заметить, что наименьшим баллом у педагогов была отмечена категория «защищенность от учеников».

Структурные психологические компоненты, входящие в состав показателей психологической безопасности образовательной среды школы, позволяют конкретизировать и отражать их (положительное отношение к образовательной среде школы, индекс удовлетворенности образовательной средой и индекс психологической безопасности) на более глубоком уровне. Результаты факторного анализа позволяют выделить во всех трех группах испытуемых: индекс психологической безопасности как показатель, обуславливающий отношение к среде, и индекс удовлетворенности образовательной средой. Таким образом, можно предположить, что ведущая роль в психологической характеристике образовательной среды школы принадлежит созданию условий защищенности ее субъектов.

Методика «Психологическая диагностика безопасности образовательной среды школы» является адекватным средством для мониторинга и корректировки состояния психологической безопасности образовательной среды школы, а замеряемые показатели могут служить основанием для разработки направлений по психологическому сопровождению участников образовательной среды и быть критерием его эффективности.

По итогам диагностики и на основании результатов, полученных в ходе исследования, в МБОУ СОШ № 11 был проведен педагогический совет, решением которого стала разработка мер по созданию психологически безопасной образовательной среды школы.

Были разработаны и применены следующие меры, направленные на следующее:

- успешную адаптацию учащихся, которую связывают с психоэмоциональной стабильностью, состоянием удовлетворенности, отсутствием дистресса, ощущения угрозы, что интегрально означает переживание чувства психологической защищенности. Были проведены такие мероприятия как, например, коррекционно-развивающие занятия по адаптации 1, 5-х классов, адаптации вновь прибывших учеников и пр.;
- повышение коммуникативной компетентности, как способности к выстраиванию эффективного общения, легкость в контактах. Сюда можно отнести такие мероприятия как коррекционно-развивающие занятия для учащихся 7-х классов «Способ-

бы ненасильственной коммуникации», «Я и другие», собрания для родителей «Как найти общий язык с подростком», семинар для педагогов «Учет личностных особенностей учащихся» и др.;

- формирование внутренней установки, связанной с готовностью действовать определенным образом, личностная позиция. Это такие тренинговые занятия как «Развитие позитивного мышления», реализация программы «Школа радости», организация Дней открытых дверей и пр.;
- организацию реальной безопасности окружающей среды. Например, охранный пост, информационные стенды, организация недели правовых знаний, заседания Совета по профилактике правонарушений, реализация программы «Формула твоей безопасности» (экскурсия по городу с нашими шефами ОАО «Мурманэлектротранспорт») и пр.;
- предотвращение деформации личности педагога. Сюда можно отнести тренинговые занятия «Эмоциональное выгорание педагогов», «Факторы риска профессиональной деформации педагога» и др.;
- повышение уровня психологической культуры общения учителей, предотвращения нервных перегрузок, разногласия между администрацией и учителями. На это направлено соблюдение традиций школы, ознакомление с критериями назначения стимулирующих надбавок педагогам, выделение часов на индивидуальные занятия с обучающимися и пр.;
- применение здоровьесберегающих технологий. Таких занятий с учащимися как: «Умей сказать нет», реализация программы по формированию здорового питания, участие в Декаде SOS и др.

Обеспечение психологической безопасности образовательной среды и, как следствие, охрана и поддержание психического здоровья ее участников должно быть приоритетным направлением деятельности психологической службы в системе образования. С этой точки зрения возможно выделить несколько базовых критериев обеспечения психологической безопасности образовательной среды: психологическая культура как фактор и условие психологической безопасности образовательной среды; референтная значимость среды; удовлетворенность участников основными характеристиками процесса взаимодействия.

По результатам повторной диагностики всех участников педагогического процесса после реализации вышеперечисленных мероприятий было отмечено увеличение индексов удовлетворенности и безопасности образовательной среды школы.

Таким образом, психологическая безопасность образовательной среды школы это сложное структурное образование, компонентный состав которого имеет свои особенности в зависимости от субъектов учебно-воспитательного процесса. Работа в направлении создания психологической безопасности образовательной среды должна основываться на гуманистически ориентированных технологиях и нормах личностного развития. В основе таких технологий лежит качество процесса взаимодействия, что приводит к актуализации личности самого педагога, формированию у него чувство профессиональной компетентности и удовлетворенности трудом, способствует формированию здоровой, активно созидающей и социально адаптированной личности учащегося, снижению нервно-психического напряжения, повышает способность к саморегуляции, единство «Я», то есть способствует повышению психического здоровья участников педагогического процесса.

Литература

1. Баева И.А. Психологическая безопасность в образовании: Монография. СПб., 2002.
2. Баева И.А. Безопасность образовательной среды, психологическая культура и психическое здоровье школьников. СПб., 2002.
3. Грачев Г.В. Информационно-психологическая безопасность личности: состояние и возможности психологической защиты. М.: Изд-во РАГС, 1998.
4. Иовчук Н.М. Детско-подростковые психические расстройства. М.: «Изд-во НЦЭНАС», 2000.
5. Кабаченко Т. С. Психология управления М.: 2000.
6. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб., 2001.
7. Секач М.Ф. Психология здоровья. М.: Академический проект, 2003.
8. Семикин В.В. Психологическая культура в образовании человека: Монография. СПб, 2002.
9. Сыманюк Э.Э. Психологическая безопасность образовательной среды. СПб, 2004.

Бесконфликтная образовательная среда в ДОУ

Проблема конфликтов существует повсеместно. Например, французский социолог Бенат Гурней в книге «Введение в науку управления» пишет: «Все мы хотели бы полностью избежать конфликтов. Но это абсурдная мечта». Так же определенно высказался и Генри Форд (младший): «Если бы научиться разрешать конфликты, то это позволило бы снизить себестоимость автомобиля больше, чем за 25 лет технических нововведений» [2].

Традиционное определение конфликта звучит как «резкое обострение противоречий и столкновение двух или более участников в процессе решения проблемы, имеющей деловую или личную значимость для каждой из сторон» [1]. В основе любого конфликта лежит конфликтная ситуация, включающая либо противоречивые позиции сторон по какому-либо поводу, противоположные цели и средства их достижения, либо несовпадение интересов. Самое пристальное внимание руководитель ДОУ уделяет работе с родителями: донести до них максимум необходимых знаний о воспитании детей – одна из главных задач педагогов дошкольного образовательного учреждения. Случается, что между родителями и администрацией, администрацией и воспитателями детского сада возникают трения. Конфликты могут происходить как по объективным, так и по субъективным причинам. Объективные причины – например, недобросовестное отношение воспитателей к своему делу. Субъективные причины действуют, как правило, и со стороны родителей, и со стороны воспитателей. Следовательно, необходима некоторая теоретическая конструкция, как идеальная схема, позволяющая профессионально провести диагностику конфликтной ситуации и конфликта, с целью минимизации субъективного подхода при принятии управленческих решений, при организации деятельности коллектива и иных действий, сопровождающих деятельность коллектива ежедневно, а также разработать технологию управления конфликтами, для создания бесконфликтной образовательной среды в ДОУ.

Управление конфликтами можно рассматривать в двух аспектах: внутреннем и внешнем. Первый из них заключается в управлении собственным поведением в конфликтном взаимодействии. Внешний аспект управления конфликтами отражает организационно-технологические стороны этого сложного процесса, в котором субъектом управления может выступать руководитель, лидер или посредник (медиатор). Управление конфликтом – это целенаправленное, обусловленное объективными законами воздействие на его

динамику в интересах развития или разрушения той социальной системы, к которой имеет отношение данный конфликт. Управление конфликтами как сложный процесс включает следующие виды деятельности: прогнозирование конфликтов и оценка их функциональной направленности; предупреждение или стимулирование конфликта; регулирование конфликта; разрешение конфликта.

Прогнозирование конфликта – это один из важнейших видов деятельности субъекта управления, оно направлено на выявление причин данного конфликта в потенциальном развитии. Основными источниками прогнозирования конфликтов является изучение объективных и субъективных условий и факторов взаимодействия между людьми, а также их индивидуально-психологических особенностей. В коллективе, например, такими условиями и факторами могут быть: стиль управления; уровень социальной напряженности; социально-психологический климат; лидерство и микрогруппы и другие социально-психологические явления. Особое место в прогнозировании конфликтов занимает постоянный анализ как общих, так и частных причин конфликтов.

Предупреждение конфликта – это вид деятельности субъекта управления, направленный на недопущение возникновения конфликта. Предупреждение конфликтов основывается на их прогнозировании. В этом случае на основе полученной информации о причинах зреющего нежелательного конфликта предпринимается активная деятельность по нейтрализации действия всего комплекса детерминирующих его факторов. Это так называемая вынужденная форма предупреждения конфликта.

Стимулирование конфликта – это вид деятельности субъекта управления, направленный на провокацию, вызов конфликта. Стимулирование оправдано по отношению к конструктивным конфликтам. Средства стимулирования конфликтов могут быть самыми разными: вынесение проблемного вопроса для обсуждения на собрании, совещании, семинаре и т.п.; критика сложившейся ситуации. Но при стимулировании того или иного конфликта руководитель должен быть готов к конструктивному управлению им. Регулирование конфликта – это вид деятельности субъекта управления, направленный на ослабление и ограничение конфликта, обеспечение его развития в сторону разрешения. Регулирование как сложный процесс предполагает ряд этапов, которые важно учитывать.

I этап. Признание реальности конфликта конфликтующими сторонами.

II этап. Легитимизация конфликта, т.е. достижение соглашения между конфликтующими сторонами по признанию и соблюдению установленных норм и правил конфликтного взаимодействия.

III этап. Институционализация конфликта, т.е. создание соответствующих органов, рабочих групп по регулированию конфликтного взаимодействия.

Разрешение конфликта – это вид деятельности субъекта управления, связанный с завершением конфликта. Разрешение конфликта может быть полным и неполным. Полное разрешение конфликта достигается при устранении причин, предмета конфликта и конфликтных ситуаций. Неполное разрешение конфликта происходит тогда, когда устраняются не все причины или конфликтные ситуации. В таком случае неполное разрешение конфликта может быть этапом на пути к его полному разрешению.

В реальной практике по управлению конфликтами важно учитывать предпосылки, формы и способы их разрешения. Предпосылки разрешения конфликта: достаточная зрелость конфликта; потребность субъектов конфликта в его разрешении; наличие необходимых средств и ресурсов для разрешения конфликта. Формы разрешения:

- уничтожение или полное подчинение одной из сторон (уступка);
- согласование интересов и позиций конфликтующих сторон на новой основе (компромисс, консенсус);
- взаимное примирение конфликтующих сторон (уход);
- перевод борьбы в русло сотрудничества по совместному преодолению противоречий (сотрудничество).

Способы разрешения: административный (увольнение, перевод на другую работу, решение суда); педагогический (беседа, убеждение, просьба, разъяснение). Таким образом, конфликт является сложным по своей структуре явлением, которое может разрушить, и, напротив, способствовать реализации потенциала сотрудников ДОУ. Особое значение приобретает умение руководителя правильно использовать технологии управления конфликтами в образовательной среде ДОУ.

Литература

1. Акимова Е.Е. Педагогические основы использования конфликта в образовательном конфликте: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Н.Новгород, 2009.
2. Андреев В.И. Конфликтология: искусство спора, ведения переговоров, разрешения конфликтов. М., 2005.
3. Баныкина С.В. Конфликтологическая подготовка педагога как условие укрепления взаимосвязи школы и семьи // Образование в школе: опыт, проблемы, инновации / Под ред. Ю.В. Васильева. М.: ИПК и ПРНО МО, 2006.

РАЗДЕЛ 3. ПСИХОЛОГИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТВОРЧЕСТВА В СИСТЕМЕ КОМПЛЕКСНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Л.А. Макаrchук, В.Э. Черник

Художественно-эстетическое развитие детей старшего дошкольного возраста

В психолого-педагогической литературе (Н.А. Ветлугина, А.А. Грибовская, Т.Н. Доронова, Т.С. Комарова, О.П. Радынова, Н.П. Сакулина, И.А. Синкевич, Е.А. Флёрина, Т.Я. Шпикалова и др.) убедительно показано значение художественно-творческого развития дошкольников. Не имея возможности всесторонне охарактеризовать различные подходы к пониманию сущности, цели, содержания художественно-эстетического воспитания, отметим, что нами разделяется точка зрения о том, что художественно-эстетическое воспитание предполагает «организацию жизни и деятельности детей, способствующей развитию эстетических и художественных чувств ребенка, формированию представлений и знаний о прекрасном в жизни и искусстве, эстетических оценок и эстетического отношения ко всему, что нас окружает» [2, С. 215].

Стремясь к реализации столь высоких и значимых задач, в своей практической работе педагоги дошкольных образовательных организаций не всегда могут достичь желаемых результатов. Это говорит о необходимости дополнительных исследований и выявлении путей совершенствования работы в указанном направлении.

На это и была направлена работа, проведённая на базе подготовительной группы (дети 6-7 лет) муниципального бюджетного образовательного учреждения д/с № 49 «Сказка» г. Североморска. В ходе опытно-экспериментального исследования была осуществлена попытка выявить условия более успешной работы по формированию у детей старшего дошкольного возраста художественно-творческих способностей в разных видах деятельности.

На констатирующем этапе исследования был определён начальный уровень художественно-эстетического развития старших дошкольников. Было использовано несколько методик, в частности, методика диагностики восприятия музыкальных произведений. Детям предлагалось прослушать несколько композиций из репертуара С.С. Прокофьева («Марш Бармалея», «Дюймовочка»). После прослушивания детям было предложено посмотреть изображения этих героев и соотнести их с ранее прослушанной музыкой.

Другая методика использовалась для диагностики уровня познавательного интереса к музыкальным произведениям. Этому предшествовала предварительная работа, которая заключалась в наблюдении за детьми в ходе восприятия музыкальных произведений. Был задан ряд общих вопросов (Любишь ли ты слушать музыку? Какая музыка тебе больше нравится? Слушаешь ли ты музыку дома? и др.). После этого детям предлагалось прослушать несколько произведений С.С. Прокофьева («Прогулка», «Сказочка») и Д.Д. Шостаковича из цикла танцы кукол («Полька», «Вальс-шутка»). После прослушивания были заданы вопросы (Какая мелодия тебе больше всего понравилась? Что ты себе представляешь, когда ее слушаешь?).

Третья методика была связана с диагностикой восприятия художественных произведений. При этом учитывалось, что в дошкольном возрасте процесс познания у ребенка происходит эмоционально-практическим путем. Поэтому и произведения для эстетического восприятия детей должны быть художественными, доставлять наслаждение своей красотой и передавать чувства, настроение, мысли, доступные детям.

Детям были предложено несколько репродукций картин («Большая вода» И.И. Левитана; «Грачи прилетели» А.К. Саврасова). Во время просмотра включалась музыка («Весна» А. Вивальди из цикла «Времена года»). После детям было задано несколько вопросов (Что за время года изображено? Как называется картина? Кто ее написал? Понравилась ли вам картина?).

Анализируя отдельно каждый показатель, можно констатировать, что небольшое затруднение у детей вызвали задания на слушание музыкальных произведений. При определении особенностей восприятия художественных произведений стоит отметить, что в целом все дети принимали активное участие. Математическая обработка результатов показала, что 35% детей находились на среднем уровне, 50% – на низком уровне, высокий уровень – у 15% детей. Эти результаты дали нам основание для вывода о том, что их художественно-эстетическое развитие нуждается в корректурке и усиленном педагогическом внимании.

Целью формирующего этапа опытно-экспериментальной работы явилась разработка и внедрение методики развития художественно-эстетических представлений у детей старшего дошкольного возраста. При этом была выбрана такая форма работы: за основу брался любой жанр (вальс, пейзаж, басня, сказка, пастораль), объяснялась его суть и демонстрировалось то, как он может быть выражен в различных видах искусства.

Например, при организации работы с пейзажем, ставилась задача: показать и проанализировать, как одно и то же явление изображается мастерами разных видов искусств.

Рассмотрим структуру занятия на примере следующих произведений:

- картин Ф. Васильева «Оттепель», А. Саврасова «Ранняя весна. Оттепель»;
- стихов И. Бунина «Оттепель», Н. Заболоцкого «Оттепель»;
- музыки Э. Грига «Весной», А. Вивальди «Весна» (1 часть из цикла «Четыре времени года»).

1. **Начать занятие с понятия «пейзаж».** Дать анализ картин по следующему плану:

- *времена года;*
- *признаки;*
- *настроение;*
- *почему?*
- *где вы видели подобное?*
- *что волнует художника больше всего?*
- *что вам нравится больше всего?*

2. **Анализ выразительных средств:**

- *что на переднем плане?*
- *на втором?*
- *что является центральным объектом?*
- *какие цвета создают основу пейзажа?*

Если удастся провести занятие после совместной прогулки, во время которой легко расставить нужные акценты на явлениях природы, то при чтении стихотворения Н. Заболоцкого строки поэта быстрее и легче наполнятся смыслом, заиграют сказки.

3. **Анализ стихотворения:**

- *какое настроение вызывает стихотворение?*
- *какая по характеру оттепель? (Какая может быть еще?)*
- *объясните образные сравнения.*
- *где вы сами видели такое?*
- *прочитайте самую красивую строчку.*

4. **Анализ музыкального фрагмента:**

- *какие картины природы возникают в памяти?*
- *характер произведения (темп, характер мелодии, инструменты, др.)*
- *если есть изобразительные моменты (например, Вивальди - имитация голосов весенних птиц).*

Занятие можно завершить творческой деятельностью (рисование, поделка из природного материала, мини-концерт).

Целью контрольного эксперимента было определить уровень художественно-эстетического развития дошкольников как результат систематической педагогической деятельности и по результатам проведенной диа-

гностики сделать вывод об эффективности применяемых на этапе формирующего эксперимента форм и методов педагогической работы.

На данном этапе использовался тот же диагностический материал, что и на констатирующем этапе эксперимента. В экспериментальной группе произошли изменения:

- у 44% детей уровень стал средним;
- у 44% детей уровень стал высоким;
- у 12% детей уровень остался низким.

Эти результаты позволяют говорить об определённой степени эффективности предпринятой на этапе формирующего эксперимента работы по художественно-эстетическому развитию детей старшего дошкольного возраста.

Литература

1. Волынкин В.И. Художественно-эстетическое воспитание и развитие дошкольников. М.: Феникс, 2007.
2. Доронова Т.Н. Изобразительная деятельность и эстетическое развитие дошкольников. М.: Просвещение, 2008.
3. Комарова Т.С. Школа эстетического воспитания. М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2009.
4. Макеева Т. Психологические тесты: диагностика развития дошкольников. М.: Феникс, 2010.

Особенности развития воображения и творчества у детей с нарушениями речи

Умственное развитие ребенка предполагает формирование различных психических процессов, познавательных интересов, накопления умений и знаний, формирование речи и т.д. К моменту поступления в школу от ребенка требуется многое, в том числе высокий уровень развития творческого воображения.

Основной вид детской деятельности – игра, которую педагог использует в течение всего дня не только в режимных моментах, но и на занятиях. Создание игровой мотивации на занятиях открывает перспективу на интересную игру, провоцирует детей к созданию обстановки игры. Дети учатся развивать игровой сюжет, занятие приобретает для них особую значимость. В этом случае, задача педагога состоит в том, чтобы детей, имеющих навыки игры направить на новый увлекательный сюжет, а продолжение, которого дети должны придумывать сами.

Как доказывают исследования, творческие способности у детей с нарушениями речи развиваются несколько по-другому. Представления о предметах у них неточные и неполные, практический опыт недостаточно обобщается и закрепляется в слове. Чем тяжелее нарушения речи, тем труднее ребенку проявить своё творчество. Рисунки таких детей отличаются бедностью содержания, они не могут выполнить рисунок по замыслу, затрудняются в создании нового образа.

В играх дети часто отдают предпочтение бытовой примитивной тематике. Игры носят явно стереотипный характер, сюжеты мало обыгрываются и обогащаются, замысел игры оказывается нестойким, и она распадается в силу речевого недоразвития.

Детям-логопатам недоступны такие творческие задания как: рассказ из личного опыта, раскрытие переносного значения слов, метафор. Дети с ОНР недостаточно эмоционально реагируют на юмор, смешной стишок, грустную сказку, нежную мелодию. Их речь мало-выразительна, движения несколько скованы и неуклюжи, дети не очень уверены в себе.

Основные затруднения дети испытывают в определении замысла рассказа, последовательности развития сюжета. Нередко выполнения творческого задания подменяется пересказом знакомого текста или сказки. Рассказы детей не всегда содержательны, последовательны, лаконичны: затрудняются начать, подолгу молчат, с трудом подыскивают фразы. Они рассказывают однообразно, копи-

руя друг друга.

Основная работа по совершенствованию воображения и активизации творческих способностей детей- логопатов, проводится по следующим направлениям:

1. Игра – естественный для ребенка вид творческой деятельности. В процессе игры малыш на основе знакомых ему ситуаций из окружающей жизни создает воображаемую ситуацию, новые образы, принадлежащие ему одному.

Ребенку необходимо научиться понимать, что реальные предметы в игре можно заменять другими предметами и игрушками, т.е. овладеть игровым замещением.

Детям, отстающим в речевом и общем развитии, трудно создавать и воплощать в игре собственный замысел. Поэтому на начальных этапах работы педагог должен стать активным участником детских игр. При этом не следует превращать в игру занятие, а, взяв на себя главную роль, направлять активность детей. Важна увлеченность взрослого игрой, искренность, непосредственность.

По мере расширения круга представлений об окружающем мире, возрастает возможность ребенка отразить эти представления в игре. Следует создавать условия для того, чтобы дети разыгрывали самые разнообразные сюжеты, обогащать содержание детских игр.

Творчество ребенка органично связано с яркими эмоциональными переживаниями, поэтому в работе с детьми надо шире использовать элементы театрализации, чаще обращаться к музыке и движениям.

2. Использование специальных заданий, в процессе выполнения которых развивается наглядно - образное мышление ребенка, формируется способность к преобразованию готовых образов и созданию на этой основе новых.

Так, на занятиях по продуктивным видам деятельности, можно предложить детям изменить постройку, поделку, рисунок, добавив или убрав какие-то детали, дорисовать незаконченное изображение. Большие возможности для развития познавательных способностей детей заложены в заданиях, предполагающих действия с наглядными моделями: схемами, макетами, символическими изображениями.

3. Формирование способностей к словесному творчеству. Это прежде занятия по обучению рассказыванию, специальные словесные игры и упражнения. Эти занятия являются наиболее сложными для детей с ОНР. Задания следует тщательно отбирать, учитывая речевые возможности детей и тяжесть речевого дефекта. Система игр строится на основе комплекса приемов, стимулирующих детское творчество:

- сочинение рассказов, составление образов из заданных элемен-

тов;

- альтернативное использование предметов (замещение на основе изменения функций, назначения, способа применения);
- решение проблемных ситуаций, преобразование и усовершенствование предметов, самостоятельное выдвижение новых идей, сюжетов;
- нахождение общих и отличительных характеристик между близкими по характеру явлениями, предметами и объектами.

При обучении творческим рассказам необходимо формировать у детей осознанное отношение к заданиям по типу «*придумайте...*». Следует обращаться к таким приемам, как сопоставление жизненного опыта детей с сюжетами придуманных детских историй, замена в рассказе придуманного ребенком фактического материала из личного опыта эпизодом, основанным на вымышленных событиях («*выдумай*», «*сочини*»).

Эффективный прием, стимулирующий творческую деятельность – это показ или образец способа действия. Сочинению рассказов дети обучаются вначале с опорой на наглядный материал, а затем и без него. Существует ряд обучающих приемов, позволяющих развивать творческое воображение и инициативу дошкольников в словесном творчестве.

Наиболее простой прием – предложение педагогом нескольких вариантов развития сюжета, что предшествует рассказам детей. Вначале рекомендуется придерживаться тех вариантов, которые предлагает педагог, а затем даются задания на сочинение рассказов детьми.

Следующий прием – завершение детьми рассказа, начатого педагогом (придумывание окончания истории), он также хорош для развития воображения на начальном этапе обучения. С целью активизации воображения и речи, возможно, применять следующие приемы: дифференцировка темы применительно к лицу рассказчика («Как девочка нашла щенка»), включение в рассказ прямой речи героев, использование серии картинок, отражающих сюжетное развитие событий.

Форма организации детей при проведении игр и упражнений зависит от их количества на занятии, времени и места проведения, типа и вида занятий. Фронтальные занятия менее эффективны при решении творческих задач по сравнению с подгрупповыми занятиями. При организации совместной деятельности педагога и ребенка комплекс игр и упражнений можно проводить с небольшой группой детей, объединяя их по 3–5 человек.

Игры и упражнения на развитие творческих способностей у детей с ОНР:

Рассказ по картинкам. Цель: развивать воображение при со-

ставлении рассказов по сюжетным картинкам. Педагог показывает детям картинки, изображающие ход какого-либо интересного события, и предлагает составить по ним историю.

Измени сказку. *Цель:* учить использовать прием реконструкции. Педагог предлагает детям рассказать, как бы изменилась сказка «Красная Шапочка», если бы волк стал очень добрым.

Расскажем про Олю. *Цель:* развивать вариативность мышления, уметь составлять совместный, последовательный текст. Педагог. Как-то раз Оля... (*Дети предлагают варианты.*) и пошла в лес. Она... (*Дети продолжают.*) Дети взяли с собой... (*Варианты.*) На полянке... (*Варианты.*) А Оля... (*Дети заканчивают рассказ.*)

Охотник до сказок. *Цель:* учить придумывать разные варианты окончания сказки. Педагог предлагает детям послушать незнакомую им сказку, у которой нет окончания и придумать для нее необычное завершение.

Придумай загадку. *Цель:* учить составлять загадки с опорой на схему. Педагог предлагает детям придумать загадки по моделям-подсказкам (можно использовать любые модели, например, для описательных рассказов).

Соедини сказки. *Цель:* учить использовать прием агглютинации. Педагог предлагает детям придумать историю, в которой фигурируют персонажи известных сказок (например, «Морозко» и «По щучьему велению»; «Красная Шапочка», «Снегурочка», «Кот, Петух и Лиса»).

Сказка про себя. *Цель:* учить включать в авторский текст себя в качестве персонажей. Педагог показывает рисунки сказочных героев. Детям предлагается придумать сказку с этими героями и включить себя в качестве действующих лиц.

«Переверание» сказок. *Цель:* учить использовать в сказочных импровизациях прием «переверания сказок». Педагог читает сказку «Колобок». После ее анализа детям предлагается представить, что у Лисы болят зубы и ей очень хочется съесть Колобка. Дети должны ввести в известную сказку новые эпизоды и забавные приключения.

Про волшебную палочку. *Цель:* учить использовать прием волшебных превращений. Педагог вместе с детьми придумывают сказку про волшебную палочку (большое становится маленьким, и наоборот).

Волшебные превращения. *Цель:* учить придумывать следствия невероятных событий. Педагог. Представьте, что вы уменьшились до размеров муравья. Придумайте. Какое у вас будет любимое занятие? Чего бы вы опасались? Через какое время вы бы захотели вновь стать большими? Почему?

Все взрослые, которые работают с детьми, имеющими откло-

нения в речевом развитии: педагоги, родители должны всячески поощрять творческие проявления детей, помогать им развивать продуктивное воображение. И тогда все усилия, приложенные к работе с такими детьми, окажутся ненепрасными.

Литература

1. Глухов В.П. Методика формирования связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием. М., МГОПУ, 1995.
2. Миронова С.А. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях. М, Просвещение, 1991.
3. Швайко Г.С. Игры и игровые упражнения для развития речи. М.: Просвещение, 1988.

Социально-личностное развитие детей раннего возраста в театральной деятельности

Таланты будущих поколений могут быть охраняемы только путем развития и воспитания юных талантов; для этого же необходимо их раннее узнавание.

Г. Ревеш

Каждый ребенок в процессе своего развития проходит путь от беспомощности к зрелости и независимости. Кроме физических потребностей, от исполнения которых зависит жизнь ребенка, необходимо обеспечить и удовлетворение социальных потребностей, которые дают ему ощущение комфорта, а также уверенности в своих силах, и хорошие взаимоотношения с другими людьми.

Психологи считают, что одним из главных фактов человеческого развития является социальное поведение и спонтанная игра, в результате которых и происходит добровольное принятие положительных стандартов, как в непосредственном общении, так и общественных требованиях [2].

Основополагающим содержанием социального развития, по мнению ученых, является формирование сотрудничества ребенка со взрослым и обучение малыша способам усвоения и присвоения общественного опыта.

Ученые считают – в процессе педагогической работы у детей складывается представление о себе, они совершают открытие своего «Я». Малыш учится выделять себя в мире вещей и людей. Свое «Я» зарождается через формирование и пробуждения «личной памяти», через становление своего жизненного опыта, запечатленного в словесном плане, через близких людей, через становление ценностных ориентиров. Мир человеческих отношений раскрывается перед детьми через представление о добре и зле, о своем и чужом и т.д. По мнению автора у малышей необходимо развивать социально значимые мотивы поведения, выражающиеся в желании понять другого человека, помочь ему, уступить, проявить заботу о слабом, пожилым [1]. В раннем детстве у ребенка наравне с познанием окружающего мира продолжается познание самого себя. Ребенок осознает желания и действия, которые регулируются его личными нормами (что ему передают взрослые, моральные требования и правила поведения).

Театральная деятельность, по мнению автора, позволяет фор-

мировать опыт социальных навыков поведения благодаря тому, что каждое произведение или сказка для детей раннего возраста всегда имеют нравственное направление (дружба, доброта, смелость). Именно благодаря сказке малыш познает мир сердцем и умом. Он не только познает, но и выражает свое собственное отношение к добру и злу. Его любимые герои становятся образцом для подражания. Театральная деятельность позволяет решать ребенку многие проблемные ситуации от лица какого-либо персонажа. Это помогает преодолеть робость, неуверенность в себе, застенчивость. Позволяет развивать память, внимание, воображение, самостоятельность и речь [3].

Задача взрослых – вовремя создать условия для появления и развития театрализованной деятельности. Основными требованиями к организации театрализованной деятельности в раннем возрасте: являются разнообразие и содержание тематики соответствующей данному возрасту, постоянное включение театрализованных игр в жизнь ребенка, формирование интереса к театрализованным играм, поощряя развивать стремление детей к театрально-игровой деятельности, взаимодействие детей и взрослых.

Педагоги говорят, что все-таки в группах раннего возраста необходимо создавать театральный уголок, где представляются различные виды театров: фланелеграф, настольный, би-ба-бо, резиновые игрушки, те которые передают образ животных, людей и т.д. Используя театрализацию в разных видах педагогического процесса: в режимных моментах, в адаптационный период, куклы отвлекают детей от мыслей о родных, или становятся ими. Разыгрываемые для детей небольшие кукольные спектакли помогают им расслабиться и объединиться для общения друг с другом [1]. Усвоение произведения в раннем возрасте проходит несколько этапов. К примеру: в изучении сказки «Репка» можно выделить несколько этапов развития. Первый, чтение книжки, хорошо с музыкальным сопровождением, второй - спектакль с использованием кукол Би-Ба-Бо, третий – настольный театр, и театрализация самими детьми. Педагоги отмечают, что самыми любимыми театрами для наших малышей являются настольный и Би-ба-бо. Они доступны и просты, дети сами действуют с игрушками, охотно перевоплощаются в персонажи, пытаются передать характер героев, повторяют запомнившиеся фразы. В процессе игры дети учатся взаимодействовать друг с другом; играть дружно, не ссориться, брать по очереди полюбившиеся персонажи.

Таким образом, по мнению исследователей: Л.Г. Миланович и Н.Ф. Сорокиной, театрализация в раннем возрасте помогает более быстро социализироваться и адаптироваться в группе сверстников детям раннего возраста [3].

Современная парадигма дошкольного образования вступает в противоречие с традиционной концепцией развития ребенка-дошкольника средствами театральной деятельности, утверждавшей, что приобщение ребенка к театральному искусству в этом возрасте ограничивается лишь обучением детей выразительным элементарным умениям и формированием конкретных навыков исполнительского мастерства. Ученые же говорят, что с ранних лет ребенок стремится проявить свое «Я». Поэтому очень важно создавать в детском саду атмосферу свободного выражения чувств и мыслей поощрять желание быть непохожим на других, реализовать свои способности [2].

Литература

1. Аксарина Н.М. Воспитание детей раннего возраста. М., 1981.
2. Выготский Л.С. Проблема эмоций // Вопросы психологии. 1958. №3. С. 125-134.
3. Сорокина Н., Миланович Л. Развитие творческих способностей у детей от 1 года до 3 лет средствами кукольного театра. Айрис-Пресс., 2008. С. 96.

Развитие творчества у детей раннего возраста в изобразительной деятельности

С давних пор ученые задавали вопрос: «Зачем крохе рисовать? Разве нельзя полноценно жить сейчас и потом без рисования?» Конечно, можно. Но как говорят ученые, много теряет человек в своём развитии, пройдя мимо этой деятельности! Как много возможностей для развития ребенка, которыми наделила его природа, не будет реализована [2].

Изобразительная деятельность, по мнению педагогов – одна из самых интересных для детей дошкольного возраста. Каждый ребёнок по своей природе – творец.

Занимаясь изобразительной деятельностью, утверждают психологи, дети имеют возможность выразить свои впечатления, своё понимание окружающей их жизни и эмоциональное отношение к ней в художественном творчестве: рисовании, лепке, аппликации [1].

Особая роль в познавательном процессе принадлежит изобразительному творчеству. Ранний возраст наиболее естественен в этом процессе. Он пока не регламентирован условностями общества. Ребенку важен не результат творения, а сам его процесс. Малыша несказанно радует полученный след от его ножки на свежем снегу, от мазка краской на листе бумаги, от того, что пластилин можно рвать на кусочки, а бумагу смять, что мягкую вату можно не только потрогать, но и приклеить, а из макаронины сделать колеса, трубу для паровоза. Он ищет деятельности яркой, впечатляющей, изучает, осваивает свойства, возможности вещей, запоминает их, чтобы воспроизводить снова и снова в различных вариациях, повторяя этапы эволюции человечества, чтобы творчески развиваться самому и развивать общество в целом. В этом он схож с художником импрессионистом. Свобода самовыражения, интерес к экспериментированию и открытиям, любовь к цвету, живость и смелость рисунка. В самом деле, малыш самозабвенно проводит самые немыслимые линии, ставит на листе самые невозможные по цвету и форме пятна. Эмоции при этом льются самые яркие, сильные, созидательные. Автор говорит, что они создают отношение к миру и себе самому [3].

Чем раньше вовлекается малыш в творческий процесс, тем лучше! Некоторые психологи и педагоги даже, не шутя, предлагают начинать с 6–8 месяцев жизни. Изобразительная деятельность дошкольников, по мнению ученых, как вид художественной деятельности должна носить эмоциональный, творческий характер. Педагог должен создавать для этого все условия: он прежде всего должен

обеспечить эмоциональное, образное восприятие действительности, формировать эстетические чувства и представления, развивать образное мышление и воображение, учить детей способам создания изображений, средствам их выразительного исполнения [1].

Процесс обучения, как считают ученые, должен быть направлен на развитие детского изобразительного творчества, на творческое отражение впечатлений от окружающего мира, произведений литературы и искусства.

Основная задача по художественному творчеству: пробуждать эмоциональную отзывчивость к эстетической стороне окружающей действительности.

Какие же задачи стоят перед педагогами по работе с детьми в разделе «художественное творчество» для детей 2–3 года жизни.

В продуктивных видах деятельности помогать ребёнку в формировании и реализации их собственной цели, соответствующей его личным интересам и отражающим его эмоциональные впечатления. Каковы же пути реализации: работать над замыслом ребёнка, научить его ставить цель в изобразительной деятельности. В процессе деятельности, по мнению психологов, необходимо спрашивать: «Что рисуешь? Что нарисовал?» На всех работах детей ставить число и что там нарисовано. Все рисунки собирать и хранить в папке [3].

Ученые отмечают, что изобразительная деятельность ребёнка нуждается в квалифицированном руководстве со стороны взрослого.

Но чтобы развить у каждого воспитанника творческие способности, заложенные природой, педагог должен сам разбираться в необходимых способах художественной деятельности.

Одним из важных факторов для развития творчества, является использование музыки на занятиях по рисованию с детьми раннего возраста, что позволяет созданию более ярких образов, поддержанию положительного эмоционального настроения детей во время работы, концентрации внимания. Помогает музыка и при знакомстве с предметами русского декоративно-прикладного искусства: дымковской игрушкой, семеновской матрешкой, городецкой лошадкой-качалкой. Обращая внимание малышей на красоту цветовой гаммы, узоров, и одновременно приговаривая народные потешки, слушая музыку или песенки, педагог стимулирует эмоциональное и эстетическое восприятие материала [2].

По мнению автора, для обогащения содержания и средств выразительности необходима интеграция видов изобразительной деятельности. При этом один вид деятельности может предшествовать другому. Наиболее эффективна интеграция при создании конкретного образа. Так, например, рисунок дополняет аппликативное изоб-

ражение, лепка. На занятиях, воспитатель должен обучать детей приемам изображения с помощью линий, форм, избегая стереотипных образов. Он обращает внимание детей на очертание форм предметов. Ребенок постепенно сам находит приемы изображения предметов, явлений.

Метод сотворчества педагога, родителей с детьми способствует творческим проявлениям малышей в изобразительной деятельности. Наиболее эффективен он при создании коллективных композиций. Процесс сотворчества включает детей в реальное действие: «надо зажечь огоньки на елке, чтобы стало красиво». Воспитатель создает атмосферу игры, в которой возникает необходимая для творчества мотивация [1].

Рисуя то, что нравится и интересует ребёнка, он получает уникальную возможность перенести на бумагу свои переживания, а если новое впечатление захватывает его, то он очень дорожит им и хочет снова и снова испытать его.

Важно ещё в детстве научить ребёнка художественному видению, которое даёт ему возможность осмыслить образы действительности.

Конечно, великим и даже средним художником будет не каждый. И это значит, что изобразительная деятельность ребенка – занятие не бесполезное. Истоки таланта до сих пор не ясны. Возможно, Божьим даром творчества, даром удивлять, волновать окружающих своим искусством – наделен и ваш малыш, и он может оказаться будущим Левитаном.

Психологи говорят, что эмоции, вызванные изобразительным искусством, способны творить чудеса, они приобщают детей к высшим духовным ценностям, развивают их способности и творчество.

Литература

1. Комарова Т.С., Антонова А.В., Зацепина М.Б. Программа эстетического воспитания детей двух-семи лет. Красота. Радость. Творчество. М.: Педагогическое общество России, 2000.
2. Швайко Г.С. Программа по изобразительной деятельности с детьми четырех - семи лет. М.: ВЛАДОС, 2002.
3. Казакова Р.Г. Рисование с детьми дошкольного возраста. М.: Творческий центр СФЕРА, 2004.

Художественная деятельность и адаптация детей в детском саду

Для ребенка – детский сад является неизвестным пространством, с новым окружением и новыми отношениями. И с приходом туда начинается следующий этап в жизни ребенка. Дети тяжело привыкают к детскому саду, часто адаптация сопровождается нервными и эмоциональными срывами. Эти проблемы требуют разрешения в первые дни пребывания в группе.

Художественная деятельность отвечает эмоциональным потребностям ребенка и оказывает на его психическое состояние положительное воздействие, позволяет справиться со многими проблемами. Поэтому в период адаптации стараюсь сделать пребывание ребенка в детском саду максимально комфортным, даю возможность заниматься тем, что ему нравится, постепенно предлагая новые виды деятельности.

Изобразительная деятельность является одним из любимых занятий детей. У ребенка возникает вполне естественное желание передавать в рисунках свои впечатления об окружающем мире, он отвлекается от своих переживаний связанных с отсутствием мамы, учится ориентироваться в новой для себя ситуации – общении с детьми. С помощью процесса творчества малыш может преодолеть свой страх перед незнакомым местом, людьми, вследствие чего процесс адаптации проходит легче.

В период адаптации детей к новым условиям, в своей работе использую разные виды изобразительной деятельности. Отметила, что дети начинают активно интересоваться книжками-раскрасками. Они узнают в книге знакомые образы, радуются и начинают рисовать, скорее на основе картинки, чем в ее пределах. Также проявляются гендерная принадлежность. Так, мальчики сразу выбирают кораблики или паровозики. Девочек привлекают цыплята, рыбки, цветы. И, конечно, всем без исключения нравится солнышко. Мы рисуем его бесконечно, а дети всегда с огромным удовольствием раскрашивают желтыми, красными, оранжевыми цветами и дорисовывают лучики.

Рисование в книжках-раскрасках яркими гуашевыми красками необыкновенно увлекает малышей. Они не ограничиваются пределами контуров, свободно выходят за него (травка возле цыпленка, море под корабликом). Создают свой сюжет и начинают играть (двигают картинку по столу, будто паровозик бежит или жучок ползет). Поначалу, конечно, малышам надо это показать: «Цыпленок пошел гулять, давай нарисуем ему травку. Покорми цыпленка – нарисуй зернышки или червячка». Если же их не остановить вовремя («Молодец – красивый кораблик получился, давай его покажем другим ребятам»), дети могут закрыть цветными пятнами

весь лист, так что невозможно будет разглядеть начальный рисунок.

Дети очень любят рисовать красками, возможности этой деятельности очень широки. Предлагаю рисовать пальцами, смятой бумагой, пороном, оттисками различных печатей. Но прежде чем приступить к рисованию того или иного предмета или явления природы, даю четкое представление о том, что это такое и как это выглядит. Ведь ребенку интересно рисовать знакомый предмет. Вначале наблюдали за этими предметами, добиваясь того, чтобы дети общались с ними как с живыми, с максимальным включением сенсорных анализаторов (слуха, обоняния, осязания, температурных рецепторов и др.). Чем больше ребенок знает об этом предмете, тем точнее получится изображение. Поэтому вначале года провожу занятия по ознакомлению со свойством и качеством бумаги. Для этого раздаю детям все виды бумаги (картон, калька, наждачка, салфетки). Предлагаю послушать какую «песенку поет» та или иная бумажка. Калька – звенит, картон – гремит, салфетка – шепчет. Затем мне бумагу в руках. Какая она на ощупь? Что ощущаем? (салфетка – мягкая, картон – жесткий, наждачка – шершавая). На этом занятии – сочетание нескольких видов деятельности, включены все виды сенсорных анализаторов, с помощью которых решаются познавательные задачи.

Поэтапно в работе использую разнообразные сюжеты для рисования: «Снежные комочки». Вначале занятия вношу таз со снегом, рассматриваем снег вместе с детьми, даем словесную характеристику. Затем лепим из него комочки, отмечаем какой он на ощупь. Готовые комочки прокатываем по клеенке. Затем предлагаю изобразить наши комочки пальчиком на бумаге, а в конце занятия дети отмечают, что случилось с комочками в тазу (растаяли, превратились в воду), какая получилась вода (холодная, грязная и т.д.) вместе делаем вывод – снег есть нельзя.

«Маленькая елочка». Перед Новым Годом учим стихи и песни о елке, украшаем группу, рассматриваем новогоднюю елку в зале. Наблюдаем за живой елкой на участке, трогаем и нюхаем ее. Дети отмечают, что иголки колючие, есть шишки, она приятно пахнет. Сравнивают две елки. Выявляют различия. В саду – елка нарядная, веселая, теплая, высокая. А на улице маленькая, снежная, одинокая и грустная. Предлагаю нарисовать подружек для «маленькой елочки».

Самый осязаемый вид художественного творчества – лепка. Здесь ребенок не только видит то, что создал, но трогает, берет в руки и по мере необходимости изменяет. На занятиях предлагаю новый для малыша материал – соленое тесто, которое благотворно влияет на организм ребенка. На первых занятиях просто разминаем тесто в руках, это снимает напряжение, малыш успокаивается, вместе с осязанием приходит приятное ощущение, положительные эмоции. Отмечаю, что даже самый неусидчивый ребенок с большим удовольствием занимается с тестом достаточное время, забывая обо всем. Предлагаю вылепить «пирожок»: шарик из теста прижать ладо-

нию на клеенке. Украшаем «пирожок» красивыми «цветочками» из семечек или фасоли, вдавливая их в тесто.

«*Маленький ежик*». Лепим «пряник» из теста, с одной стороны вытягиваем носик и продавливаем глазки карандашом. А малыши сами делают ежику иголки, втыкая кусочки спагетти в спинку. Во время работы обязательно поддерживаю и хвалю ребят, помогаю, если они об этом попросят.

Для родителей организовала стенд «Юные художники», куда вывешиваем все детские работы с описанием программных задач. Даже родители отметили, что в своих работах дети стремятся изобразить увиденные и обследованные предметы в разных ракурсах, проявляют творческую активность и упорство в достижении цели.

Таким образом, изобразительная деятельность ребенка составляет преимущественный вид детского творчества, который способствует снятию тревожности, агрессии, интенсивного развития эмоционального мира и общения.

Литература

1. Прохорова А. Школа юных живописцев. Раннее развитие художественных способностей // Мама и малыш. 2004, №5.
2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк. М., 1991.
3. Мухина В.С. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта. М., 1981.

Влияние театрализованной деятельности на развитие творческих способностей

Творческое мышление, воображение, восприятие – корень творчества. В какой форме или в каком виде деятельности творчеству проявляться – не важно; важно, чтобы оно было.

Театрализованная деятельность создает условия для развития творческих способностей. Эта деятельность развивает личность ребенка, прививает устойчивый интерес к литературе, музыке, театру, совершенствует навык воплощать в игре определенные переживания, побуждает к созданию новых образов. Существует проблема, волнующая многих педагогов, психологов, родителей: у одних детей возникают страхи, срывы, заторможенность, а у других, наоборот, развязанность и суетливость. У детей часто отсутствуют навыки произвольного поведения, недостаточно развиты память, внимание и речь. Самый короткий путь эмоционального раскрепощения ребенка, снятия сжатости, обучения чувствованию и художественному воображению – это путь через игру, фантазирование, сочинительство. Все это может дать театрализованная деятельность.

Дети учатся замечать в окружающем мире интересные идеи, воплощать их, создавать свой художественный образ персонажа, у них развивается творческое воображение, ассоциативное мышление, умение видеть необычные моменты в обыденном.

Театр – это игра, чудо, волшебство, сказка! В наше время дети рано становятся зрителями, сначала у экранов телевизоров, а потом в театре актёров и кукол. Для ребенка участие в игре-драматизации всегда праздник. И это не случайно, ведь с самых ранних лет ребенок стремится проявить творчество, которое немыслимо без фантазии, воображения и чувств. А для того чтобы ребенок мог в полной мере проявлять свой творческий потенциал, необходимо обогатить его жизненный опыт яркими художественными впечатлениями. Не нужно бояться перегрузить ребенка: ум страдает от отсутствия впечатлений, опыта – отсюда его неповоротливость. Поэтому чем богаче опыт ребенка, тем ярче будут творческие проявления.

Театрализованная деятельность даёт прекрасные возможности для развития способностей к творчеству: умение красиво рисовать, сочинять стихи, писать музыку и т.п.

Под творческой деятельностью следует понимать такую деятельность, в результате которой создается нечто новое. Творческий опыт, яркие впечатления детства остаются в памяти на всю жизнь, часто влияя на мышление и характер человека.

«Театр – волшебный край, в котором ребёнок радуется, играя, а в игре он познаёт мир» (С. И. Мерзлякова).

Дети уже с четырех лет могут участвовать в театрализованных играх: разыгрывать стихи, песенки, потешки, мини-сценки, сказки. Педагог учит их владеть куклой, игрушкой и всеми доступными видами театра (би-ба-бо, плоскостным, театром на фланелеграфе, театром игрушки, пальчиковым). При разыгрывании спектаклей педагог большое внимание уделяет речи ребенка, правильному произношению слов, построению фраз диалога между действующими лицами.

Важную роль при постановке спектаклей играют упражнения по развитию речи, на которых педагог использует дидактические игры-разговоры («Что я вижу, то и говорю», «Что в комнате из дерева, железа и т.д.», «Скажи наоборот» и т.д.). Игра «Давай изобразим» помогает использовать голос, мимику, жесты, чтобы изобразить людей, животных, предметы. Игра «Страна-глухих» – развивает мимику, жесты, стимулирует мышление, воображение. Игра «Ласковая цепочка» воспитывает доверие друг к другу, учит проявлять свои положительные эмоции и вызывать отклик от других.

Применяя пальчиковую, дыхательную гимнастику, в игровой форме можно использовать речитатив, что очень важно для развития правильного произношения, четкой дикции.

Организация праздников и вечеров развлечений в форме игр-драматизаций позволяет творчески раскрыться каждому ребенку: кто-то показывает себя в большей роли, кто-то в совсем крошечной; робкие, стеснительные дети могут проговорить свои слова хором (по два-три человека).

Для того чтобы у детей повысился устойчивый интерес к театрализованной деятельности, можно проводить занятия во второй половине дня один раз в неделю, которые включают в себя:

- просмотр кукольных спектаклей и беседы по ним;
- игры-драматизации;
- упражнения для социально-эмоционального развития детей;
- коррекционно-развивающие игры; упражнения на дикцию (артикуляционная гимнастика);
- задания для развития речевой интонационной выразительности;
- игры-превращения («учись владеть своим телом»), образные упражнения;
- ритмические минутки (логоритмика);
- пальчиковый игротренинг для развития моторики рук,
- упражнения на развитие выразительной мимики, элементы пантомимы;

- театральные этюды;
- подготовка (репетиции) и разыгрывание разнообразных сказок и инсценировок;
- знакомство не только с текстом сказки, но и средствами ее драматизации: жестом, мимикой, движением, костюмом, декорациями (реквизит), и т.д.

В результате такой работы у детей появляется творческая активность, самостоятельность в выполнении заданий, способность «вжиться» в создаваемый образ, умение чувствовать партнера, играть в коллективе сверстников.

Система занятий по театрализованной деятельности дает возможность развивать способности каждого ребенка, формировать его творческое воображение, коммуникативные навыки. Работа строится в форме игры в театр и осуществляется в процессе взаимодействия с семьей: помощь в создании костюмов, декораций, в разучивании наиболее сложных диалогов.

Искусство играет огромную роль в формировании художественно развитой личности, в совершенствовании чувств, в восприятии явлений жизни и природы сквозь призму человеческих отношений.

Через приобщение к искусству активизируется творческий потенциал личности, и чем раньше заложен этот потенциал, тем активнее будет стремление человека к освоению художественных ценностей мировой культуры, тем выше эстетическое сознание, тем выше сфера эстетических потребностей.

Литература

1. Артемова Л.В. Театрализованные игры дошкольников. М.: Просвещение, 1991.
2. Детский фольклор / Сост. М.Ю. Новицкая, И.Н. Райкова М.: Русская книга, 2002.
3. Маханева М.Д. Театрализованные занятия в детском саду. – М.: Творческий центр “Сфера”, 2003.
4. Потешки и прибаутки: Пособие для дошкольников / Сост. Л. Полина. М.: Дрофа; 2008.

Влияние классической музыки на психоэмоциональное состояние детей дошкольного возраста

Эмоциональные нарушения детей являются одной из острых проблем не только для психологов, педагогов, но и для общества в целом. Дети в течение всего дня подвержены различным эмоциональным воздействиям: перевозбуждение, беспокойство, эмоциональное расстройство. Музыкаотерапия представляет собой метод, использующий музыку в качестве средства психологической коррекции состояния ребенка в желательном направлении развития. Одним из средств музыкаотерапии является слушание классической музыки.

Знакомство с классической музыкой в нашем детском саду начинается с ясельного возраста. Дети не хотят расставаться с мамами, они расстроены, чувство страха перед неизвестностью переполняет их. И тогда предлагаю тихонько, ненавязчиво включать магнитофон и слушать музыку. В нашей фонотеке большая подборка классической музыки, рекомендованной малышам. Что лучше подойдет, должны решать воспитатели и психолог, понаблюдав за реакцией малыша. При нервных расстройствах, повышенной возбудимости, склонности к истерикам и капризам наиболее благоприятное воздействие на ребенка оказывает гармоничная, светлая и изысканно простая музыка В.А. Моцарта (симфония № 40, соната ре мажор). Подойдут мазурки и прелюдии Ф. Шопена, вальсы И. Штрауса. Очень приятное релакс-лекарство, которое поможет малышу не только расслабиться и снять нервное напряжение, но и будет развивать слух у ребенка.

Для развития эмоциональной сферы детей была проведена разработка и реализация проекта «Мир классической музыки» с детьми подготовительной группы. Целью которой стала апробация комплекса занятий, направленного на формирование базовых эмоций в процессе обогащения опыта восприятия различных по характеру музыкальных произведений. Развитие эмпатии и навыков выражения своих чувств, эмоциональных переживаний различными средствами (словом, мимикой, пластикой, цветом, рисунком и т.д.). При организации проекта опиралась на программу О.П. Радыновой «Музыкальные шедевры»; пособие И.О. Карелиной «Эмоциональное развитие детей»; методическое пособие Н.А.Павлова, Н.А. Ковалёва «Искусство слышать»; методическое пособие «Серьезная музыка малышам» Н.М. Линченко, О.А.Кириллова.

Правильный выбор музыкальной программы – ключевой фактор музыкаотерапии. Произведение, дисгармонирующее с настроением ребёнка, может не только не нравится, но даже его раздражать.

Практика моей работы показала, что при слушании двух контраст-

ных по характеру произведений, первым лучше дать музыку спокойного характера, например «Декабрь» П.И. Чайковского. Спокойная музыка, вызывающая ощущение радости, покоя, любви, способна гармонизировать эмоциональное настроение ребёнка. Потом предложить более динамичное «Зима» А. Вивальди. После прослушивания дети стремятся поделиться своими впечатлениями, прокомментировать его, потом выразить свои эмоции на бумаге, пофантазировать и нарисовать. Это позволяет определить их психоэмоциональное состояние по цветовой гамме и получить рекомендации дальнейшей работы психолога детского сада.

При подборе произведения для слушания опираюсь на то, чтобы они отвечали двум ведущим принципам – высокой художественности и доступности. Тогда музыка вызывает у детей интерес и положительные эмоции. Одним из любимых произведений детей подготовительной группы стал романс Г. Свиридова к повести А. С. Пушкина «Метель». Дети затаив дыхание, слушают симфонический оркестр. Как звучит скрипка! И не надо много говорить об этой музыке – идет работа чувств, работа души!

Кроме музыкальных занятий классическая музыка звучит фоном в детском саду на протяжении всего дня. Перед занятиями чтобы настроить детей рекомендую воспитателям музыку: Ф. Листа «Венгерская рапсодия № 1», А. Хачатуряна «Маскарад» – сюита, «Симфония № 5» Мендельсона. Улучшают внимание, помогают сосредоточиться «Лунный свет» К. Дебюсси, «Грезы» Р. Шумана. Уменьшаются раздражительность и разочарование, повышается чувство принадлежности к природе И.С. Бах «Кантата № 2», Г. Свиридов «Романс».

У нас в детском саду есть такое понятие «как творим под музыку», дети лепят, вырезают, рисуют, где фоном служит музыка. При работе, требующей напряженного внимания, громко звучащая музыка может отвлекать ребёнка от работы. Поэтому фоновая музыка «должна слышаться, но не слушаться». Это «Симфония № 6» Л. Бетховена, часть 2, «Аве Мария» Ф. Шуберта.

Музыку можно использовать и перед сном, чтобы помочь детям успокоиться и расслабиться, например Л. Бетховен «Лунная соната» – 1 часть или Ф. Шопен «Ноктюрн соль-минор». Дети любят слушать «Мелодию» Глюка, «Лебедя» К. Сен-Санса. Воспитатель просит закрыть глаза и представить себя в лесу, на берегу моря, в саду или в любом другом месте, которое вызывает у детей положительные эмоции, они расслабляются и отдыхают. Зимой, в полярную ночь, дети тяжело просыпаются после дневного сна, им надо послушать музыку мажорного характера, несущую ярко выраженное положительное начало: «Маленькая ночная серенада» В.А. Моцарта, «Трепак» из «Щелкунчика» П.И. Чайковского. Можно порекомендовать увертюру «Эгмонт» Л.Бетховена, «Венгерскую рапсодию № 2» Ф. Листа.

Рекомендую воспитателям включать музыку не постоянно, а перио-

дически (в начале рабочего дня, перед обеденным перерывом, в конце рабочего дня). Следует также учитывать, что одна и та же музыкальная программа быстро надоедает, поэтому программы целесообразно периодически (через одну-две недели) менять либо полностью, либо по частям, заменяя музыкальный материал на 15–25%.

Использование видеотеки, художественной литературы и иллюстраций позволяет более продуктивно проводить занятия по музыкотерапии.

Таким образом, классическая музыка не только гармонизирует психологическое состояние ребёнка любого возраста, но и способствует развитию творческих способностей, творческого воображения, а также внимания и интеллекта, помогает раскрытию внутреннего потенциала, коммуникабельности и даже развитию речи.

Коррекция тревожности детей младшего школьного возраста средствами сказкотерапии

В настоящее время можно найти немало работ, посвященных проблеме тревожности (В.М. Астапов, А.И. Захаров, Т.С. Князева, Т. Кученко, Р. Мэй, Ю.А. Попов, А.М. Прихожан, Ю.А. Смирнов, Ч. Спилбергер, К. Хорни и др.), и их количество продолжает увеличиваться. Обусловлено это тем, что данная проблема тесно связана со многими аспектами развития личности (личностными особенностями, социально-психологической адаптацией, стилем жизни и т.д.). Тревожность – это проявление субъективного неблагополучия личности.

В последнее время количество тревожных детей, отличающихся повышенным беспокойством, неуверенностью и устойчивой тревожностью существенно увеличилось. Особенно острой данная проблема становится в младшем школьном возрасте, во время адаптации детей к новой социальной ситуации, принятия на себя новой роли – роли ученика. В этот период тревожность может закрепиться в психике ребенка как личностная черта.

Работа по проблеме тревожности с детьми может вестись с помощью различных методов. В последнее время все большую популярность приобретает такое направление как сказкотерапия, в основе которой лежит идея о том, что каждая сказочная ситуация несет в себе скрытый смысл решения сложных ситуаций.

Ее привлекательность для работы с тревожными детьми основывается на том, что в сказках нет строгой дидактики, в ней есть тайна и волшебство, отсутствуют четкие персонификации, сказка насыщена образностью и метафоричностью, в ней ребенок может почувствовать себя психологически защищенным, что особенно важно для тревожных детей. В настоящее время практикующие психологи используют сказкотерапию в коррекции тревожности, но экспериментального обоснования эффективности применения сказкотерапевтических средств в коррекции тревожности недостаточно.

Объектом исследования является феномен тревожности в младшем школьном возрасте. *Предметом исследования* выступает сказкотерапия как средство коррекции тревожности младших школьников. *Гипотеза исследования*: использование сказкотерапевтических средств (рассказывание сказок, обсуждение, ролевое проигрывание сказок, игра, а также рисование по мотивам сказки) в коррекционной психолого-педагогической работе является эффективным методом снижения уровня тревожности у детей младшего

школьного возраста.

В исследовании были использованы следующие методы и методики: «Шкала личностной тревожности» А.М. Прихожан (диагностируются школьная, самооценочная, межличностная, магическая и общая тревожность) [5], шкала явной тревожности СМАС (адаптация А.М. Прихожан) [5], опросник школьной тревожности Филиппа (исследуются показатели: «общая тревожность в школе», «переживание социального стресса», «фрустрация потребности в достижении успеха», «страх самовыражения», «страх ситуации проверки знаний», «страх не соответствовать ожиданиям окружающих», «низкая физиологическая сопротивляемость стрессу», «проблемы и страхи в отношениях с учителями» и общая оценка тревожности) [3]; методы сравнительно-сопоставляющего анализа, методы количественной обработки данных, в том числе методы (t-критерий Стьюдента для зависимых и независимых выборок, корреляционный анализ, U-критерий Манна-Уитни).

Для статистической обработки данных использовался статистический пакет Statistica 6.0. В исследовании приняли участие учащиеся 3А и 3Б классов школы № 284 г. Островной Мурманской области. Всего 44 ребенка. На основе первичного психодиагностического исследования по выявлению тревожности у детей были сформированы контрольная и экспериментальная группы.

В контрольную группу вошли 12 детей 9–10 лет, 6 мальчиков и 6 девочек. Экспериментальная группа состояла из 12 детей 9–10 лет – 6 мальчиков и 6 девочек. Исследование включало три этапа - констатирующий, формирующий, контрольный.

Таблица 1

**Уровни тревожности по «Шкале личностной тревожности»,
шкале явной тревожности СМАС,
опроснику школьной тревожности Филиппа**

Уровень тревожности	Шкала личностной тревожности					СМАС	Тест Филиппа								
	Шк.	Самооц.	Межл.	Маг.	бщ.		1	2	3	4	5	6	7	8	общая оценка
<i>3А класс (количество детей)</i>															
низкий	5	5	2	3	3	2	2	0	3	3	1	4	7	1	4
средний	5	5	6	4	2	4	5	11	11	3	3	3	2	17	4
повыш.	3	2	5	4	5	3	5	10	8	4	3	3	3	4	9
высокий	9	10	9	11	12	13	10	1	0	12	15	12	10	0	5
<i>3Б класс (количество детей)</i>															
низкий	5	3	3	9	3	0	2	3	3	3	1	4	5	2	1
средний	3	7	2	3	5	5	5	7	13	7	4	4	4	15	8
повыш.	4	5	2	1	2	9	4	9	5	6	3	9	5	5	8
высокий	10	7	15	9	12	8	11	3	1	6	14	5	8	0	5

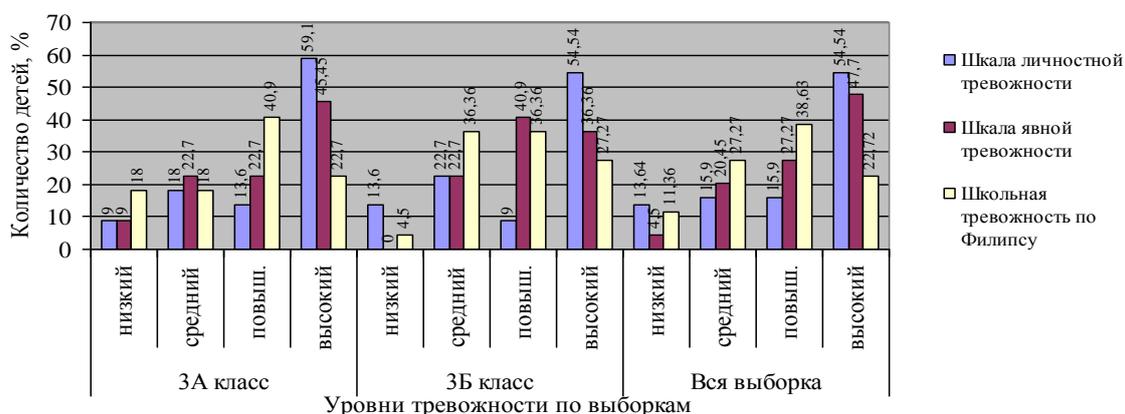
Все дети (количество детей)															
низкий	10	8	5	12	6	2	4	3	6	6	2	8	12	2	5
средний	8	12	8	7	7	9	10	18	24	10	7	7	6	32	12
повыш.	7	7	7	5	7	12	9	19	13	10	6	12	8	9	17
высокий	19	17	24	20	24	21	21	4	1	18	29	17	18	0	10

Констатирующие данные говорят о достаточно высоком уровне тревожности детей в целом. По шкале личностной тревожности и шкале явной тревожности – на основе стенов (1-2 стена – низкий уровень тревожности, 3-5 – средний, 6-7 – повышенный, 8-10 – высокий), по тесту Филиппа – на основе количества тревожных ответов в процентах. В таблице 1 показано количество детей, имеющих тот или иной уровень тревожности по «Шкале личностной тревожности», шкале явной тревожности СМАС, опроснику школьной тревожности Филиппа. Констатирующий этап эксперимента (22 ребенка 3А и 22 ребенка 3Б класса, всего 44 ребенка).

На диаграмме 1 можно увидеть, что высокий и повышенный уровень тревожности значительно преобладает над нормальным (средним) уровнем тревожности. В целом, по выборке у 15,9% детей повышенный и у 54,54% высокий уровень личностной тревожности, у 20,45% детей повышенный и у 47,7% высокий уровень явной тревожности. По уровню школьной тревожности также у большинства детей повышенные и высокие показатели: 38,63% и 22,72% соответственно.

Диаграмма 1

Уровни тревожности (в % от количества детей) по общим оценкам «Шкалы личностной тревожности», шкалы явной тревожности СМАС, опросника школьной тревожности Филиппа. Констатирующий этап эксперимента



(22 ребенка 3А и 22 ребенка 3Б класса, всего 44 ребенка)

Дети с высоким уровнем тревожности также обнаружили себя тем, что постоянно задавали вопросы, интересовались, кому будут

показаны результаты, будут ли ставить за них оценки. В ходе исследования встречались дети, которые активно или пассивно отказывались от диагностики. Активный отказ выражался в словесной форме или демонстративном поведении (капризы, уход). Пассивный отказ был связан с появлением повышенной отвлекаемости у детей, когда они начинали разговор на отвлеченную тему, просились в туалет, роняли вещи и т.д. Анализ данных показал, что по тесту личностной тревожности особенно высокие показатели по шкалам магической тревожности – 54,54% и межличностной тревожности – 45,45% детей. Тест школьной тревожности Филлипса дал высокие показатели по следующим шкалам: страх ситуации проверки знаний – 65,9% детей, общая тревожность в школе – 47,47%, низкая сопротивляемость стрессу и страх самовыражения – по 40,9%. Это свидетельствует, что большинство детей беспокоит сам факт контроля знаний со стороны учителя. Младшие школьники волнуются за успешность обучения и боятся самораскрытия. Высокий страх несоответствия ожиданиям имеют 38,3% детей.

На основании проведенного анализа результатов констатирующего этапа исследования, показавшего уровень тревожности детей, в каждом классе была сформирована выборка из 12 детей (по 6 девочек и 6 мальчиков). В них вошли дети, у которых отмечается повышенный уровень тревожности (в целом по всем тестам). Эти две группы были выделены в целях нашего дальнейшего исследования. Выборка из детей 3А класса явилась экспериментальной группой, а учащиеся 3Б класса стали контрольной группой нашего экспериментального исследования.

На этапе формирующего эксперимента с целью снижения тревожности у детей была разработана и проведена психокоррекционная программа, составленная на основе сказкотерапевтических приемов и средств. Содержательную сторону программы преобразования составляют сказки из цикла «Лесная школа» М. Панфиловой [4], а также сказки и истории Д. Бретт [1], Д. Соколова [7], С.А. Черняевой [8], А. Гнездилова [2], а также народные сказки [6]).

Цель формирующей программы – снижение выраженности симптомокомплекса тревожности у младших школьников. Коррекционная программа включает в себя диагностический, установочный, коррекционный и оценочный блоки. При проведении занятий соблюдаются условия безоценочности, принятия, безопасности, поддержки. Дополнительными условиями проведения эксперимента являются то, что ведущий (экспериментатор) при обращении к детям должен: описывать свои чувства, называя конкретные факты или детали, которые ему понравились; часто хвалить детей, используя такие слова, как «молодец», «прекрасно», «хорошо», «очень приятно»,

«умница», «красиво», «отлично», «блестяще», «восхитительно» и другие. Структура занятий следующая:

1. Приветствие (настрой на занятие, погружение в сказочную атмосферу).
2. Чтение сказки с элементами психогимнастики.
3. Обсуждение сказки.
4. Проигрывание сказки/ рисование/ игра.
5. Прощание (выход из сказочной атмосферы).

Коррекционный блок состоит из 10 занятий длительностью от 30 до 45 минут. Занятия проводились 1-2 раза в неделю в экспериментальной группе из 12 человек. Одновременно необходимо проводить работу с семьей школьника и его учителем с тем, что бы они могли выполнять свою часть коррекции. На этапе контрольного эксперимента была проведена вторичная диагностика контрольной и экспериментальной групп с целью изучения динамики уровня тревожности и оценки эффективности коррекционной работы. Первичные результаты контрольного этапа эксперимента представлены в таблице 2. Средние значения в сравнении (до и после формирующего эксперимента) отражены в таблице 2.

Таблица 2

Средние значения по «Шкале личностной тревожности», шкале явной тревожности СМАС, опроснику школьной тревожности Филипса. Контрольный и констатирующий этапы (12 детей экспериментальной и 12 детей контрольной выборки)

Этап исследования	Шкала личностной тревожности					Среднее значение тревожности по СМАС			
	Среднее значение по шкалам								
	Шк.	Самоц.	Межл.	Маг.	Общ.				
<i>экспериментальная группа</i>									
констатир.	24,33	19,5	17,5	22,17	84,33	30			
контр.	16,83	17	15,83	11,25	59,33	17			
<i>контрольная группа</i>									
констатир.	25,08	19,58	23,08	18,08	85,83	22,92			
контр.	24,58	19,75	22,42	17,42	83,25	23,42			
Тест Филипса									
	Среднее значение по шкалам								Средняя общая оценка
	1	2	3	4	5	6	7	8	
<i>экспериментальная группа</i>									
констатир.	86,25	60,83	49,33	90,17	91,67	78,33	83,33	57,5	72,67
контр.	55,08	40,25	35,25	45	72	52,5	35,83	38,42	45,5
<i>контрольная группа</i>									
констатир.	85,83	58,58	48,75	73,67	87,33	66,5	76,67	54,33	69,33
контр.	89,67	54,67	44,83	80,5	86	65	88,33	50,25	71,17

Итак, уже по средним значениям, характеризующим выраженность тревожности у детей, можно предположить, что в экспериментальной группе произошел сдвиг – уровень тревожности детей стал после формирующего эксперимента ниже по всем показателям. У детей контрольной группы, с которыми не проводилась соответствующая коррекционная работа, уровень тревожности также изменился, но неоднозначно: по каким-то шкалам он стал выше, по каким-то – ниже. При этом в контрольной группе имеющееся снижение уровня тревожности по некоторым шкалам (например, по шкале «магическая тревожность»: среднее значение по выборке на констатирующем этапе эксперимента 18,08, контрольном – 17,42) несущественны. Различия в экспериментальной группе заметнее (например, среднее значение явной тревожности до формирующего эксперимента равно 30, после – 17).

В среднем в экспериментальной группе общая оценка личностной тревожности снизилась на 25 баллов (до среднего уровня тревожности), явной тревожности – на 15 пунктов (среднего уровня тревожности), школьной тревожности – на 27,14 пунктов (до среднего уровня тревожности). Процентное соотношение уровней тревожности по всем методикам на контрольном этапе эксперимента в контрольной и экспериментальной группах. На диаграммах 2 и 3 наглядно отражена динамика уровней тревожности по общим показателям методик «Шкала личностной тревожности», шкала явной тревожности СМАС, опроснику школьной тревожности Филипса.

Диаграмма 2

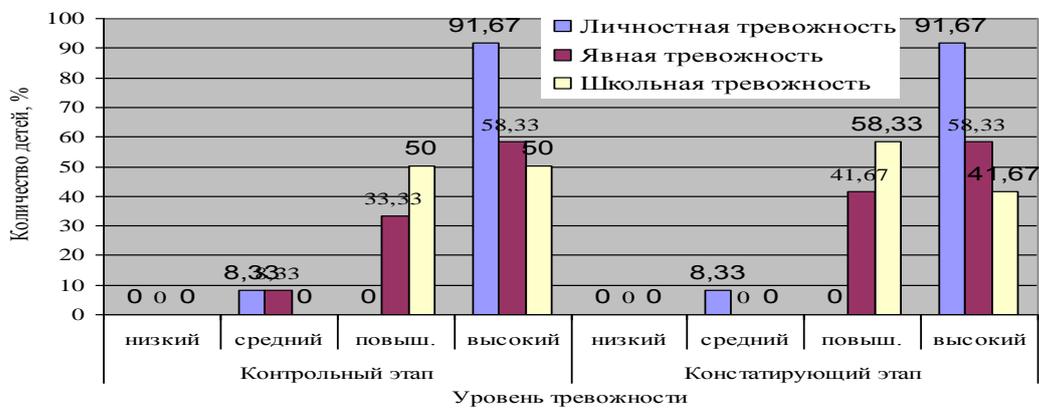
Динамика тревожности по общим оценкам «Шкалы личностной тревожности», шкалы явной тревожности СМАС, опросника школьной тревожности Филипса. До и после формирующего эксперимента (12 детей экспериментальной выборки)



Итак, полученные на контрольном этапе данные говорят о том, что показатели тревожности изменились по всем шкалам в обеих выборках. Но качество этих изменений различно.

Диаграмма 3

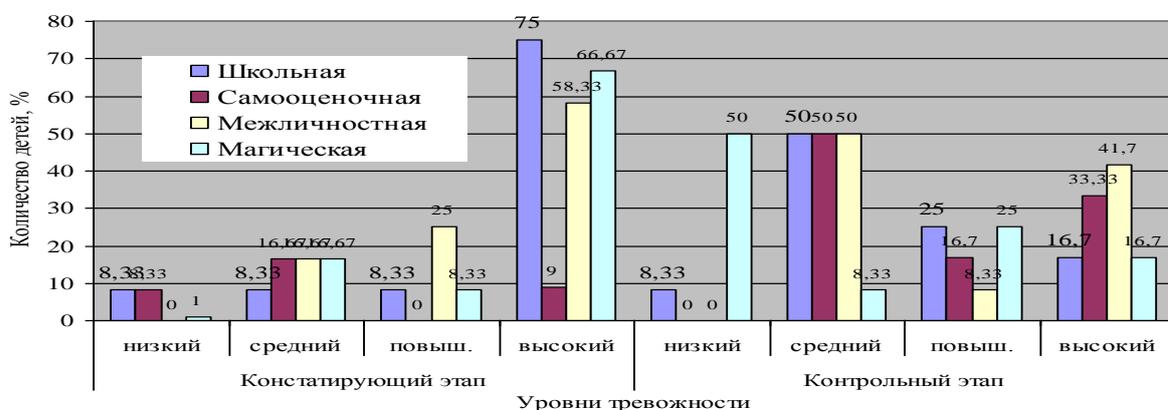
Динамика тревожности по общим оценкам «Шкалы личностной тревожности», шкалы явной тревожности СМАС, опросника школьной тревожности Филипса. До и после формирующего эксперимента (12 детей контрольной выборки)



Рассмотрим изменения, произошедшие в экспериментальной группе. Обратимся к сравнению результатов до и после формирующего эксперимента по шкале личностной тревожности. Из диаграммы 4 видно, что уровень личностной тревожности после формирующего эксперимента в экспериментальной группе стал ниже, хотя все еще есть дети, у которых имеется повышенный и высокий уровни тревожности. Это объясняется тем, что тревожность как личностное свойство отличается устойчивостью, а также тем, что результаты коррекционной программы могут появиться отсрочено, тем не менее, динамика данных есть.

Диаграмма 4

Динамика тревожности по «Шкале личностной тревожности». До и после формирующего эксперимента (12 детей экспериментальной выборки)



Подтвердим наличие существенных изменений показателей шкалы личностной тревожности в экспериментальной группе после

формирующего эксперимента. В таблице 3 показаны результаты статистического анализа по t-критерию Стьюдента для зависимых выборок.

Таблица 3

Результаты статистического анализа различий уровня тревожности в экспериментальной группе по шкале личностной тревожности до и после формирующего эксперимента. t-критерий Стьюдента для зависимых выборок

Тревожность	Значение t-критерия	Уровень значимости различий
школьная	3,43*	0,005
самооценочная	8,43	0,32
межличностная	0,59	0,56
магическая	2,81	0,01
общая личностная	3,35	0,006

*Курсивом выделены статистически значимые различия

Таким образом, статистический анализ подтвердил наличие статистически достоверных изменений (снижение) в уровне тревожности у детей по шкале личностной тревожности после формирующего эксперимента. Не обнаружилось статистически достоверных различий только по шкалам самооценочной и межличностной тревожности, но при этом общая оценка личностной тревожности существенно снизилась (уровень значимости различий $p=0,006$).

Данный результат можно объяснить тем, что, как уже упоминалось, тревожность как личностное свойство отличается устойчивостью, а межличностная и самооценочная тревожность – наиболее существенные ядра личностной тревожности. Возможно, изменения по данным параметрам не столь очевидны, как по шкале школьной и магической тревожности, но говорить о том, что наметился сдвиг, тенденция к снижению данных образований, можно.

В завершении анализа результатов исследования сравним с помощью данные контрольной и экспериментальной выборки на контрольном этапе эксперимента. Напомним, что на констатирующем этапе они статистически не отличались. Для сравнения применялся статистический U-критерий Манна-Уитни. Он показал, что на контрольном этапе экспериментальная и контрольная выборки статистически отличаются по большинству показателей (таблица 4).

Так, в экспериментальной группе после проведения коррекционной программы существенно снизились многие показатели тревожности по сравнению с контрольной выборкой, где коррекционная работа не проводилась. Данные математической обработки результатов экспериментальных исследований подтверждают, что все эти

изменения статистически достоверны (уровень значимости от 0,001 до 0,017).

Таблица 4

Результаты статистического анализа различий уровня тревожности в контрольной и экспериментальной группах по «Шкале личностной тревожности», шкале явной тревожности СМАС, опроснику школьной тревожности Филиппа до и после формирующего эксперимента. U-критерий Манна-Уитни

Методика	Показатели	Сумма рангов экспер. группы	Сумма рангов контрол. группы	Значение U-критерия	Уровень значимости различий
Шкала личностной тревожности	школьная	100,00	200,00	22,00	0,004
	самооценочная	135,00	165,00	57,00	0,386
	межличностная	108,50	191,50	30,50	0,017
	магическая	118,00	182,00	40,00	0,065
	общая тревожность	101,50	198,50	23,50	0,005
СМАС	явная тревожность	96,00	204,00	18,00	0,002
опросник школьной тревожности Филиппа	общая тревожность в школе	83,00	217,00	5,00	0,000
	переживание социального стресса	120,00	180,00	42,00	0,083
	Фрустрация потребности в достижении успеха	115,50	184,50	37,50	0,046
	Страх самовыражения	93,00	207,00	15,00	0,001
	Страх ситуации проверки знаний	118,00	182,00	40,00	0,065
	Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	129,50	170,50	51,50	0,237
	Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	84,00	216,00	6,00	0,0001
	Проблемы и страхи в отношениях с учителями	120,50	179,50	42,50	0,089
	Общая оценка тревожности	81,50	218,50	3,50	0,0001

Несмотря на это, по таким шкалам, как «Самооценочная тревожность», «Магическая тревожность», «Переживание социального стресса», «Страх ситуации проверки знаний», «Страх не соответствовать ожиданиям окружающих», «Проблемы и страхи в отношениях с учителями», результаты контрольной и экспериментальной групп не отличаются статистически.

Итак, исходя из представленных данных, можно отметить общие тенденции динамики уровня тревожности, измеренной по трем методикам (шкале личностной тревожности, явной тревожности и опроснику Филиппа). Разработанная на формирующем этапе эксперимента программа коррекции тревожности позволила снизить уро-

вень тревожности у детей. Так, по всем методикам имеются шкалы, по которым выявлены статистически достоверные изменения после коррекционной работы. Это означает, что сказкотерапевтические средства и приемы эффективны в работе с проблемой тревожности.

Таким образом, анализ данных на контрольном этапе эксперимента подтверждает эффективность проведенной коррекционной программы. В экспериментальной группе видны существенные изменения в уровне тревожности. Следовательно, можно считать выдвинутую в начале исследования гипотезу подтвердившейся, т.е. можно говорить о том, что использование сказкотерапевтических средств (рассказывание сказок, обсуждение, ролевое проигрывание сказок, игра, а также рисование по мотивам сказки) в коррекционной психолого-педагогической работе является эффективным методом снижения уровня тревожности у детей младшего школьного возраста.

Литература

1. Бретт Д. «Жила-была девочка, похожая на тебя...» Психотерапевтические истории для детей. М.: Класс, 2006.
2. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Практикум по сказкотерапии. СПб.: Речь, 2005.
3. Микляева А.В. Школьная тревожность: диагностика, коррекция, развитие / А.В. Микляева, П.В. Румянцева. СПб.: Речь, 2004.
4. Панфилова М. «Лесная школа» // psy.1september.ru/2002/20/5.htm
5. Прихожан А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. СПб.: Питер, 2007.
6. Сказки-подсказки / Сост. А.Н. Ефимов, Л.В. Бережная. К.: Довира; М.: Институт соц. и эконом. интеграции: Собеседник, 1995.
7. Соколов Д. Книга сказочных перемен. М.: Класс, 2005. С. 203 – 207.
8. Черняева С.А. Психотерапевтические сказки и игры. СПб.: Речь, 2004.
9. Чистякова М.И. Психогимнастика / Под ред. М.И. Буянова. М.: Просвещение, 1990.
10. Щербатых Ю.В. Психология страха. М.: ЭКСМО-Пресс, 2002. С. 71 – 102.
11. Шаграева О.А. Детская психология: Теоретический и практический курс. М.: ВЛАДОС, 2001.

О методах музыкально-педагогического исследования студентов

Наивысшей ступенью учебной деятельности студентов является исследовательское творчество. Исследование студентов, осваивающих музыкальную педагогику, реализуется во всех видах музыкальной работы (восприятии, исполнительстве) и в то же время логически вытекая из них, проецируется на будущую педагогическую профессию.

Музыкально-педагогическое исследование следует рассматривать на двух уровнях.

Один из них – уровень музыкального исследования, который представляется как подготовительный и общеразвивающий и связан с исследованием музыкальных произведений, с задачами изучения и создания интерпретаторских концепций, с написанием аннотаций, отзывов, музыкально-критических работ.

Второй уровень – уровень педагогического исследования. На этом уровне студенты дают педагогическую интерпретацию произведениям, моделируют и анализируют разнообразные педагогические ситуации, изучают музыкальные интересы, потребности и способности детей, выполняют поисковые работы в области методики музыкального воспитания.

На каждом уровне исследовательской деятельности существует свой методический арсенал, без овладения которым трудно представить себе исследовательское творчество. Остановимся на некоторых, наиболее важных методах исследования.

При обосновании методов музыкально-исследовательской работы студентов мы опираемся на достижения современного музыкознания и опыт отечественных педагогов, базирующиеся на интонационной теории Б.В. Асафьева.

Музыкальные интонации мы рассматриваем как важнейшие смысловые единицы, способствующие раскрытию всех выразительных особенностей любого музыкального произведения. Следует отметить интонационную сущность таких средств выразительности, как мелодия, гармония, полифония, тембр, фактура, динамика, артикуляция и т.п., которые образуют структурную целостность музыки.

В этой связи важно научить студентов улавливать качественный синтез интонационных средств, который служит сверхзадаче – идейно-образному содержанию музыки, с другой стороны – следить за относительно самостоятельной логикой развития отдельных уровней (мелодии, гармонии и т.п.), т.е. научить синтезировать и анали-

зировать.

Поэтому в качестве ведущих методов исследования выдвигаются: интонационно-смысловой анализ (аналитический метод) и музыкальное моделирование (синтетический метод).

Интонационно-смысловой анализ дает возможность студенту в учебной деятельности вычленить отдельные интонационные средства: мелодическую интонацию, гармоническую интонацию, ритмоинтонацию и т.д., или классифицировать главные интонационные комплексы, формирующие «ядро музыкальной выразительности» (определение Л.А. Мазеля), а также комплексы вспомогательные. Это способствует раскрытию глубинных особенностей стиля в музыкальном искусстве, или конкретного произведения.

Интонационно-смысловой анализ позволяет сравнивать, сопоставлять и обобщать (например, сравнение элементов творчества двух или нескольких разных по своему мироощущению и стилевому направлению композиторов, нацеливает на выводы обобщенного эстетического характера, формирует «интонационный словарь» студентов).

Понимание интонационных особенностей мышления композитора позволяет проникнуть в образный строй его произведений.

Интонация – формирующее начало жанра, принципы взаимодействия интонаций является основой для понимания формы произведения.

Таким образом, интонационно-смысловой анализ подводит студентов к сущностным явлениям музыкального искусства, к раскрытию его специфики как «организованного интонируемого движения».

В то же время интонационное членение структуры музыкальной ткани обосновано в дидактическом аспекте, если имеется в виду будущая модель музыкального произведения.

Известно, что художественное произведение – это нерасторжимое, диалектическое противоречивое единство идеального и материальной структуры. В творческом процессе такое единство на определенном этапе возникает в виде модели произведения или модели интерпретации произведения.

Моделирование присутствует во всех видах музыкального творчества. Композитор кристаллизирует модель в период зарождения замысла, затем изменяет ее на протяжении всего творческого процесса, даже после окончания сочинения (последнее подтверждается наличием множества редакционных вариантов некоторых произведений).

Исполнитель «вынужден» сочетать в своем воображении авторскую и интерпретаторскую концепции модели. Причем наиболее

гармонично это сочетание представлено в период полного овладения музыкальной вещью.

Активный слушатель также держит в поле зрения определенную структуру модели, причем на всех этапах восприятия музыки. Применительно к музыке можно говорить об уровнях моделирования [1, С. 18–19].

Мелодия обнаруживает несколько характерных элементов в своей структуре, даже звук имеет ряд параметров и может иметь множество оттенков. Элементарными жанровыми моделями в музыке являются «три кита», в то же время понятия песенность, танцевальность, маршевость – обобщенные, более сложные понятия. Содержание и форма конкретной сонаты или симфонии могут быть выражены в качестве подмоделей по отношению к сонатно-симфоническому принципу мышления и формообразования.

Музыкальная модель в определенной степени поддается материализации.

1. Звуковая модель может быть использована в дидактических целях для концентрации внимания студентов или школьников на определенных моментах произведения или показа одной из его сторон, а также демонстрации различных интерпретаторских концепций.
2. Словесная модель выражается рассказом или письменным изложением содержания, характера, настроения и т.п. данной музыки. Словесное объяснение интонационной структуры, метроритмических особенностей сочинения и т.п. также можно считать музыкальными моделями.
3. Графическая модель используется в обучении, как правило, для выделения определенных средств выразительности и их структур (форма, метр, ритм, размер, фраза, мотив и т.п.).
4. Можно говорить о музыкальной модели, созданной при помощи движений (выразительный «показ» характера мелодии, «показ» метра, ритмического рисунка и т.п.).

Так как идеальная или материальная модели способны давать эмоционально-образную информацию о тех сторонах музыки, на которые направлено наше воображение, то музыкальная модель имеет эстетическую ценность, является источником эстетического переживания и наслаждения.

Таким образом, метод музыкального моделирования в сочетании с интонационно-смысловым анализом может стать эффективным способом включения студентов в исследовательское творчество, что позволит понять им логику творческого процесса, проникнуть в «творческую лабораторию» композитора и исполнителя.

Опыт музыкально-исследовательской деятельности выступает

одной из предпосылок, на которой основывается собственно музыкально-педагогическое исследование. В свою очередь творчески-исследовательский характер педагогической деятельности заложен в самой сущности педагогических задач, которые в практике возникают перед каждым педагогом. В большинстве случаев эти задачи отмечены ярко выраженной проблемностью. Постановка и решение проблемных педагогических задач и составляет суть педагогического исследования.

По нашему мнению, уже на первых курсах студенты должны приобщаться к двум типам исследовательской деятельности: оценочно-констатирующему и проектирующе-планирующему.

К первому типу музыкально-педагогической исследовательской деятельности мы относим: 1) педагогическую интерпретацию музыкального произведения (когда оценивается роль и значение произведений как средств музыкального воспитания детей; на основе музыкального исследования выявляются особенности воздействия произведений на школьников; определяется «педагогическая применимость» этих произведений); 2) изучение музыкальных потребностей, интересов и способностей детей (здесь студенты работают с помощью имеющихся (проверенных) диагностических методик, а также создают свои собственные); 3) анализ и обобщение разных сторон опыта музыкальной педагогики (на основе наблюдения, анкетирования, интервьюирования студенты интерпретируют и оценивают педагогический опыт, соотнося его со своим и преломляя через призму педагогической теории).

Исследовательская работа студентов не может заканчиваться оценочной деятельностью и констатацией фактов, а должна продолжаться в направлении проектирования личности школьников, планирования собственной педагогической деятельности.

Не останавливаясь на всем многообразии сторон музыкально-педагогического исследования, укажем, что исследовательская деятельность, взаимодействуя с другими видами творческой деятельности, является необходимым средством формирования учителя современной школы.

Литература

1. Знаменская И. А., Ройтерштейн М. И. Моделирование в музыкальной педагогике // Обучение и воспитание учителя музыки на музыкально-педагогическом факультете пединститута. Куйбышев. 1980. С. 15-28.

Создание условий для формирования творчества у педагогов ДОУ

В период глубоких социально-экономических изменений в России происходит переоценка всей системы общественных отношений. Меняющаяся социальная и политическая среда оказывают влияние на все институты жизни и прежде всего на образование и культуру. Происходят существенные изменения на целевые установки жизнедеятельности, соответственно все это затрагивает образование. Все нововведения не проходят мимо дошкольного образования (созданы учреждения разного вида, разработаны вариативные программы, развиваются учреждения дополнительного образования и другие). Прежние подходы, дающие положительные результаты при обычном ритме работы дошкольного учреждения, не позволяют достичь желаемых целей, актуальных для сегодняшнего дня. Нужны новые подходы к управлению, которые, в том числе, предусматривают организацию работы в инновационном режиме, только в этом случае, возможно, перевести дошкольное образовательное учреждение из функционирующего в развивающееся. При этом необходимы и особые управленческие действия руководителя по подготовке дошкольного учреждения к работе в режиме развития. По мнению автора, управление станет эффективнее, если руководители будут целенаправленно совершенствовать себя и параллельно своих сотрудников, что позволит подготовить компетентных, высокомотивированных профессионально подготовленных педагогов, готовых к инновационной творческой деятельности и сформировать сплоченный общностью цели коллектив детского сада [1].

В словаре В.И. Даля указывается, что слово «управление» произошло от глаголов править, справляться и означает «давать ход, направление, заставлять идти правильным, нужным путем, распорядиться, заведовать, делать что-то хорошее, исправно, ладно».

Слово «*инновация*» происходит от латинского и в переводе означает «обновление, новинка, изменение». «Инновация - это новое явление в чем-либо».

Таким образом, подчеркивает автор, управлять инновациями – значит давать ход, направление «новому, правильному и хорошему». Происходящие изменения предъявляют высокие требования к педагогам. Они должны обладать высокой компетентностью, профессиональной культурой, включающей педагогический такт, творческий подход к решению педагогических задач, умение взаимодействовать с детьми, сотрудниками детского сада и родителями. Об этом пишут многие педагоги, психологи: А.В. Антонова, К.Ю. Белая, А.А. Деркач, В.И. Загвязинский, В.А. Кан-Калик, С.А. Козлова, Т.С. Комарова, Н.К. Крупская, И.Я. Лернер, А.С. Ма-

каренко, Н.Д. Никандров, К.К. Платонов, Л.В. Поздняк, В.А. Сластенин, В.А. Сухомлинский и др. [3].

Одним из важнейших показателей высокого профессионализма является педагогическое творчество. Оно имеет интегративный характер и, как отмечают специалисты, без него невозможна профессиональная педагогическая деятельность высокого уровня, и развивается оно по мере развития личности педагога и роста его профессионального опыта, мастерства.

Раскрывая структуру модели педагога-профессионала, В.А. Сластенин среди таких необходимых ему качеств как отношение человека к миру, выделяет направленность, способности и особенности проявления креативности. Творческий компонент в педагогической деятельности воспитателя, имеющего дело с детьми дошкольного возраста, которые тонко чувствуют окружающую их атмосферу и ярко эмоционально реагируют на все происходящее, особенно важен. Известно, что эмоции ребенка неустойчивы, он быстро переходит из одного эмоционального состояния в другое прямо противоположное предыдущему: от радости к глубокому огорчению и наоборот [2].

Как правило, это требует быстрой и адекватной реакции воспитателя, творческого осмысления подхода к оценке ситуации и ее разрешению. Творческий подход в воспитательно-образовательной работе с детьми необходим постоянно, что определяется самим характером педагогической деятельности, часто требующей немедленной реакции и действия. Формируется такой подход в процессе повседневной педагогической деятельности. Вместе с тем возможность проявления педагогического творчества определяется целым рядом социально-педагогических условий. По мнению психологов, прежде всего, требуется управление этим процессом со стороны руководителя детского образовательного учреждения.

По мнению психологов, руководителю всегда необходимо помнить, что он является центральной фигурой не только в организации профессиональной деятельности коллектива, но и в создании в учреждении специальных условий, которые обеспечивают благоприятный психологический климат, хорошее настроение у сотрудников и детей, формирование у всех работников творческой активности. Доброжелательность, чуткость, тактичность, вежливость руководителя его творческое отношение к работе стимулируют проявление творческого подхода к деятельности и повышают эффективность работы коллектива [3].

Необходимость творческой составляющей в профессиональной педагогической деятельности воспитателя детского сада всегда важна для образования. И как говорят психологи, эта проблема всегда актуальна. Для ее развития необходима разработка целостной системы в формировании социальных и педагогических условий, на это необходимо обратить особое внимание, по мнению ученых [2].

Педагогические условия:

- выявление творческой индивидуальности каждого воспитателя и оказание помощи в ее проявлении;
- помощь воспитателю в осознании его творческой направленности;
- обеспечение возможности повышения квалификации педагогических работников в дошкольном учреждении;
- создание эмоционально благоприятной среды для творческой педагогической деятельности.

Социальные условия:

- управление творческим взаимодействием всех членов коллектива дошкольного учреждения;
- изучение личностных качеств педагогов и учет их при расстановке кадров, распределении общественных поручений между членами коллектива;
- создание благоприятного психологического микроклимата в учреждении;
- забота о здоровье педагогов, обеспечение условий для его сохранения и укрепления;
- организация и осуществление мер по созданию комфортной микросреды [1].

Только человек, осознающий себя носителем определенных культурных и иных ценностей способен адекватно выбирать глобальные и текущие цели своей деятельности, и, проявляя необходимую гибкость, диктуемую обстоятельствами, неуклонно продвигаться к ее осуществлению. Это возможно только при условии модернизации всех звеньев образования, в том числе и дошкольного образования. И для того, чтобы в процессе социально-ориентированного образования и информативного развития сформировалась творческая личность ребенка, необходимо, чтобы рядом была творческая личность педагога.

Литература

1. Дыбина О.В. Новые парадигмы о творчестве // Сб. научных статей. М.: 2003. С. 66-70.
2. Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. М.: Педагогика, 1990.
3. Шакуров Р.Х. Социально-психологические основы управления: руководитель и педагогический коллектив. М.: Просвещение, 1990.

РАЗДЕЛ 4. ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Л.А. Орфеева

Этимология понятия и история метода коучинга

В данной статье мы рассмотрим этимологию слова «коучинг», появление такого метода, как коучинг, этапы рождения и развития профессии «коуч». История коучинга дает коучам точку отсчета понимания профессии и видение будущих возможностей в развитии, изменениях и профессиональной эволюции. Коучинг по своей сути возник в тот момент, когда люди начали разговаривать и слушать друг друга, и на протяжении долгих лет был средством мотивации и ободрения в человеческой коммуникации. Прародителем коучинга как метода является Сократ. Древнегреческий философ разработал подход («сократовская беседа»), который способствовал использованию диалога для достижения знания и который использовался им в обучении своих учеников. Сократ сидел и разговаривал с ними, задавая вопросы. Ученики находили ответы и осознавали, что все ответы находятся «внутри».

Этимологически английское слово «coach» является производным от названия транспортного средства, которое произошло от венгерского слова «kocsi». В переводе оно означает средство передвижения – экипаж или карету (на английском – «coach») – которое, в свою очередь, происходит от названия деревни, где было впервые построено. Появлению понятия «коучинг», в близком к современному значению, способствовали английские студенты. В 19-м веке в Англии коучерами стали называть частных репетиторов, которые помогали готовиться к занятиям школьникам и студентам.

Впервые слово коучинг со значением «инструктор» или «тренер» было использовано около 1830 года в жаргоне Оксфордского университета. Перед репетитором-коучем не стояла задача обучить подопечного всему заново. Вместо этого он должен был разработать план действий, который позволит студенту в нужный срок продемонстрировать нужные результаты. Для этого было необходимо внимательно изучить «запрос» клиента, определить сильные и слабые стороны в его подготовке, содействовать развитию у подопечного мотивации и ответственности за достижение результата. Критерий оценки работы репетитора-коуча крайне прост – сдал клиент экзамен или нет. Очевидно, что уже тогда были заложены основы, базовые подходы и принципы коучинга. Само слово «коучинг» настолько прижилось, что позже его значение расширилось, и ко-

учерами стали также именовать спортивных тренеров и наставников. В начале XX в. в спортивных командах, кроме менеджеров, руководителей команд, начали появляться коучи. Перед ними стояли задачи: определить цели как для всей команды, так и для каждого конкретного игрока – реалистичные и в то же время амбициозные; создать план тренировок с учётом сильных и слабых сторон подопечных; мотивировать и поддерживать спортсменов в команде. Именно в спортивной среде уже в начале 20 века были созданы определенные принципы и технологии коучинг-менеджмента.

Впоследствии в другие языки слово «коуч» вошло не в своем прямом значении, а в переносном. В современном английском языке, как и в других языках, коучингом называют любую деятельность, которая связана с консультированием, руководством или инструктированием, и употребляют в отношении всего, что помогает быстро достигнуть целей определенной сферы. Именно в этом значении термин «коучинг» употребляется и в современном русском языке.

Основоположником коучинга, как метода, на современном этапе считается Тимоти Голви – гарвардский преподаватель и эксперт по теннису. Он понял, что худшим врагом спортсмена является его собственный ум: противник в собственной голове намного сильнее соперника по ту сторону сетки. И, следовательно, основная задача тренера – помочь игроку устранить внутренние препятствия. В результате проявляется способность человека учиться и добиваться эффективности.

В 1974 г. Тимоти Голви издал книгу «Внутренняя игра в теннис», в которой впервые описал свое видение тренерской работы (коучинга). Цель «внутренней игры» – уменьшить любое вмешательство в раскрытие потенциала человека. Слово «внутренний» Т. Голви использовал для обозначения внутреннего состояния игроков, поскольку, пользуясь его выражением, «оппонент внутри нашей собственной головы более труден, чем противник в реальной игре». Голви утверждал, что если коуч-преподаватель может помочь игроку устранить или ослабить внутренние барьеры в его действиях, то неожиданно появляется внутренняя способность, которая будет вести его дальше, без необходимости значительных технических пояснений и наставлений со стороны коуча.

Тимоти Голви разработал более эффективную методику обучения игре в теннис, а затем перенёс её в бизнес-сферу. Методика стала называться коучингом. Впоследствии Голви издал еще несколько книг, описывающих применение метода «внутренней игры» в разных видах спорта и бизнесе: «Внутренняя игра в гольф», «Внутреннее катание на лыжах», «Музыка как внутренняя игра», «Работа как внутренняя игра», «Стресс как внутренняя игра». Методы и подходы

коучинга, разработанные Голви, стали широко применяться в различных видах спорта, таких, как лыжи, гольф, теннис, а оттуда перекочевали и в менеджмент. Параллельно технологией коучинга начали активно использовать в 80-е годы прошлого столетия финансовые консультанты.

Томас Дж. Леонард, финансовый советник в Сиэтле, в процессе своей работы обнаружил, что многие из его клиентов нуждались не только в навыках финансового планирования (это было основной услугой, которую он предлагал). Они спрашивали его совета во многих вопросах, касавшихся карьерного роста или жизненных планов. Для обозначения той работы, которую Леонард проводил со своими клиентами, он использовал слово «коучинг». Этот вид профессиональной помощи становился все более и более популярным, выходя за рамки финансового консультирования.

В 1982 г. Т.Дж. Леонард начал практиковать коучинг и был первым, кто начал применять этот термин не в спортивном контексте. Он объединил все, что узнал о коучинге, в формальную структуру знаний и методов. В 1992 г. Леонард организовал Университет коучинга. И на сегодняшний день это самая большая организация в мире, обучающая коучингу. Т. Леонард в своей книге «Портативный коуч» так объясняет суть коучинга: «Коучинг превратился сейчас в интегративную технологию успеха. Это больше, чем пара принципов и методов. Это налаженная индустрия создания сотен специализированных навыков, принципов, концепций, действий и мудрости» Основоположником бизнес-направления в коучинге считается консультант из Великобритании Джон Уитмор. Он изучал психологию в США учился у Тимоти Голви, и, вернувшись в Англию, основал школу тенниса и лыжную школу в Альпах, обучение в которых базировалось на принципах «внутренней игры» Тимоти Голви.

Впоследствии Уитмор развил идеи Голви в применении к бизнесу и менеджменту, ввел термин «коучинг» в бизнес-менеджмент. Он заметил, что прямо данные инструкции не работают ни в жизни, ни на работе, прямые указания плохо воспринимаются подчинёнными. Часто они не понимают, что от них хотят, либо подсознательно противятся выполнению данного поручения. Уитмор высказал мнение о том, что, давая задание, руководитель может добиться максимального эффекта, если его сотрудник сам осознаёт важность дела. Написав книгу-бестселлер «Коучинг высокой эффективности», Уитмор предложил бизнес-сообществу коучинговые подходы в менеджменте. Считается, что, как отдельная профессия, коучинг сформировался в начале 1990-х годов. В Америке профессия коуча была официально признана в 2001 году, благодаря стараниям Международной Федерации коучей.

Управление процессом повышения квалификации персонала (на примере военнослужащих контрактной службы)

Совершенствование и развитие материально-вещественных факторов производства и, прежде всего, разработка, внедрение и освоение новых технологий требует систематического повышения как общего культурно-технического и профессионального уровня работников, так и повышения квалификации в пределах конкретных трудовых функций. В таком повышении заинтересованы и предприятия, и сами работники, поскольку требования к качеству рабочей силы постоянно повышается.

На сегодняшний день вопрос повышения квалификации стоит очень остро. На протяжении последних двух лет в России проводится одна из самых крупномасштабных в истории страны военных реформ. Российский общественно-политический центр (РОПЦ) и Институт политического и военного анализа (ИПВА) уже на протяжении года проводят серию круглых столов, посвященных различным аспектам военной реформы. Очередной круглый стол состоялся накануне Дня защитника Отечества и был посвящен проблеме восстановления в российских Вооруженных Силах института младших командиров (сержантов и старшин).

Сегодня некоторые российские и зарубежные военные эксперты считают, что главной угрозой для военной реформы является именно ситуация с отсутствием в Вооруженных Силах корпуса младших командиров. Хотя существование данной проблемы признано на самом высоком уровне, для ее решения сделано очень мало. При этом переход на годичный срок службы призывников дедовщину, как и следовало ожидать, устранил. Но, как это ни парадоксально, ситуация с дисциплиной от этого даже ухудшилась. Теперь старослужащих уже нет, а сержантов и старшин еще нет. В результате в российских казармах воцаряется полный хаос. Вопрос формирования корпуса младших командиров становится по-настоящему критическим.

Ситуация в войсках России является очень сложной. До сих пор нет четкого понимания, как именно должен строиться корпус младших командиров. Будет ли он полностью контрактным или частично призывным? Какими должны быть продолжительность и содержание подготовки сержантов и старшин? Как долго они должны служить? Каким должен быть отбор на сержантские и старшинские должности и кто его будет осуществлять? Большинство нынешних

сержантов крайне слабо мотивированы, не обладают необходимыми лидерскими качествами, имеют низкую психологическую устойчивость и низкий образовательный уровень.

Актуальность проблемы в том, что профессиональная деятельность военнослужащих протекает в особых условиях и характеризуется воздействием значительного числа стрессогенных факторов, которые при недостаточном развитии профессионально важных качеств, приводят к снижению эффективности выполнения деятельности, профессиональному выгоранию и психосоматическим нарушениям.

В связи с этим возникает потребность в диагностике профессионально важных качеств военнослужащих контрактной службы с целью выявления тех сторон личности, которые нуждаются в развитии или коррекции. Изучение особенностей повышения квалификации персонала и профессионально важных качеств личности встречается в работах А.В. Батаршева, И.Ю. Алексеева, А.А. Крылова, А. Карпова, Е.А. Климова, Т.Ю. Базарова, В.Г. Леонтьева, Е.В. Маслова.

Повышение квалификации военнослужащих обеспечивается не только отбором, но и формированием профессионально важных качеств средствами активных методов обучения, проектированием профессионализации сотрудников. Первым этапом проектирования является изучение установок военнослужащих на развитие и повышение квалификации. Вот почему разработка программы исследования по изучению социальных установок военнослужащих является важным для решения проблемы повышения квалификации.

Литература

1. Базаров Т.Ю. Социально-психологические методы и технологии управления персоналом организации. Автореф. дис. ... док. психол. наук М.: МГУ, 1999.
2. Леонтьев В.Г. Психологические механизмы мотивации. Новосибирск: НГУ, 1992.
3. Маслов Е.В. Управление персоналом предприятия. М.: Инфра-М, 1999.
4. Пугачев В.П. Руководство персоналом организации. М.: Аспект Пресс, 1998.

Психологическое сопровождение профессионального самоопределения студентов ССУЗов

Работу любого образовательного учреждения можно считать эффективной, если в итоге из стен образовательного учреждения выходят молодые специалисты, хорошо подготовленные к будущей профессиональной деятельности. Профессиональная готовность складывается не только из полученных умений и навыков, но и включает такой немаловажный компонент, как профессиональное самоопределение. Молодые люди сталкиваются с рядом психологических и личностных проблем в профессиональном самоопределении. Многие студенты не способны планировать свою жизненную и профессиональную перспективу, живут одним днём, нацелены на немедленное достижение удовлетворения возникающих потребностей. Поэтому значительная часть выпускников ССУЗов работают в других сферах деятельности, не связанных с полученной профессией. Это объясняется не только социально-экономическими обстоятельствами, а, чаще всего, низким уровнем профессионального самоопределения.

В отечественной литературе накоплен богатейший опыт исследования проблемы профессионального самоопределения. Это в первую очередь разработки таких ученых, как Е.А. Климов, Н.С. Пряжников, Н.А. Гришакова, С.Н. Чистякова, Е.В. Филатова и многих других.

В работах К.А. Абульхановой-Славской профессиональное самоопределение рассматривается в неразрывной связи с выбором жизненного пути, жизненным самоопределением. По ее мнению, из связи личности с профессией вытекает перспектива и ретроспектива личности, а от характера этой связи зависит выбор профессии [1]. Эта идея поддерживается исследованиями Л.М. Митиной, которая считает, что «развитие личности (ее интегральных характеристик) определяет выбор профессии и подготовку к ней, и вместе с тем сам этот выбор и развитие той или иной профессиональной деятельности определяют стратегию развития личности» [8, С. 38].

М.Р. Гинзбург рассматривает проблему самоопределения с точки зрения временной перспективы: отношения личности к психологическому настоящему и психологическому будущему. Автор пишет о включенности профессионального самоопределения в личностное, связывая ценностно-смысловые и пространственно-временные аспекты, выводит нас на проблему будущего, пред-

ставление о котором невозможно без построения жизненного плана.

Необходимым условием успешного самоопределения является осознание того, что «я сам» выбрал профессиональный путь. Но процесс профессионального самоопределения этим актом не заканчивается. Т.В. Кудрявцев, В.Ю. Шегурова отмечают, что «выбор профессии – это лишь показатель того, что процесс профессионального самоопределения переходит в новую фазу своего развития» [7]. До того, как человек не проверит свои возможности в ходе профессиональной деятельности, либо ситуациях, максимально приближенных к таковой, не сформирует к себе как к субъекту труда устойчивого положительного отношения, об успешности процесса профессионального самоопределения говорить достаточно трудно.

Говоря о сущности профессионального самоопределения, Н.С. Пряжников подразумевает «самостоятельное и осознанное нахождение смыслов выполняемой работы и всей жизнедеятельности в конкретной культурно-исторической (социально-экономической) ситуации» [10].

Е.А. Климов понимает самоопределение не просто как «самоограничение», не как добровольное впадение в профессиональную ограниченность, а как важное проявление психического развития, как активный поиск возможностей развития, формирование себя как полноценного участника сообщества «делателей» чего-то полезного, сообщества профессионалов. В общем же виде профессиональное самоопределение понимается автором как «деятельность человека, принимающая то, или иное содержание в зависимости от этапа его развития как субъекта труда» [9].

Актуальность исследования проблемы профессионального самоопределения студентов проявляется в том, что необходимо привести в соответствие потребности экономической сферы общества в отношении профессионально подготовленных трудовых человеческих ресурсов и потребности молодых людей в трудовой и профессиональной самореализации [3].

Изменилась социально-экономическая ситуация в России: появился рынок труда, бизнес, развитие экономики обусловили необходимость профессиональной мобильности и конкурентоспособности работников [4].

Эти изменения породили массу проблем в профессиональной жизни: прежние профориентации во многом не соответствуют реальной жизни, а новые еще не вполне сформированы. Все это не обошло и среднюю профессиональную школу, студенчество оказалось в ситуации неуверенности в своем про-

фессиональном будущем. Поэтому проблема профессионального самоопределения является чрезвычайно актуальной в условиях современных социально-экономических и социокультурных преобразований.

Необходимо выяснить мотивы, по которым выбирается и учебное заведение, и будущая профессия, а также установить присутствие перспективной жизненной мотивации в профессиональном самоопределении студентов.

Объектом исследования является процесс профессионального самоопределения студентов ССУЗов. Предметом исследования выступает проблема психологического сопровождения профессионального самоопределения студентов очной формы обучения, средней профессиональной школы. Цель работы: в процессе комплексного теоретико-эмпирического исследования выявить базовые компоненты, структуру и факторы профессионального самоопределения на разных его стадиях у студентов ССУЗов. Гипотеза исследования: сформированность профессионального самоопределения студентов ССУЗов определяется сферой интересов.

Задачи исследования:

1. Проанализировать и обобщить сложившиеся в современной психологии подходы к изучению профессионального самоопределения.
2. Выделить базовые компоненты процесса профессионального самоопределения студента.
3. Провести эмпирическое исследование структуры психологической готовности к профессиональному самоопределению и сферой интересов.
4. Изучить закономерности развития профессиональных способностей, на разных уровня образования (на примере студентов ССУЗов I, II, III, курсов).
5. Провести сравнительный анализ особенностей развития профессиональной мотивации у студентов.
6. Выявить особенности развития самооценки и уровня притязаний в профессиональном самосознании.
7. Разработать принципы психологического сопровождения профессионального самоопределения студентов ССУЗов

Методы исследования. Для решения поставленных в исследовании задач были использованы следующие методические приемы: комплексность в подборе методик, позволяющая охватить разные аспекты профессионального самоопределения; сравнительный анализ особенностей становления на разных уровня образования; количественный и качественный анализ результатов.

Использовались разнообразные методы психодиагностики.

Были применены тесты специальных способностей и профессиональных достижений, методы анкетирования, социометрического опроса, методы выявления уровня притязаний и самооценки (Т. Дембо и Ф. Хоппе), для изучения личностных детерминант субъектности использовались методика УСК (диагностика локуса контроля личности), методика изучения факторов привлекательности профессии В.А. Ядова, диагностика по «Карте интересов», разработанной А.Е. Голомштоком, методика Л.А. Йовайши;

Важной составной частью направленности личности являются интересы, которые представляют собой форму проявления познавательной потребности. Наиболее распространенной научной точкой зрения является рассмотрения интереса как эмоционально окрашенного стремления личности к определенному виду деятельности. Интерес порождает склонность, которая является реализацией интереса к конкретной деятельности.

Интерес связан с направленностью на познание каких-либо явлений, а склонность – с деятельностью. Поэтому диагностика познавательных интересов имеет существенное значение в практике профконсультации. Для этого проводилась диагностика познавательных интересов по «Карте интересов», разработанной А.Е. Голомштоком. Для определения склонностей личности к различным сферам профессиональной деятельности методику Л.А. Йовайши. Обе методики широко используются в практике консультирования, позволяя описать интересы и склонности оптанта. Однако важно знать не только содержание интересов, но и видеть их взаимосвязь, структуру, определить степень влияния на профессиональную деятельность, в частности, на выбор профессии.

В целях выявления структур интересов, их связи с профессиональной направленностью личности и оценки влияния на выбор профессии было проведено исследование на базе Североморского технологического колледжа. Выборку составили 40 студентов I, II, III, курсов в возрасте от 16 до 19 лет. Необходимо подробно остановиться на том, кто эти студенты.

I курс - это юноши 16 лет, обучающиеся по программе среднего профессионального образования по специальности «Судо-строение».

II курс - юноши 17-18 лет, обучающиеся по программе начального профессионального образования по специальности «Электрорадиомонтажник судовой».

III курс - юноши и девушки 18-19 лет (из них 5 человек дети-сироты), обучающиеся по программе начального профессионального образования по специальности «Коммерсант в торговле».

Анализируя полученные данные диагностики познавательных интересов по «Карте интересов», разработанной А.Е. Голомштоком, необходимо отметить то, что более выраженным интересам соответствуют выбранные профессии. Например, студенты I курса («Судостроение») чаще определяют для себя важными такие направления как: транспорт, техника, физкультура и спорт; студенты II курса («Электрорадиомонтажник судовой») выбрали технику, транспорт, военные специальности; студенты III курса («Коммерсант в торговле») предпочитают сферу обслуживания, изобразительное искусство и музыку.

Одним из критериев сформированности, готовности к профессиональному самоопределению является мотивационно-ценностный критерий: характер мотивации и активности студентов, осознание личной и общественной значимости будущей профессии, связь интересов с ценностными ориентациями, интенсивность эмоциональных переживаний, волевых усилий, внимания.

Таблица 1

Показатели определения склонностей студентов к различным сферам профессиональной деятельности по методике Л.А. Йовайши (среднее арифметическое)

Сферы профессиональной деятельности	I курс	II курс	III курс
Сфера искусства	6	7	15
Сфера технических интересов	19	20	12
Сфера работы с людьми	16	18	17
Сфера умственного труда	15	14	11
Сфера физического труда	15	16	15
Сфера материальных интересов	18	16	17

Как видно из таблицы, сферы профессиональной деятельности, содержащие наибольшее количество баллов, можно считать предпочитаемыми испытуемыми. Студенты I и II курса определили в профессиональной деятельности самой значимой сферу технического интереса. Разница между ними состоит в том что, студенты I курса выделяет для себя главным сферу материальных интересов, а студенты II курса, уже заработав первую заработную плату (прошли производственную практику), выделяют сферу работы с людьми. На III курсе большинство склонны к сфере работы с людьми и сфере материальных интересов.

Стоит обратить внимание на факторы профессионального выбора студентами, в частности, на удовлетворенность профессией. Удовлетворенность профессией – это интегративный показатель, который отражает отношение субъекта к избранной профессии. Удовлетворенность профессией обусловлена интересами и склонностями, установками и ценностями личности студента. Правиль-

ное выявление профессиональных интересов и склонностей является важным прогностическим фактором удовлетворённости профессией в будущем. Факторы привлекательности профессии определяются по методике, разработанной В.А. Ядовым, и представлены количественно в виде индекса удовлетворенности профессией.

Таблица 2

Изучение факторов привлекательности профессии по методике В. Ядова в модификации Н.В. Кузьминой, А.А. Реана (коэффициент значимости – КЗ)

Факторы	I курс	II курс	III курс
Профессия одна из важнейших в обществе	-0,34	0,67	0,063
Работа с людьми	0,5	-0,08	0,75
Работа требует постоянного творчества	-0,5	0,34	0,18
Работа не вызывает переутомления	0,17	0,58	-0,12
Большая зарплата	0,83	0,75	-0,19
Возможность самосовершенствования	0,84	0,58	0,19
Работа соответствует моим способностям	0,34	0,17	0,18
Работа соответствует моему характеру	0,5	0,17	-0,19
Небольшой рабочий день	0,17	-0,08	-0,063
Отсутствие частого контакта с людьми	0	0,47	-0,25
Возможность достичь социального признания, уважения	0,17	0,67	0,063
Все факторы (40 чел.)	2,67	3,50	0,62

Наиболее важным фактором будущей профессии, с точки зрения студентов I и II курса, является оплата труда. Второе по значимости место занимает возможность самосовершенствования, развить свои способности в ходе трудовой деятельности, а общий уровень удовлетворённости профессией достаточно высок (КЗ = 2,67; = 3,50). Работа с людьми является важной характеристикой студентов III курса, но при этом полученные данные показали невысокий общий уровень удовлетворённости профессией (КЗ = 0,62).

В структуре профессиональной мотивации решающее значение имеет отношение студента к профессии, а профессиональное самоопределение студентов зависит от склонности интересов и их выбор профессионально реалистичен.

Литература

1. Абульханова-Славская К.А. Жизненные перспективы личности // Психология личности и образ жизни. М., 1987. С. 137-145.
2. Гинзбург М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения / Вопросы психологии. 1999. №3. С. 43-52.

3. Живага А.Ю. Особенности профессиональных ориентаций студенческой молодежи (на материалах Сахалинской области): Автореф. дис ... канд. социолог. наук. М., 2008.С. 2-4.
4. Зеер Э.Ф. Психология профессий: учебное пособие для вузов. М. : Академический проект, 2006.
5. Кон И.С. В поисках себя личность и ее самосознание М.: Политиздат, 1984. <http://psylib.org.ua/books/konis01//>
6. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. Ростов-на-Дону: Феникс, 2003.
7. Кудрявцев Т.В., Шегурова В Ю. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности // Вопросы психологии. 1983. № 2. С. 51 – 59.
8. Митина Л.М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях // Вопросы психологии. 1999. № 4. С. 28–38.
9. Профессиональное самоопределение и профессиональная карьера молодежи / Под ред. С.Н. Чистяковой, А.Я. Журкиной. М.: Ин-т профессионального самоопределения молодежи РАО, 1993.
10. Пряжников Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение. М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО "МОДЭК", 2003.

Модель социально-психологической компетентности лидера молодежной организации

К настоящему времени в зарубежной и отечественной психологической науке накопилось большое количество работ по социально-психологической компетентности, которую изучали с точки зрения когнитивного, поведенческого, деятельностного, ценностно-смыслового и других подходов (С. Argyris, А.Р. Bochner, N. Chomsky, С.К. Ewart, Z. Pylyshyn, J. Wiemann, L. Heath, Г.В. Амурская, Т.С. Баранова, А.А. Деркач, А.В. Квитчастый, Л.А. Петровская, Л.С. Сергеева и др.). В отечественной науке имеет место разделение на общую и специальную социально-психологическую компетентность (М.Д. Ильязова, А.П. Пасленов).

Наше обращение к этому феномену обосновано наличием противоречия между активизацией в XXI в. российских молодежных общественных организаций и недостаточной обеспеченностью их деятельности научно-методической литературой. В поведении молодёжи удивительно сочетаются стремление к идентификации и обособление, конформизм и негативизм, подражание и отрицание общепринятых норм, стремление к общению и отрешённость от внешнего мира. Неустойчивость и противоречивость молодёжного сознания оказывают влияние на многие формы поведения и деятельности, в том числе на проявления лидерских стремлений. Быстрое усвоение информации, восприятие новых технологий (отсутствие консерватизма), неумение адекватно оценить сложность поставленной задачи, легкомысленное отношение к опасности позволяет им не только добиваться великих достижений, но и создает критические ситуации с глубоким разочарованием в себе и жизни.

Создание условий для самодиагностики, формирования реальной самооценки, получения опыта целеполагания и саморазвития может улучшить позицию социального старта и снизить некоторые нежелательные риски. Исходя из определения молодёжи как специфической социальной группы общества, поколения людей, проходящих стадию социализации, усваивающих общеобразовательные и профессиональные функции и подготавливаемые обществом к усвоению и выполнению социальных ролей взрослого (В.Т. Лисовский, 1996), возможно определить специфические черты социально-психологической компетентности молодёжного лидера. При этом необходимо учесть особенности молодежных общественных организаций, которые создаются, прежде всего, как инструмент для реализации социальных потребностей и интересов молодёжи (П.А. Сорокин, В.И. Чупров, А.А. Ковалева, В.А. Луков и др.) и действуют на принципах

добровольности, равноправия, самоуправления, доступности.

Социально-психологическая компетентность формируется в ходе освоения индивидом систем общения и включения в совместную деятельность. На ее формирование оказывают влияние многие факторы: индивидуальные особенности личности, состояние здоровья, эффективность социализации, этнические, религиозные, культурные различия, уровень образованности и др.

Теоретически моделируя социально-психологическую компетентность, мы трактуем ее как интегративный результат деятельности субъектов, участвующих в процессе выявления и воспитания лидера, развития личностных качеств и формирования лидерских компетенций. Социально-психологическая компетентность лидера молодежной общественной организации, по нашему мнению, это специфическая характеристика личности, включающая в себя динамическую интеграционную совокупность индивидуально-психологических качеств и компетенций, проявляющихся на различных уровнях в структуре когнитивного, эмоционально-волевого, поведенческого, мотивационного и социально-нравственного компонентов.

Ценностно-смысловой компонент включает ценности, стремления индивида, его представления о себе в структуре общественных отношений.

Когнитивный компонент объединяет знания философских основ развития общества, принятых этических и моральных норм, правил поведения, понимание социально-психологических механизмов его функционирования. А также компетенции в поиске и отборе актуальной информации и усвоении новых знаний (А.Г. Асмолов, С.Л. Братченко, Г.С. Кожухарь, Г.У. Солдатова, А.У. Хараши и др.).

В эмоционально-волевой компонент входят навыки эмоциональной сензитивности, толерантности, рефлексии и эмпатии, а также умения распознавать чувства окружающих, управлять своим эмоциональным состоянием и влиять на эмоции других людей (Дж. Мейер, П. Сэловей, Д. Карузо, Д. Гоулман, Р. Барон, И.Н. Андреева, Д.В. Люсин, Л.А. Петровская и др.).

Мотивационный компонент (Е.В. Захарова, Е.В. Веденеева, Е.В. Гончарова, Н.И. Нагимова, Дж. Равен, А.Н. Сухов и др.) предполагает умения активизировать свой положительный интенциональный опыт (предпочтения, убеждения, умонастроения), видеть жизненный смысл и перспективу реализации своих решений, поддерживать высокий уровень мотивации деятельности. А так же знание и использование приемов стимулирования и настройки работы собственного интеллекта и коллективного настроения.

Поведенческий компонент содержит компетенции межличностного взаимодействия (А.А. Деркач, Е. С. Кузьмин, В.Н. Куни-

цына, У. Пффингстен, В.С. Семёнов, Р. Хинтч и др.), умения реагировать в конфликтных ситуациях, приемы взаимодействия с малой группой и в малой группе, способность и умения координировать деятельность других в интересах общей цели. Об уровне сформированности социально-психологической компетентности лидера молодежной общественной организации можно судить, если ее оценить по обоснованным критериям. Мы предлагаем следующие:

1. Когнитивный критерий: знание структуры социально-психологической компетентности; знание объективных требований к социально-психологическому профилю личности молодежного лидера; знание способов, приемов саморегуляции, самоконтроля, саморазвития.
2. Эмоционально-нравственный критерий: наличие личностных качеств, необходимых для успешного лидерства; сформированность личностной системы ценностей, необходимой для формирования авторитета не только среди сверстников, но и в макросреде.
3. Мотивационный критерий: наличие личностной потребности быть лидером и вести за собой других; наличие устойчивой системы мотивов и стимулов для самореализации в качестве лидера.
4. Деятельностный критерий: наличие опыта реализации способностей, умений и навыков в области коммуникации, убеждения, влияния на окружающих; наличие опыта реализации организаторских способностей, умений и навыков.

Предлагая модель социально-психологической компетентности, мы думаем, что не каждый юный лидер станет в дальнейшей своей жизни руководителем. Ведь основополагающие принципы деятельности молодежной общественной организации: добровольности, равноправия, самоуправления, доступности, – позволяют любому молодому человеку, заинтересованному в самореализации, стать членом «молодежки» и попробовать себя в качестве лидера, оценить свои возможности. Разработанная нами модель может быть отнесена к общей социально-психологической компетентности и не является постоянной величиной, а поступательно развивается в соответствии с требованиями социума.

Коучинг: эволюция профессии

Коучинг иногда называют одним из направлений практической психологии. Действительно, методы и приемы различных психологических школ были взяты за основу коучинга. На его формирование и дальнейшее развитие наибольшее влияние оказали такие течения психологии, как исследования эмоционального интеллекта Дэниэла Гоулмена, развитие направлений гуманистической психотерапии, методики и приемы, используемые во время спортивных тренировок.

Если на первых этапах развития коучинг, как вид деятельности, влияли различные исследовательские области, такие, как личностное развитие человека, образование взрослых, психология (клиническая, организационная, спортивная, социальная и промышленная), а также различные теории и практики лидерства, то, начиная с середины 90-х лет 20-го века, коучинг развивается как самостоятельная дисциплина.

Доктор психологии и коуч Вики Брок в своей диссертации по истории коучинга делает три важных вывода:

- коучинг появился одновременно из нескольких независимых источников и распространился в разные страны;
- появлению коучинга способствовала растущая потребность в интерактивном взаимодействии с миром, в котором изменения происходили все быстрее и становились все более сложными;
- коучинг появился как ответ на изменения в социальной среде, культуре и экономике.

По мнению зарубежных авторов, история развития коучинга как профессии состоит из семи фаз:

- возникновение коучинга в США;
- распространение в Соединенных штатах Америки;
- всплеск коучинга в Германии;
- этап распространения, происшедший также в Германии;
- развитие персонала (системное);
- этап дифференциации в Европе и США;
- популяризация коучинга в США и Европе;
- углубленная профессионализация, которая продолжается по сей день.

Первая фаза – «возникновение». Первоначально в американском менеджменте коучинг означал работу руководителя со своими

подчиненными, ориентированную на развитие. Каждый сотрудник должен был достигать своей профессиональной и личностной зрелости в рамках своей должности под чутким руководством своего начальника. Умело используя мотивационный компонент, руководитель способствовал успешному выполнению производственных задач и, иногда, карьерному росту самого подчиненного. Такая форма вполне соответствовала духу времени, царящему в тот период в Америке.

Вторая фаза – «распространение». В середине 80-х постепенно расширяется применение коучинга в карьере молодых способных работников, теперь уже через сопровождение их опытными менеджерами-экспертами в своей области, которые ни в коем случае не являются их прямыми руководителями. Хотя подрастающим «талантам» и уделяется много внимания, их карьерный путь направляется в нужное русло, но это явление не перерастает в систему, а постепенно перерождается в наставничество или менторство.

Третья фаза – «всплеск». То, что началось в США на среднем уровне, в середине 80-х переключилось в Германию сразу на уровень ТОП-менеджмента. Коучинг превратился в консультирование ТОП-ов исключительно внешними коучами по специфическим темам: конфликты на топ-уровне, проблемы руководства подчиненными, вопросы стратегии. Однако затрагивались и другие темы – проблемы в супружестве или проблемы взаимоотношения с окружающими. Коуч должен был помочь осознать своему клиенту мировосприятие, особенности его коммуникативного стиля, сильные и слабые стороны личности. До этого периода руководители высшего эшелона еще не получали в таком объеме прямой обратной связи, которая бы способствовала улучшению их социального влияния в бизнесе. Этот вариант коучинга с его «налетом эксклюзивности» привлекли внимание широкой общественности, и в исключительно короткое время ключевые идеи коучинга становятся чрезвычайно популярными. Это были начальные фазы развития и выражение коучинга в Германии. В США вариант внешнего психологического консультирования для ТОП-менеджеров оставался до конца 80-х почти невостребованным, но спустя несколько лет вернулся в полном объеме на «родину».

Четвертая фаза – «системное развитие персонала». Коучингом занимались не только коучи, приглашенные извне, но и внутрифирменные отделы персонала и развития. Долгое время эти две группы находились в противостоянии, обсуждая, какие темы для руководства соответствуют стилю коучинга, а какие нет. Если коучинг проводился отделом развития, то целевой группой долгое время оставалась средняя и низшая прослойка менеджмента. Роль персонального коуча при этом отводилась непосредственному руко-

водителю, призванному развивать своих подопечных, для чего и проводились семинары по коучингу внутри фирмы. Наконец, в 90-х годах обе группы достигли «мира и согласия» и утвердили коучинг в различных вариантах и образах действия как способ развития всех уровней руководства. Для ТОП-менеджмента индивидуальный и командный коучинг стал важнейшим инструментом раскрытия личного потенциала. Постепенно определились и преимущественно систематизировались вопросы о том, какие темы должны стоять в центре внимания коучинга, в каких случаях можно использовать коучинг и кто должен рассматриваться как коуч и как клиент.

Пятая фаза – «дифференциация». В 90-х годах коучинг достиг заслуженного успеха. Первые «битвы» за концепты, методы, темы, направления и происхождение были позади. Все больше коучинг стал применяться в различных вариантах, с новым значением, содержанием и конкретными процедурами. Групповой коучинг в ходе семинаров использовался как «сила» группы для глубокого консультирования отдельного участника через коллективную обратную связь. Каждый тренинг личностного роста, совершенно в духе времени, мог тоже называться коучингом. Это облагораживало собственный образ действий и давало каждому, кто в этом принимал участие, чувство возвышенной ответственности. Коучинг превратился в своем ключевом понятии во всеобщую глубокую, ориентированную на психологию, методiku консультирования. Его стали использовать как в отдельных «личных» случаях, так и как форму личностной поддержки для высшего менеджмента в период изменений на фирмах. Область применения и используемые методики на этой фазе разрослись очень стремительно.

Шестая фаза – «популяризация». После того как коучинг был так уважаем у топ-менеджмента и доказал неслучайность своего успеха и высокого статуса, после всего этого он вдруг очень быстро стал словом-контейнером, которое теперь употреблял каждый и по любому поводу. Даже классическое организационное консультирование мутировало в коучинг. Появился «ТВ-коучинг», «дансинг-коучинг», «астрологический коучинг» и т.д. и т.п.

Седьмая фаза – «углубленная профессионализация». С 2002 г. в коучинге начинают выделяться целевые группы и методически дифференцированное применение. Повышаются требования к качеству практики, начинается стандартизация в обучении коучингу, растет интенсивность исследований, организуются международные конгрессы и встречи. Создаются интернет-банки данных коучей и сообщества коучей, которые обсуждают между собой содержание, методiku, стандарты и вопросы качества. Коучинг выходит на научный уровень, начинает разрабатываться собственная методология и

инструментарий.

В настоящее время в профессиональном коучинге условно выделяют три самых базовых направления:

- *персональный-коучинг* – в нем рассматривается достижение цели в интересах человека как личности;
- *бизнес-коучинг* – это совместная работа над достижением профессиональных и личных целей клиента в контексте его бизнеса или организации, целью в этом случае может являться как улучшение результатов и показателей бизнеса, так и карьерной самореализации человека;
- *корпоративный коучинг* направлен на достижение поставленной цели или решение задач в интересах компании.

В результате внедрения корпоративного коучинга все оказываются в выигрыше: ключевые сотрудники получают осознание перспектив, ясность направления движения, большую самостоятельность, поддержку собственной инициативы. Глава компании получает лояльных, заинтересованных, эффективных соратников. В результате внедрения корпоративного коучинга в компании возрастает прибыль. По данным Международной Федерации Коучинга, окупаемость затрат на такой коучинг равна 6 к 1.

В целом можно согласиться с выводами, которые в своей работе делает Вики Брок, о том, что коучинг является открытым процессом – социальным движением, которое распространяется людьми через общение и взаимодействие.

Коучинг сегодня стал стилем и видом коммуникации, с помощью которого люди взаимодействуют друг с другом, социальным явлением и междисциплинарной областью, которая постоянно развивается. В соответствии с исследованием, проведенным газетой «National Post» (Канада), коучинг является одной из наиболее динамично развивающихся отраслей в мире.

Личная эффективность руководителя: психологический аспект

Современная парадигма управления основывается на демократических и гуманистических принципах, повышенном внимании к роли человеческого фактора, обладающего выраженной психологической природой. Поэтому наполнение управления психологическим содержанием стало объективной закономерностью [5]. В зарубежной и отечественной литературе по проблемам управления, в многочисленных социологических и психологических исследованиях значимую роль в реализации указанных принципов отводят личности самого руководителя (М. Мескон, Р. Стогдилл, А.А. Деркач, Т.С. Кабаченко, Р.Л. Кричевский, С.Д. Резник и др.). Его знания, профессиональный и житейский опыт, деловые и личностные качества – центральное понятие организационной структуры любой компании. Как отмечает Семиков В.Л., «индивидуальность коллектива специалистов в значительной степени является отражением индивидуальности его руководителя, его личных качеств и способностей» [7].

Н. Самоукина – известный специалист в области психологии управления персоналом – в своих публикациях делает акцент на том, что кроме корпоративной лояльности, профессионального опыта и сугубо управленческих компетенций, руководитель должен обладать также личной эффективностью [6].

В самом общем смысле под «эффективностью» (*лат. efficientia*) понимают соответствие полученного результата и продуктивности использования ресурсов поставленным целям и задачам. Эффективность – это получение максимального результата при минимальных затратах.

В «Современном толковом словаре русского языка» Т.Ф. Ефремовой (2006) значение слова «эффективный» толкуется как «действенный», «приводящий к нужным результатам», «дающий наибольший эффект».

В.В. Сорочан [8], анализируя понятие эффективности в профессиональной деятельности, отмечает, что эффективность определяется либо количеством затрат, необходимых для получения определенного результата, либо результатом, полученном при определенных затратах. При оценке эффективности автор предлагает различать: *объективные, предметно-технологические показатели эффективности* (производительность, качество, надежность качественная и количественная); *субъективные, психологические, личностные показатели эффективности*: вовлеченность разных сторон

и уровней психики человека в осуществление деятельности, активизация умственных способностей, операций, действий, мотивационно - волевых компонентов; психологическая цена результата по величине затрат личностных ресурсов.

Когда говорят о личной эффективности, то фактически речь идет о внутреннем потенциале человека, о личностном росте. Под личностной эффективностью руководителя мы подразумеваем, прежде всего, целый комплекс знаний, умений, навыков, необходимых для успешного осуществления управленческих функций. *Эффективный руководитель*, по мнению М.А. Кременя, – это личность, формирующаяся в процессе организационного и группового развития, выступающего в качестве лидера. Движущая сила его развития – беспощадный самоанализ, непрерывное самообучение, уверенность в себе, энтузиазм [5].

Проблема личной эффективности руководителя рассматривается на стыке различных областей психологического знания: психологии личности, социальной психологии, психологии труда, акмеологии. Однако, в полной мере, личность руководителя, его самосовершенствование и саморазвитие, а также организация управленческой деятельности с точки зрения ее психологической эффективности находится в поле зрения психологии управления.

Истоки изучения личной эффективности в психологии связывают с появлением социально-когнитивной теории Альберта Бандуры в 70-е годы XX в. Одним из ключевых терминов данной теории является «самоэффективность» как вера в эффективность собственных действий и ожидание успеха от их реализации. По сути, самоэффективность – это основанная на знании и прежних переживаниях убежденность человека в своей способности достигать определенного результата при определенных затратах. Люди осознающие свою самоэффективность, ожидают от себя значимых результатов, прилагают больше усилий для выполнения сложных задач в отличие от людей, сомневающих в своих возможностях. В теории А. Бандуры самоэффективность понимается не как стабильная и статичная характеристика, а как переменная, которая по своей силе и степени зависит от актуальной ситуации и прежней истории развития индивида. В качестве причин изменения поведения самоэффективности Бандура рассматривает опыт непосредственной деятельности, косвенный опыт, общественное мнение, а также физическое и эмоциональное состояние человека.

Таким образом, с помощью определения показателя самоэффективности можно оценить способность руководителя к осознанию своих способностей и к использованию этих способностей оптимальным образом.

Понимание значения личной эффективности в работе руководителя возможно через усвоение психологической сущности самой управленческой деятельности и требований к личности руководителя, определяющие эффективность его работы.

В этом отношении интересным представляется вопрос о соотношении понятий «успешный руководитель» и «эффективный руководитель». В качестве ответа могут быть кратко рассмотрены результаты исследований американского специалиста в области организационного поведения Фреда Лютенса и его коллег (1988), описанных в работе Г.Х. Бакировой [1]. Во-первых, «успешными» руководителями они назвали тех, кто быстро продвигается в своей карьере в пределах организации, а «эффективными» – кто в количественном и качественном плане хорошо справляется со своей работой, при этом подчиненные таких руководителей достаточно обязательны и удовлетворены своей работой. Во-вторых, ученые изучили, одинаково ли работают успешные и эффективные руководители. Ф. Лютенс и его единомышленники определили, что все эти управленцы вовлечены в четыре вида активности:

1. *Традиционное управление.* Принятие решений, планирование, контроль.
2. *Коммуникация.* Обмен рутинной информацией и процессуальной бумажной работой.
3. *Управление человеческими ресурсами.* Мотивация, дисциплинарные меры, разрешение конфликтов, обеспечение кадрами и обучение.
4. *Организация сети.* Общение, осуществление политической активности, взаимодействие с людьми, находящимися за пределами организации.

В результате исследований оказалось, что «успешные» и «эффективные» руководители по-разному распределяют свое рабочее время. Сравнительный анализ показал, что «успешные» почти 40% своего времени и энергии тратят на коммуникацию и управление человеческими ресурсами, в то время как «эффективные» тратят на это 70% своего времени. «Успешные» больше всего сосредоточены на четвертом виде активности – организация сети, а «эффективные» уделяют этому меньше всего внимания. Таким образом, как установили исследователи, в основе определения приоритетов того или иного вида активности лежат собственные ценности и мотивы менеджеров. Успешные руководители в большей степени ориентированы на собственные интересы, а эффективные – на цели компании [1]. Исходя из вышесказанного, становится ясно, что личная эффективность руководителя должна способствовать реализации, прежде всего, целей организации.

Фундаментом же личной эффективности руководителя, по мнению М. Боднарука [2] является навык проактивности как способность принимать и реагировать на любые ситуации на основании их адекватной оценки, а не под воздействием эмоций или ожиданий окружающих. Быть проактивным значит быть над ситуацией. А для этого, как отмечает автор, необходимо адекватное восприятие и принятие себя как личности. Именно поэтому личная эффективность руководителя основывается на правильном представлении и принятии руководителем себя.

Управление личной эффективностью – очень важная составляющая работы руководителя над собой, способная привести к достижению желаемого результата. Еще Питер Ф. Друкер писал о том, что деятельность управляющего должна быть эффективной, при этом «эффективность – это что-то вроде привычки, набора практических методов, которым всегда можно научиться» [4].

Все управленцы имеют возможности развивать и повышать эффективность своей работы, самосовершенствоваться. Первое, с чего начинается личная эффективность, – это изучение, осознание и преодоление своих ограничений. Ограничения, в данном контексте, – это факторы, которые сдерживают личностный потенциал и препятствуют успеху и личностному росту. Современный руководитель любого уровня управления, который сосредотачивает внимание на этих факторах, способен достигнуть прогресса в личностном развитии и поверить в собственные силы, а также в реальность происходящих перемен в самом себе. Определенный интерес в этой связи представляет концепция ограничений [3]. Авторы этой концепции – консультанты по управлению Майк Вудкок и Дейв Френсис – выделяют 11 ограничений, препятствующих эффективной работе в роли руководителя: неумение управлять собой, размытые личностные ценности, смутные личные цели, остановленное саморазвитие, недостаточность навыка решать проблемы, недостаток творческого подхода, неумение влиять на людей, недостаточное понимание особенностей управленческого труда, слабые навыки руководства, неумение обучать, низкая способность формировать коллектив.

Данная концепция ограничений чрезвычайно полезна и содержательна, так как она дает широкий диапазон поиска реальных путей развития личностных и деловых качеств современных руководителей. Осознав собственные ограничения, управленец может определить способы корректировки и совершенствования тех параметров, которые ему показались недостаточно развитыми для его эффективной деятельности. Ведь относительная неудовлетворенность собой, деятельностью или отношениями выступает существенным фактором для формирования активности в области саморазвития личности.

Анализ литературы также показал, что действенную помощь в повышении личной эффективности руководителя способны оказать технологии самоменеджмента. С психологической точки зрения, самоменеджмент руководителей (по З.А. Парфеновой, 2006) рассматривается как управляющая деятельность, направленная на организацию внутренних и внешних ресурсов наиболее эффективным способом, а также как саморазвитие и самосовершенствование личности. Конкретные методы и техники самоменеджмента подробно описаны в работах Бишоф А., Зайверт Л., Архангельского Г.А., Добротворского И.Л., Кузнецова И.Н., Попова Г.Х., Резника С.Д. и других авторов.

В заключение отметим, что личная эффективность руководителя предполагает: самоанализ управленческого потенциала и возможных управленческих ограничений, овладение техникой личной работы, осознание собственных целей и способов их достижения, управление личными ресурсами (время, деньги, психическое и физическое здоровье и т.д.), развитие и формирование профессионально-важных качеств.

Литература

1. Бакирова Г.Х. Тренинг управления персоналом. СПб.: Речь, 2004.
2. Боднарук М. «Сферические кони» эффективности руководителя [Электронный ресурс]. 2012. Режим доступа: http://smartcons.org/photoz/KoniEffectivnisti_Vondaruk.pdf, свободный
3. Вудкок М. Раскрепощенный менеджер. Для руководителя-практика / М. Вудкок, Д. Фрэнсис. М.: Дело, 1991.
4. Друкер Питер Ф. Эффективный управляющий. М.: Вильямс, 2010.
5. Кремень М.А. Практическая психология управления: пособие для студентов вузов. Минск: ТетраСистемс, 2011.
6. Самоукина Н. Личная эффективность современного руководителя [Электронный ресурс] // Бизнес - энтропия 2009. Режим доступа: <http://bizentropy.biz/articles/35-lichnaya-yeffektivnost-sovremennogo-rukovoditelya.html>, свободный.
7. Семиков В.Л. Организационное поведение руководителя. М.: Академический Проект: Гаудеамус, 2004.
8. Сорочан В.В. Психология профессиональной деятельности. М.: МИЭМП, 2005.

Лидерские качества современного руководителя

«Наилучший руководитель – тот, кто обладает достаточным чутьем, чтобы выбрать подходящих людей, способных выполнить нужную работу, и достаточной сдержанностью, чтобы не путаться у них под ногами, пока они ее выполняют»

Ф. Хесселбайн

Проблема лидерства вызывает большой интерес не только научной общественности, но и широких слоев общественности. Тема лидерства связывает фундаментальные и прикладные исследования в социальной и организационной психологии.

Споры о феномене лидерства делятся более двух тысяч лет. В Древнем Китае во времена Конфуция велись дискуссии о важности лидерства – власть, искусство управления или знание законов. На протяжении XX столетия исследователи обращались к теме лидерства и открывали все новые ракурсы обзора этой особой формы человеческой активности [10].

В связи с глобальными изменениями в конце XX – начале XXI вв. резко возрос спрос на лидерство как способность личности объединять других людей для достижения поставленных целей. Особенно это касается современного менеджмента или управления организациями. В настоящий момент существует потребность конкретных организаций в развитии лидерских качеств руководителей, в развитии их способностей к реализации лидерского поведения.

В зависимости от целей организации, сферы ее деятельности, от складывающейся ситуации внутри и вне организации деятельность на сходных управленческих позициях будет существенно различаться в ряде ключевых моментов: различными будут требования к знаниям, навыкам и личностным качествам руководителя, требования к способам осуществления управленческой деятельности и решаемым задачам.

Обобщая существующие определения лидерства, можно выделить следующие структурные элементы данного феномена, являющиеся предметом исследования в социальной психологии: лидер, группа последователей, деятельность лидера, условия взаимодействия группы и последователей. Лидер и его особенности практически с самого начала экспериментальных исследований в социальной

психологии играют ведущую роль в рамках различных научных школ и направлений.

В соответствии с «теорией великого человека» развивались представления о так называемой «харизме», присущей политическим лидерам. Впервые термин «харизматическая власть» предлагает М. Вебер [6] на рубеже XIX–XX вв. «Харизмой», по М. Веберу, следует называть качество личности, признаваемое необычайным, благодаря которому она оценивается как одаренная сверхъестественными, сверхчеловеческими или, по меньшей мере, специфически особыми силами и свойствами, не доступными другим людям. Харизма рассматривается как благодать, посланная богом или как образец [Там же].

«Теория великого человека» дала толчок к поиску черт и качеств, которыми должен обладать эффективный лидер. Так появляется «теория черт», описывающая лидера как человека, обладающего конкретными индивидуальными свойствами, определяющими успешность его лидерства [4]. Задача исследователей заключалась в поиске набора индивидуальных характеристик, соответствие которому позволило бы назвать конкретного человека успешным лидером. Предполагалось, что сами эти черты присутствуют у конкретного человека изначально, отчего данные теории назывались также «харизматическими» [3].

В своем обзоре исследований, проведенных в рамках теории черт более чем за 70-летний период, Р. Стогдилл выделяет следующие характеристики лидерства: сильное стремление принять на себя ответственность и выполнить задачу, решимость и упорство в достижении целей, смелость и оригинальность при разрешении проблем, стремление проявить инициативу в социальных ситуациях, уверенность в себе и целостность личности, готовность отвечать за последствия своих решений и действий, умение снимать межличностное напряжение, толерантность к фрустрации, способность влиять на поведение других людей и умение структурировать внутригрупповое взаимодействие, подчиняя его выполнению стоящей задачи [1].

Лидерство – это искусство, мастерство высшего пилотажа. Каждый руководитель обладает своим неповторимым стилем, способами влияния на людей.

Рассмотрим главные лидерские качества руководителя:

1. **Оптимизм.** Оптимистично настроенный человек всегда готов выслушать других, он полон творческих идей и стремлений. Такой руководитель способен приободрить коллектив, стимулировать других сотрудников к успеху.
2. **Решительность, умение разрешать проблемы.** Руководитель-

лидер никогда не скажет: «Это не мое дело. Решайте сами». Одно из лидерских качеств руководителя – это умение демонстрировать сотрудникам свою решительность и смелость при возникновении проблем.

3. **Толерантность и тактичность.** Хороший руководитель должен уметь критиковать работу подчиненного, а не самого человека. Бесконечные замечания вряд ли станут для подчиненного мотивацией к улучшению качества работы. Как гласит одно мудрое изречение: критика должна упаковываться как бутерброд – между двух кусков похвалы.
4. **Скромность.** Лидеру ни к чему лестные отзывы окружающих. К тому же он не должен скрывать своих ошибок и «проколов».
5. **Уверенность в себе.** Твердая вера в собственный успех без капли высокомерия и заносчивости – вот истинное лидерское качество руководителя.

Кроме того, руководитель-лидер должен обладать навыком управления людьми и собой. Одно из главных лидерских качеств руководителя – постоянный, непрекращающийся личный рост.

Д. Кемпбелл описывает поведение харизматических лидеров вне менеджерской ориентации. Он пришел к выводу, что лидерство признается большинством людей только тогда, когда налицо серьезный кризис. Лидер поддерживает имидж, определяет ее судьбу организации.

Таким образом, руководитель как лидер быстро реагирует на повседневно возникающие рутинные ситуации и краткосрочные задачи (проекты); лидер как руководитель «характеризуется личной и активной позицией относительно целей организации, влияет на изменение настроений, представлений, идей подчиненных и нацелен на установление определенных потребностей и целей, определяемых направлением деятельности бизнеса. Результат – изменение представлений людей относительно их собственных целей, желаний и возможностей».

Подход Э. Гроува к работе руководителей, лидеров показывает, как надо делать, являясь источником знаний, мастерства и искусства. Д. Торрингтон и Дж. Вайтман добавляют, что не надо обладать только технической квалификацией, обучайтесь дополнительным знаниям, что относится к среднему звену руководства. Американские психологи Джозеф Кенджеми и Казимир Ковальски обнаружили ряд лидерских качеств, общих для всех успешных топ-менеджеров. Данные характеристики указывают на особенности психологии лидерства и на эффективность руководства организаций. Имеется возможность сравнить реальное поведение и идеальное поведение лидера, помогая тем самым ликвидировать различия между тем и

другим.

Особенности мышления:

1. **Способность к экстраполяции.** Сильные лидеры не нуждаются в обилии данных. Обладая глубокими и широкими знаниями, они интуитивно понимают, как далеко могут зайти в своей экстраполяции ситуации.
2. **Способность к разработке нескольких проблем одновременно.** Слишком высокий показатель упорства по психологическому тесту Эдвардса для успешно действующих руководителей нежелателен. Требуется гибкость, составляющая важнейший аспект поведения лидера.
3. **Устойчивость в ситуации неопределенности.** Это одно из главных качеств лидера: ему не страшна неизвестность или отсутствие обратной связи. Белые пятна не мешают его деятельности. Он справляется со своим делом и без немедленной обратной связи и разрешает проблемы, непосильные для других, неспособных к действиям в условиях неопределенности.
4. **Понимание.** Успешно действующие руководители высшего уровня обладают высокой восприимчивостью, отличаются развитой интуицией. Им присуща способность, которую можно назвать «проворством в уличной толчее». Они схватывают суть дела интуитивно и быстро, обнаруживая удивительную способность отличать существенные стороны ситуации от несущественных.

Умение справляться с агрессией:

1. **Способность брать управление на себя.** Лидер легко входит в роль руководителя с момента своего назначения, не извиняясь за него и не обращая внимания на претензии тех, кто считал себя кандидатом на данный пост. Он не позволяет их разочарованию, зависти и ревности мешать выполнению своих обязанностей.
2. **Настойчивость.** Успешно действующие руководители при отсутствии ригидности и догматизма упорно выполняют задуманное, даже если их точка зрения оказывается непопулярной. Им присуще интуитивное понимание, за какие идеи следует держаться, при этом они активно интересуются всеми доступными данными. Их не пугает несогласие с ними других.
3. **Способность к сотрудничеству.** Успешно выполняющие свои функции лидеры умеют подавлять свою враждебность и действовать эффективно, несмотря на нее. Им удается нивелировать свои неприязненные чувства. Такому руководителю свойственны умение разговаривать с людьми, такт, возможность общения на любом уровне. Благодаря хорошей способности к

межличностным контактам он добивается основательной поддержки в организации для себя и своих идей. Лидер умеет сдерживать свою враждебность и агрессивность.

4. **Инициативность.** Успешно действующий лидер активен. Он ведет в атаку. Ему понятны возможности, ускользающие от внимания других. Он знает, когда начать – это часть его интуитивного знания. Когда другие колеблются, он действует. Инициативность такого руководителя включает одно из основных качеств, ведущих к успеху, – способность рисковать.

5. **Энергичность.** Руководителю трудно добиться успеха, не обладая выносливостью, без физических и интеллектуальных возможностей. Запас физических и интеллектуальных сил пополняется за счет огромной энергии успешно действующего лидера. Такой руководитель продолжает дело, когда другие уже падают от усталости.

Управление эмоциями:

1. **Способность делать ставку на других.** Успешно действующий руководитель охотно передает знания, дает советы, помогает росту других, не жалея на это время. Он всегда готов помочь профессиональному росту и развитию, продвижению других по служебной лестнице.

2. **Сензитивность.** Руководители высшего уровня восприимчивы к чувствам других. Им свойственна эмпатия (сопереживание). Они способны поставить себя на место другого и испытать его чувства. Достигающие успеха лидеры обладают своего рода личным радаром, дающим им возможность ощущать, что чувствуют и даже думают их коллеги.

Лидерство в конкретных областях:

1. **Идентификация себя с делом.** Наиболее успешно действующие руководители способны переносить неудачи без чувства поражения или унижения. Их привлекает сам процесс достижения результата; они не стремятся быть всемогущими и всеведущими, не пытаются быть всюду одновременно, делать всю работу за других, не стараются казаться умеющими все. Лидеры высокого уровня умеют поручать работу другим. Их не привлекает власть как таковая, они скорее заинтересованы в достижении цели. Они получают настоящее удовлетворение от успеха других, а не от собственного неограниченного могущества. Власть, которой они пользуются, происходит из уважения, которое они внушают. Они не стремятся занять как можно больше руководящих постов, зная, что их влияние и так достаточно и им не требуется применять власть для достижения успеха. Они знают себе цену и удовлетворены ею, у них полная

уверенность в себе. Все это дает такому лидеру силы противостоять нежелательному развитию событий.

2. **Способность к сочувствию.** Успешно действующие руководители проявляют сочувствие к другим, не ожидая, что их за это будут любить. Они способны непредвзято и точно оценить своих подчиненных, прекрасно понимая, что невозможно угождать всем. Они умеют сочувствовать человеку, не позволяя при этом сделать себя беспомощными и нетребовательными. Такой лидер прекрасно понимает, что стремление во что бы то ни стало нравиться подчиненным делает его неспособным руководить ими. Благодаря сильному чувству идентификации он способен принимать непопулярные решения.

3. **Заинтересованность в росте организации,** а не в собственной карьере. Настоящий лидер обязательно заинтересован в том, что он оставит после себя. Его самое сильное стремление – не к личной власти; ему не нужно, чтобы вся организация подгонялась под его вкусы. Уходя, он хочет оставить результат своей работы, а не унести все с собой.

4. **Независимость.** Добивающиеся успеха руководители осознают границы своих возможностей, сотрудничают с другими, прислушиваются к ним, но когда дело доходит до принятия окончательного решения, они проявляют независимость. Приняв решение на основе всех имеющихся в их распоряжении фактов, они придерживаются его. Такого лидера нельзя принудить присоединиться к решению, с которым он не согласен: он скорее подаст в отставку, чем станет делать то, что идет в разрез с его взглядами и убеждениями.

Личностный идеал:

1. **Гибкость.** Руководителю нет необходимости сосредоточиваться в каждый данный момент на единственной проблеме: он может решать одновременно несколько задач и, когда это необходимо, переключаться с одного направления деятельности на другое. Лидер должен быть открыт для восприятия новых идей, новых способов мышления, новых процессов. Стремящийся к успеху руководитель развивает в себе гибкость, понимая, что очень легко оказаться ограниченным своими предпочтениями и увлечениями.

2. **Устойчивость к стрессу.** Лидер умеет заботиться о своем здоровье, как телесном, так и психическом, и справляется со стрессами. Он понимает, что для этого необходимо вести сбалансированный образ жизни, и управляет своей жизнью и своим временем. Успешно действующий руководитель не позволяет обстоятельствам и времени управлять собой. Он хорошо

чувствует себя при таком образе жизни и с удовольствием предвкушает все, что ждет его впереди каждый день. Чувствуя действие стресса, он знает, что предпринять, чтобы избежать урона для здоровья.

3. **Наличие цели.** Лидер имеет твердые убеждения и ясную цель. Цель есть у его жизни, цель есть у его работы. Просыпаясь, он не просто ждет, что преподнесет ему новый день. Наличие цели предполагает планирование, и каждый день приближает лидера к достижению поставленной цели. Целью обычно является осуществление мечты: мечты о том, чем станет его корпорация; мечты о том, чем станет вся его жизнь. Лидер любит и умеет — часто философски — говорить о своей мечте. Однако взгляды руководителя не должны быть окостенелыми: мечта должна развиваться, как и связанная с ее осуществлением цель.

Лидерство в конкретных областях:

1. **Руководство сообществом.** Руководитель использует свою власть и влияние на благо общества. Он ответственно относится к лежащей на нем ответственности, например, по охране окружающей среды. Лидер отдает свое время, силы и энергию улучшению жизни людей и развитию общества, используя для этого все имеющиеся в его распоряжении ресурсы.
2. **Чувство юмора.** Наибольшего успеха добиваются руководители, обладающие чувством юмора. Они способны видеть юмористическую сторону там, где другие видят только трагедию. Они не позволяют неудачам угнетать себя, способны найти в ситуации что-то забавное. Они легко находят разнообразные возможности. Сделав ошибку, они признают ее и готовы посмеяться над собой, а не взваливают вину на других.
3. **Цельность личного идеала.** Лидер хорошо представляет себе, каков он, к чему стремится, как живет — во всех смыслах слова. Он последователен и постоянно предпринимает усилия для того, чтобы его слово не расходилось с делом, чтобы соответствовать своему личностному идеалу. Следствием совпадения этого идеала и фактического поведения является то, что лидер живет в мире с самим собой, с ним легко общаться, окружающие чувствуют себя с ним непринужденно, независимо от их должности или общественного положения. Люди не испытывают страха и охотноверяют ему свои горести и заботы, только личностная цельность лидера делает это возможным.

В последнее время больше внимания уделяется вопросам определения комплекса знаний, способностей, личных и деловых качеств, которыми должны обладать современные руководители. Однако сформулировать основные требования, предъявляемые к идеальному руководителю, слож-

но, поскольку они различаются в зависимости от особенностей среды работы данной профессии.

Профессиональный руководитель понимает сущность протекающих процессов преобразования в сфере экономики, менеджмента, финансов, учитывает ситуацию на рынке труда, т.е. внимательно следит за положением дел как внутри организации, так и вне ее. Но не все, даже самые высококвалифицированные, специалисты, обладающие соответствующими знаниями, способны успешно руководить организацией.

Литература

1. Джанерьян С.Т. Профессиональная Я-концепция: системный подход: дис. ... д-ра психол. наук. Ростов н/Д, 2005.
2. Могилевкин Е.А. Карьерный рост: диагностика, технологии, тренинг. СПб: Речь, 2007.
3. Афанасенко И.В. Стратегии построения карьеры как компонент профессиональной Я-концепции // Сборник материалов III Всероссийского съезда практических психологов системы образования 25-28 июня 2003 г. М.: 2003.
4. Коростылева Л.А. Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере. СПб.: Речь, 2005.
5. Сыманюк Э.Э. Психологические барьеры профессионального развития личности. Практико-ориентированная монография / Под ред. Э.Ф. Зеера. М.: Московский психолого-социальный институт, 2005.
6. Реан А.А. Психология адаптации личности: анализ, теория, практика / А.А. Реан, А.Р. Кудашев, А.А. Баранов. М.: Прайм-Еврознак, 2006.
7. Дружилов С.А. Становление профессионализма человека как реализация индивидуального ресурса профессионального развития. Новокузнецк: Изд-во ИПК, 2002.
8. Гришина Н.В. «Определение ситуации» и формирование жизненного пространства личности /под ред. А.А. Крылова // Ананьевские чтения. 1997: Тезисы научно-практической конференции. СПб., 1997. С. 158-159.
9. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. Ростов н/Д: Феникс, 1996.
10. Фонарев А.Р. Психологические особенности личностного становления профессионала. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: МОДЭК, 2005.
11. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Знание, 1996.

РАЗДЕЛ 5. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬИ

О.М. Бродниковская, Н.Д. Каримова

Психологические проблемы семей, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья

Каждый человек в обществе занимает определенное место, а значит, всегда находится в соответствующих отношениях с окружающими людьми. В процессе этого взаимодействия человек пытается понять себя и других, оценить их чувства и поступки, принять или отвергнуть нравственные эталоны, а это в свою очередь, приводит к возможности лучше реализовать себя, добиться больших успехов в жизни, занять свое место в современном обществе.

Особое положение в этой системе общения занимают дети, имеющие ограничения в здоровье. Их число в России в настоящее время превышает 13,3 млн. человек, что составляет 9% населения страны. Дети с нарушениями интеллектуальной сферы в этой группе не исключение. Главными, а иногда и постоянными помощниками в успешной социализации для них будут их родители. Семья это микросоциум, в котором ребенок не только живет, но и в котором формируются его первые представления, отношение к миру людей и осознанию себя в нем.

Конец XX начало XXI столетия отмечены в России повышенным интересом специалистов различного профиля (социологов, экономистов, психологов, педагогов и др.) к проблемам современной семьи, имеющих детей с ограничениями в здоровье. Потребность в оказании специальной психологической помощи семьям этой категории обуславливается наличием огромного числа разнообразных проблем, с которыми эти семьи повседневно встречаются.[1].

Сегодня семью, воспитывающую ребенка с отклонениями в развитии склонны рассматривать как реабилитационную структуру, обладающую потенциальными возможностями к созданию благоприятных условий для развития и воспитания ребенка (С.Д. Забрамная, И.Ю. Левченко, Е.М. Мастюкова, Г.А. Мишина, В.В. Ткачева и др.).

Однако не всегда условия воспитания в семье бывают, благоприятны для развития ребенка. Если воспитать нормального полноценного ребенка очень сложно, то воспитание ребенка с проблемами в развитии представляется особенно трудным и ответственным. Эту ответственность родители несут перед своим ребенком и перед обществом. Если дети, требующие особого внимания, лишены правильного воспитания, то недостатки усугубляются.

губляются, а сами дети нередко становятся тяжелым бременем для семьи и общества.

А.Н. Смирнова исследовала воспитательные проблемы семьи и выделила различные родительские отношения к детям с ограниченными возможностями, и последствия таких влияний на ребенка:

1. Переживание неполноценности ребенка, проявление жалости, окружение чрезмерным вниманием, ограничение обязанностей, приводящее к лишению самостоятельности ребенка. Такая тактика поведения не позволяет ребенку приспособиться к условиям жизни;
2. Нежелание мириться с неполноценностью ребенка, преувеличение его возможностей при игнорировании недостатков;
3. Родители стесняются неполноценности ребенка, изолируют от социума, тем самым лишают ребенка необходимых жизненных впечатлений. В этом случае ребенок развивается медленно, растет робким, забитым, неуверенным;
4. Ребенок в семье подвергается издевательским отношением, над ним смеются, подчеркивая его неполноценность. В этом случае ребенок растет упрямым, обидчивым, раздражительным;
5. Родители перекладывают всю ответственность за воспитание ребенка на школу, не обращая внимания на ребенка [5].

К сожалению, оптимальная воспитательная стратегия в данных семьях встречается не часто. Воспитание по типу гипер- или гипопротекции следует расценивать как неблагоприятные для личностного становления ребенка. Семьи, воспитывающие детей с нарушением психического развития, можно охарактеризовать определенными признаками:

- родители испытывают нервно-психическую и физическую нагрузку, усталость, напряжение, тревогу и неуверенность в отношении будущего ребенка;
- личностные проявления и поведение ребенка не отвечают ожиданиям родителей, и, как следствие, вызывают у них раздражение, горечь, неудовлетворенность;
- семейные взаимоотношения нарушаются и искажаются;
- социальный статус семьи снижается – возникающие проблемы затрагивают не только внутрисемейные взаимоотношения, но и приводят к изменениям в ее ближайшем окружении; родители стараются скрыть факт нарушения психического развития у ребенка и наблюдения его психиатром от друзей и знакомых, соответственно круг внесемейного функционирования сужается.
- «особый психологический конфликт» возникает в семье как результат столкновения с общественным мнением, не всегда адекватно оценивающим усилия родителей по воспитанию и лечению такого ребенка.

Факт появления на свет ребенка «не такого, как у всех», является

причиной сильного стресса, испытываемого родителями, что в свою очередь вызывает в семьях, воспитывающих детей с ОВЗ следующие психологические проблемы:

- нарушается сложившийся стиль внутрисемейных взаимоотношений и характер взаимодействия родителей и других близких родственников;
- деформируется система отношений членов семьи с окружающим социумом;
- особенности миропонимания и ценностных ориентаций каждого из родителей больного ребенка;
- особенности восприятия проблем.

Возникновение данных проблем может быть обусловлено многими причинами, среди которых:

- психологические особенности личностей самих родителей, их способность принять или не принять больного ребенка;
- наличие комплекса расстройств, характеризующих ту или иную аномалию развития, степень их выраженности;
- отсутствие положительно поддерживающего воздействия социума в контактах с семьей, воспитывающей аномального ребенка [5].

Возросшая потребность в разрешении многочисленных проблем семей, в которых воспитываются дети с отклонениями в развитии, обуславливает актуальность разработки конкретных мер по оказанию этим семьям психологической помощи. Одним из направлений этого вида специализированной помощи является психологическое изучение семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии.

Для обеспечения эффективной работы с родителями «особых» детей специалисты должны разобраться в эмоциональных отношениях в семье. Поскольку установки и позиции родителей оказывают огромное влияние на психологическую обстановку в семье, специалистам необходимо знать, что испытывают родители, когда узнают, что их ребенок не такой, как другие [4]. Установление инвалидности ребенка является для его родителей чрезвычайно сильным и значимым психотравмирующим фактором. Известно, что принятие того или иного психотравмирующего события приходит человеку через его осознание. Несмотря на множество индивидуальных особенностей, существуют общие типы реагирования на известие об инвалидности ребенка.

В этой связи при планировании программы раннего вмешательства очень важно, чтобы особое внимание уделялось реакциям родителей и возможности оказать им консультативную помощь на том или ином этапе оказания помощи семье.

Большинство исследований фиксируют несколько наиболее ха-

рактрных психологических реакций, которые наиболее часто встречаются у родителей.

Первой реакцией на рождение больного ребенка является шок, «онемение», беспомощность, отсутствие какой бы то ни было реакции. Иногда рождение ребенка-инвалида порождает немислимый ужас: «жизнь закончена».

Затем наступает стадия отрицания. Действия родителей в этот период диктуются эмоциональными переживаниями. Реакция родителей на поставленный врачом диагноз о наличии у ребенка отклонений в развитии – это просто неверие в существование болезни. Члены семьи могут сомневаться в компетентности врача, поэтому они ищут возможность получить консультацию других специалистов в этой области. В основе такого поведения лежит отчаянная надежда на то, что первоначальный диагноз ошибочен. Длительная задержка в признании родителями диагноза может лишить ребенка своевременного лечения, необходимой ему педагогической помощи. Следовательно, психологи и педагоги должны сделать все возможное, чтобы помочь семьям не задерживаться в кризисной ситуации и постепенно смириться с мыслью о том, что у их ребенка имеются особые нужды, которые должны удовлетворяться.

Следующей является реакция гнева. Это тоже одна из наиболее часто встречающихся защитных реакций родителей на раннем этапе осознания ими состояния ребенка. Обычно она возникает на почве ощущения беспомощности, безысходности и разочарования, как в самом себе, так и в своем ребенке. Столкнувшись с проблемой проявления родительского гнева, специалисты должны уметь смягчить его, например как можно раньше привлечь родителей к работе по оказанию помощи ребенку, познакомить с другими семьями, имеющими детей со сходными проблемами [2].

Неуместное чувство вины – это тоже часто встречающаяся реакция родителей на сообщение врача об особенностях их ребенка. По мнению Ханса Гарднера, зачастую оно перерастает во всепоглощающее страдание и переживания родителей по поводу их поступков и ошибок, которые как они полагают, и привели к заболеванию ребенка.

Заключительный этап – этап, характеризующийся социально-психологической адаптацией всех членов семьи. В этот период происходит принятие появления больного ребенка как факта своей жизни, когда родители в состоянии правильно оценить ситуацию, готовы руководствоваться интересами ребенка, устанавливать адекватные эмоциональные контакты со специалистами и достаточно разумно следовать их советам. Семья начинает строить жизнь с учетом сложившейся ситуации. Показателями адаптации являются такие

признаки, как уменьшение чувства печали, усиление интереса к окружающему миру, появление готовности активно решать проблемы с ориентацией на будущее. Спонтанная адаптация может пойти разными путями от нахождения высшего смысла в происшедшем до стремления получить максимальные материальные выгоды в виде льгот и пособий. Бывают случаи, когда родители успешно адаптируются в социуме, создают общественные движения за права инвалидов и считают себя счастливыми более чем другие: «Я могу назвать себя счастливой матерью, так как знаю «цену» жизни. Я радуюсь каждому новому слову, произнесенному моим ребенком».

Эту сложную психологическую работу перехода от одной стадии к другой совершает подавляющее большинство матерей, родивших больных детей. Чаще всего ее совершают в одиночку или с близкими людьми. В лучшем случае, на проживание данного «цикла горя» уходит от полугода до 2–3 лет. В худшем принятие появления больного ребенка не наступает и происходит «застревание» на какой-либо из описанных стадий. В случае если травматический опыт пережит не полностью, подавленные эмоциональные реакции спонтанно появляются на неосознаваемом уровне в контактах с людьми и приводят к нарушению их адекватности.

Таким образом, семья, воспитывающая ребенка с проблемами в развитии, сталкивается с трудностями, характерными для любой семьи, имеет свои специфические нарушения: во взаимоотношениях ребенка с родителями, в системе взаимного влияния членов семьи. Тяжелые нарушения семейных представлений и переживания родителей приводят к нарушению психологического состояния семьи. Возможность выйти на путь совладения с трудностями зависит от умения родителей принять особенности развития ребенка и организовать свое поведение соответственно его способностям.

В связи с этим возникает необходимость сохранения и поддержания психического и психологического здоровья членами семей с ребенком-инвалидом, так как именно они являются тем ресурсом для ребенка, который вселяет уверенность, дает силы к преодолению трудностей. Поскольку семья является первичной средой развития ребенка, члены семьи, формирующие эту среду, должны стать первыми, кому оказывается психологическая помощь, в случае рождения больного ребенка. [3].

Литература

1. Жигорева М.В. О проблемах психолого-педагогической помощи детям с комплексными нарушениями в развитии // Коррекционная педагогика. 2007. №5 (23).
2. Левченко И.Ю., Ткачева В.В. Психологическая помощь семье,

- воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии: Методическое пособие. М.: Просвещение, 2008.
3. Майрамян Р.Ф. Семья и умственно отсталый ребенок. (Психопатологические и психологические аспекты проблемы): Автореф. дис. ... канд. мед. наук. М., 1976.
 4. Мастюкова Е.М., Московкина А.Г Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии: Учебное пособие для высш. учеб. зав. / под ред. В.И. Селиверстова. М.: ВЛАДОС, 2003.
 5. Смирнова А.Н. Воспитание умственно отсталого ребенка в семье. Пособие для родителей. М.: Просвещение, 1967.

Система ранней помощи семьям, воспитывающим детей с ОВЗ

В настоящее время ни у кого не вызывает сомнения необходимость более раннего оказания специальной помощи детям ОВЗ и их семьям, включения их в программы ранней помощи детям. Многие трудности, появляющиеся в учёбе или поведении детей в школьном возрасте, имеют корни в пренатальном или постнатальном периоде развития. Диагностика этих трудностей в раннем возрасте помогает их эффективной коррекции. Полноценное проживание ребёнком каждого возрастного периода подготовит его к переходу на следующую возрастную ступень, позволит сформироваться необходимым для этого психологическим новообразованиям.

Традиционно проблемы семей, воспитывающих детей с ОВЗ, в нашей стране рассматривались исключительно через призму проблем своего ребенка. Работа с родителями ограничивалась консультациями по поводу развития и обучения ребенка, но при этом упускался из виду очень серьезный аспект – эмоциональное состояние самих родителей. Для многих родителей детей с ОВЗ характерна особая ранимость и ощущение себя изгоями в обществе. Окружающие, к сожалению, не всегда толерантно относятся не только к самим детям с особыми образовательными потребностями (ООП), но и их родственникам. Поэтому для них так важно найти людей, которые понимают их проблемы, не осуждают и поддерживают, относятся к ним без нигилизма.

На базе МБДОУ № 4 уже сделаны первые шаги в создании системы ранней помощи детям с ОВЗ от 2 месяцев до 3 лет и их семьям. В 2011 году начал свою деятельность «Центр игровой поддержки ребенка» (ЦИПР) для детей в возрасте от 2-х месяцев до 3-х лет в том числе и для детей с ОВЗ, не посещающих дошкольные образовательные учреждения и их родителей (законных представителей).

ЦИПР – форма психолого-педагогической помощи семье, при которой ребёнок вместе с родителями включается в «единое педагогическое пространство». Для ребёнка раннего возраста важно практически сразу находиться в «поле педагогических влияний».

Сотрудничество родителей с ЦИПР организуется в рамках договорных обязательств. Предмет договора: раннее выявление и ранняя комплексная психолого-педагогическая помощь детям раннего возраста (в том числе детям с ОВЗ) с 2 месяцев до 3 лет. Родители вместе с детьми посещают ЦИПР 3 раза в неделю (вторник, среда, пятница).

В ЦИПР реализуется программа «Играем вместе», разработанная Афонькиной Ю.А., кандидатом психологических наук. В реализации содержания программы участвуют специалисты: педагог-психолог, учитель-логопед, учитель-дефектолог, музыкальный руководитель, инструктор по физической культуре, инструктор по плаванию, воспитатель. Деятельность специалистов направлена на помощь детям с ОВЗ первых трех лет жизни и включает в себя предоставление квалифицированной семейно-центрированной помощи ребенку и семье с целью содействия оптимальному развитию и адаптации в обществе ребенка с проблемами здоровья и развития.

При работе специалистов ЦИПР с семьями, воспитывающими детей раннего возраста с ОВЗ, решаются следующие задачи:

- проведение психолого-педагогического обследования детей раннего возраста с ОВЗ и их семей;
- оказание комплексной коррекционно-развивающей помощи детям раннего возраста с ОВЗ и психолого-педагогической поддержки их семьям;
- осуществление работы по адаптации, социализации и интеграции детей раннего возраста с ОВЗ;
- проведение психопрофилактической и психокоррекционной работы с членами семьи ребенка от 2-х месяцев до 3-х лет раннего возраста с ОВЗ;
- реализация «Индивидуальной программы развития», разрабатываемой исходя из особенностей психофизического развития и индивидуальных возможностей детей;
- включение родителей (законных представителей) в процесс воспитания и обучения ребенка и поддержка инициатив родителей (законных представителей) в организации программ взаимодействия с семьей;
- обучение родителей (законных представителей) методам игрового взаимодействия с детьми раннего возраста с ОВЗ.

Каждой семье при поступлении в ЦИПР предоставляется возможность диагностировать детей с использованием экспертной системы индивидуального сопровождения «Лонгитюд» (Служба ранней помощи в ГООУ «Центр ПМСС» Мурманск), которая предусматривает оценку уровня развития детей по следующим параметрам:

- социально-адаптированные функции;
- эмоциональная сфера;
- развитие общей моторики, двигательные умения;
- зрительно-моторная координация;
- развитие тонкой моторной координации;
- восприятие и познавательная активность;

- понимание речи;
- активная речь;
- развитие деятельности;
- навыки самообслуживания;
- развитие самосознания.

Для каждого ребенка по результатам диагностики составляется «Индивидуальная программа развития», включающая в себя следующие параметры;

- социально-эмоциональная сфера;
- моторное развитие;
- умственное развитие;
- речевое развитие;
- развитие деятельности.

Взаимоотношения специалистов ЦИПР с родителями строятся на следующих принципах:

1. Доброжелательный стиль общения с родителями. Позитивный настрой на общение является тем самым прочным фундаментом, на котором строится вся деятельность с родителями.
2. Индивидуальный подход. Необходим не только в работе с детьми, но и в работе с родителями. Специалист, общаясь с родителями, должен чувствовать ситуацию, настроение мамы и папы.
3. Сотрудничество, а не наставничество. Современные мамы и папы в большинстве своём люди грамотные, осведомлённые и, конечно, хорошо знающие, как им надо воспитывать своих собственных детей. Поэтому позиция наставления простой пропаганды психолого-педагогических знаний сегодня вряд ли принесет положительные результаты. Гораздо эффективнее будут создания атмосферы взаимопомощи и поддержки семьи, демонстрация заинтересованности разобраться в проблемах семьи и искреннее желание помочь.
4. Тщательная подготовка. Любое, даже самое небольшое мероприятие с родителями необходимо тщательно и серьезно готовить.
5. Динамичность. Специалист должен находиться в режиме развития, а не функционирования, быстро реагировать на изменения социального состава родителей, их образовательные потребности и воспитательные запросы. В зависимости от этого должны меняться формы и направления работы с семьей воспитывающей детей с ОВЗ.

Основные направления взаимодействия специалистов ЦИПР с семьями воспитывающими детей с ОВЗ:

- ознакомление родителей с закономерностями психического развития, психологическими особенностями ребенка, растущего в условиях дефицита возможностей здоровья;
- обучение родителей приемам организации игровой деятельности ребенка, способствующей психическому развитию;
- ознакомление родителей с развивающими, дидактическими играми;
- оптимизация системы внутрисемейных отношений с целью повышения степени их позитивного влияния на развитие ребенка;
- расширение информированности родителей о потенциальных возможностях ребенка, о его перспективах в социальном аспекте с целью формирования у них адекватной и конструктивной позиции в отношении будущего ребенка.

Основные формы взаимодействия специалистов ЦИПР с семьями воспитывающими детей с ОВЗ:

- игровые сеансы в группах для детей и родителей;
- индивидуальные развивающие игры с детьми, праздники, развлечения;
- беседы и консультации.

Из опыта работы с ребёнком с ОВЗ следует, что только специально организованные игровые сеансы в детском саду сами по себе не гарантируют позитивных изменений в воспитании, обучении и развитии ребёнка и не всегда достигается желаемый коррекционный эффект. Необходима преемственность работы специалистов и воспитания ребёнка в семье.

Сегодня очень трудно привлечь родителей детей с ОВЗ к педагогическому взаимодействию с ребёнком, уйдя при этом от заорганизованности и скучных шаблонов, не поощрять принятие родителями позиции потребителя образовательных услуг, а помочь им стать своему ребёнку настоящим другом и авторитетным наставником. Папам и мамам необходимо помнить, что педагоги ЦИПР – только помощники в воспитании ребёнка, и поэтому они не должны перекладывать всю ответственность на педагогов и устраняться от воспитательного – процесса.

Под руководством специалистов организуется игровое взаимодействие в системе «мать – ребенок» с использованием различных видов игр: адаптационных, двигательных, речевых, сенсорных, сюжетных, музыкальных и других.

При проведении игровых сеансов в ЦИПР предусмотрено чередование разных видов деятельности: художественно-творческой, познавательно-речевой, музыкальной и физкультурно-оздоровительной. Особое вни-

вание уделяется предметной деятельности, т.к. достижение ребёнка в предметной деятельности – путь к развитию мышления и речи, развитию собственного «Я», самостоятельности и целенаправленности деятельности. Специалистами ЦИПР создаются специальные психолого-педагогические условия для формирования у ребенка таких свойств личности как самостоятельность, уверенность в себе, доброжелательное отношение к людям. Главным и необходимым достижением этих целей являются отношения между мамой и ребенком.

Одной из важнейших форм работы с семьями воспитывающими детей с ОВЗ в ЦИПР является консультирование родителей. Специалисты не только отвечают на запрос родителей, но и в процессе игрового взаимодействия в системе «специалист – родитель – ребенок» формируют новые родительские запросы, содействуя становлению у родителей адекватного образа своего ребенка.

Через 6–8 месяцев семье рекомендуется пройти следующее обследование с целью оценки эффективности проведенной работы, динамики развития ребенка и разработки новой "Программы развития" на следующий возрастной период с учетом достижений ребенка и особенностей его развития. С помощью совместных усилий специалистов и родителей, воспитывающих ребенка с ОВЗ, и готовности социума к оказанию поддержки таким семьям, возможно достичь такого качества жизни, при котором они смогут чувствовать себя полноценной частью нашего общества.

Литература

1. Афонькина Ю.А., Омельченко Е.М. Организации деятельности Центр игровой поддержки ребенка раннего возраста: конспекты игровых дней. Волгоград: Учитель, 2011.
2. Малахова О.В. Вариативные формы дошкольного образования: опыт, проблемы, тенденции. Мурманск: МОИПКРОиК, 2011.
3. Микляева Н.В. Создание условий эффективного взаимодействия с семьей. Издательство: Айрис-Пресс., 2006 .
4. Осипова Л.Е. Работа детского сада с семьей. М .: «Издательство Скрипторий 2003», 2009.

Психолого-педагогическое сопровождение детей-инвалидов и их семей

Рождение ребёнка с отклонениями в развитии огромная трагедия для всей семьи. Такая семья, на протяжении всей жизни переживает серию критических состояний, обусловленных субъективными и объективными причинами. Семья, которая ощущает психологическую и социальную поддержку, легче преодолевает эти состояния.

Воспитание ребёнка-инвалида затрудняет функционирование семьи и ставит ее членов перед необходимостью противостоять неблагоприятным жизненным факторам. Стресс оказывает сильнейшее воздействие на психику взрослых, они становятся малообщительными, сужается круг общения с внешним миром. И поэтому, своевременная квалифицированная помощь, оказываемая детям-инвалидам и психологическая поддержка их семьям, является залогом последующей успешной интеграции и социальной адаптации, как самого ребёнка, так и его семьи в обществе.

Работа с ребёнком-инвалидом основывается на существовании в каждом ребёнке исходных человеческих потребностей: в телесном контакте, общении и познании. Задача специалистов и родителей - найти адекватные способы для их проявления и развития.

Задача психологической помощи таким семьям – это выявление и развитие индивидуальных ресурсов членов семей, а так же внутрисемейных ресурсов, которые решаются через различные формы взаимодействия, в первую очередь создание доброжелательной среды и вовлечение родителей в коллективные формы работы.

Сейчас общество и правительство нашей страны обращает внимание на людей с ограниченными возможностями здоровья – проводятся благотворительные акции, открываются реабилитационные центры. Одной из актуальных проблем является инклюзивное образование – организация специализированной среды в образовательных учреждениях для создания равных условий получения образования детьми-инвалидами наравне с обычными сверстниками.

Во многих городах есть социально-психологические службы для такой категории людей, но не хватает специализированных образовательных учреждений. В Североморске, нет дошкольных специализированных коррекционно-развивающих учреждений, которые ребёнок-инвалид мог бы посещать систематически. Для подавляющего большинства семей с подобной проблемой выходом является работа с частными специалистами или предварительная запись и посещение курсов реабилитации (по 3-4 недели 1-2 раза в год) в ре-

билитационном центре в г. Апатиты. Наряду с этим, задачу оказания психолого-педагогической помощи детям-инвалидам и их близким частично удаётся решать. Согласно приказа Управления образования о закреплении детей-инвалидов за дошкольными образовательными учреждениями «Об организации и обучении детей-инвалидов на дому и в дошкольных образовательных, общеобразовательных учреждениях» специалистами нашего ДООУ второй год осуществляется работа в учреждении (подготовительная к школе группа компенсирующей направленности) и на дому.

В соответствии с ФГТ психолого-педагогическое сопровождение осуществляется в четырёх направлениях развития детей дошкольного возраста: физическом, социально-личностном, познавательно-речевом, художественно-эстетическом. Психолог, дефектолог и логопед проводят систематические коррекционно-развивающие занятия, консультируют родителей ребёнка о принципах дальнейших коррекционно-развивающих мероприятий, которые они могут организовать самостоятельно. В качестве основных задач, выделяют:

- организацию раннего развития детей-инвалидов в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями;
- создание доверительного доброжелательного отношения родителей ребёнка-инвалида к специалистам, оказывающим помощь.

Работа проводится с учётом возраста каждого ребёнка, его индивидуальных психофизических особенностей, состояния здоровья и способности восприятия предлагаемого специалистами материала. Уровень развития данных детей не позволяет им овладевать материалом программы воспитания и обучения в ДООУ в нужном темпе и объёме. В связи с этим, разработаны индивидуальные коррекционно-развивающие программы. Первичное посещение с диагностической целью проводится каждым, закреплённым за ребёнком специалистом дошкольного учреждения: психологом, дефектологом, логопедом. Родителям предоставляется подробная информация о результатах обследования и предполагаемом индивидуальном коррекционном маршруте развития. На основе собранных данных определяется индивидуальная программа работы с ребёнком-инвалидом на год. Выработаны определённые формы оказания помощи ребёнку-инвалиду и его семье:

- систематические индивидуальные занятия совместно с родителями;
- консультирование родителей по вопросам развития, воспитания и обучения ребёнка раннего возраста, взаимодействия с ребёнком, создания специальных условий развития

на дому;

- приглашение семей детей-инвалидов к участию в различных мероприятиях, организованных ДООУ, посещению центра сенсорного развития ДООУ.

В процессе консультационных бесед с родителями специалисты дают рекомендации о том, какие дидактические материалы необходимо подобрать в зависимости от наличия или отсутствия значимой динамики развития ребёнка; о стиле воспитания и конкретных способах взаимодействия с ребёнком в различных ситуациях. Такая работа с детьми-инвалидами, закреплёнными за ДООУ, позволяет:

- предоставлять психолого-педагогическую помощь ребёнку-инвалиду и его семье по месту его жительства;
- оказывать комплексную помощь родителям детей с проблемами в развитии в деле воспитания и обучения ребёнка;
- расширять возможности социальной адаптации ребёнка.

По окончании каждого занятия родителям даются устные рекомендации по проведению дальнейшей работы в домашних условиях. Осуществляя сопровождение ребёнка-инвалида, специалист должен внимательно отнестись к своему внутреннему состоянию, настроить себя на чуткое отношение ко всем индивидуальным проявлениям ребёнка, на готовность к диалогу с особенным ребёнком.

Родители, которые принимают ребёнка таким, как он есть, и внимательно следят за его реакциями, радуясь любым активным и самостоятельным действиям ребёнка, как правило, добиваются больших успехов. В заключении можно сказать, что одним из эффективных направлений работы ДООУ, является оказание различных видов консультативной и иной помощи семьям, в которых воспитываются, в том числе и дети-инвалиды; создание равных возможностей для получения образования детьми и формирование позитивного отношения родителей ребёнка-инвалида к ДООУ и к специалистам, оказывающим помощь.

Литература

1. Анисимова Л.П. Межведомственное сотрудничество и организация деятельности службы ранней помощи // Воспитание и обучение. 2012. №6.
2. Антонова З.П. Региональная система ранней помощи в Самарской области // Воспитание и обучение. 2012. №6.
3. Басилова Т.А. Как помочь малышу со сложным нарушением развития: пособие для родителей. М., 2008.
4. Паншина О.Н., Коптяева С.В., Жукова О.С. Организация работы клуба для семей, воспитывающих детей-инвалидов // Вос-

питание и обучение. 2012. №8.

Влияние семейного воспитания на проявление неконструктивного поведения у детей дошкольного возраста

В настоящее время интерес к проблеме помощи детям с нарушениями поведения и эмоций значительно возрос. Разрабатываются новые организационные формы работы с ними, выявляются потенциальные способности этих детей к учебной деятельности, исследуются возможности их интеграции в обществе (М.Э. Вайнер).

Индивидуальные особенности в виде неконструктивного поведения – причина многих трудностей в развитии ребенка. Они существенно сдерживают приобретение навыков общения, служат источником непонимания, неприятия со стороны окружающих, оказывают разрушающее воздействие на его здоровье. Жизнь такого ребенка протекает в обстановке сплошных конфликтов, порицаний. Нередко к нему применяют моральные и физические наказания. Все это не только не способствует исправлению поведения, но еще больше ухудшает его и, в конечном счете, может привести к искаженному развитию ребенка.

Родители оказывают наибольшее влияние на жизнь своих детей. Именно поэтому их понимание того, о чем дети должны думать, как они должны учиться и как их необходимо воспитывать, имеет решающее значение в формировании будущей модели поведения растущих детей. Влияние структуры семьи на формирование личности ребенка неразрывно связано с царящими в семье отношениями. Дисгармония семейных отношений дает ребенку образцы агрессивности, непостоянств.

Установлено, что формированию контакта с ребенком способствует, прежде всего, подход к детям без преувеличенной сосредоточенности внимания, но и без чрезмерной эмоциональной дистанции, то есть, необходим контакт свободный, а не напряженный или слишком слабый и случайный.

Любое нарушение поведения ребенка – это сигнал о помощи. Проявление гнева, злобы, агрессии – результат невысказанной боли, обиды, которые часто скрывают дети. Причиной возникновения этих состояний является неудовлетворение потребностей в любви, понимании, признании, уважении взрослых. Зная причину, легче определить направления работы с воспитанниками и их родителями.

В проведении такой коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими нарушения в поведении, мы использовали: игровые технологии коррекции неконструктивного поведения.

В соответствии с ФГТ, где указано, что игра является ведущим видом деятельности детей, игровые приемы эффективно применяются во многих сферах, перед родителями и педагогами по-прежнему стоит задача в полной мере включить игровую деятельность в современное образовательное пространство семьи и дошкольного учреждения.

Игра – это вид деятельности детей, в процессе которой они в условных ситуациях воспроизводят ту или иную сферу деятельности и общения взрослых с целью усвоения важнейших социальных ролей и выработки навыков формального и неформального общения.

Игровая коррекция с детьми представляет собой взаимодействие взрослого с ребенком на собственных условиях последнего, когда ему предоставляется возможность свободного самовыражения с одновременным принятием его чувств взрослыми, где особую роль занимают родители.

Игра расширяет способности детей к общению, снимает напряженность, тревогу, страх перед окружающими, повышает самооценку, позволяет проверить себя в различных ситуациях общения, снимая опасность социально значимых последствий. Основной механизм коррекционного воздействия в игре – диалогическое общение ребенка со взрослым.

В муниципальном дошкольном образовательном учреждении детский сад № 10 комбинированного вида поселка Мурмаши, мы проводим с детьми игры и рекомендуем играть родителям, наиболее эффективные для профилактики и коррекции неконструктивного поведения старших дошкольников.

1. Игры с правилами, игры-соревнования, длительные совместные игры.
2. Игры-драматизации
3. Раскрепощающие психотехнические игры
4. Коллективные дидактические игры
5. Сюжетно-ролевые игры
6. Психотехнические освобождающие и режиссерские игры

Одним из направлений коррекционной работы является использование элементов арт-терапии.

Данная техника имеет особую ценность в работе с детьми, т.к. многие из них затрудняются дать вербальное описание событий и чувств. Совместная изобразительная деятельность и обсуждение нарисованного (как речевая задача), доступны для реализации не только в дошкольном учреждении педагогами (педагог-психолог, логопед, воспитатель), но и в домашних условиях родителями воспитанников. Родители учатся понимать смысл детских рисунков, слушать детские чувства.

Консультирование родителей и педагогов, выполнение ими запланированной деятельности, основывается на индивидуальных особенностях детей:

1. При работе с *импульсивными* детьми ставятся следующие задачи: продолжить рисовать начатое, не перескакивать на другой сюжет; сосредоточиться на определенной детали рисунка и дорисовать ее до конца. С такими детьми полезно рисовать «витражи».
2. При работе с *агрессивными* детьми следует менять фон рисунка, возможно у него появятся иные, ассоциации.
3. Детям *инертным*, вялым, осторожным полезны задания на развитие фантазии, смешивание красок.
4. При работе с детьми и их родителями мы использовали такую форму изобразительной деятельности, как совместное рисование, что способствует сближению ребенка и родителя.

Использование элементов арт-терапии предоставляет участникам высокую степень свободы и самостоятельности. Поощряется спонтанный характер творческой деятельности. Участники определяют замысел, выбирают форму, материалы, цвета в соответствии с выбранной темой, сами контролируют последовательность действий. За участником остается право выбирать меру участия в групповой работе. Творчество, как известно, само по себе обладает целительной силой.

Была выявлена полезность этого метода для детей:

- у ребенка появляется возможность для выражения агрессивных чувств, в социально приемлемой манере;
- подсознательные конфликты и внутренние переживания, выражаемые с помощью зрительных образов, в дальнейшем ребенку легче проговорить, обсудить со взрослым;
- усиливает ощущение собственной личностной ценности ребенком.

Опыт нашей работы показывает, благополучие детско-родительских отношений зависит от стиля воспитания, который влияет на характер старшего дошкольника и проявление у него негативных качеств, а также проявление неконструктивного поведения, а эффективность коррекционной работы зависит от степени включенности в нее родителей. Следовательно, планируя коррекционно-развивающие занятия с детьми, имеющими отклонения в поведении, необходимо вести параллельную работу с родителями данной категории детей.

Литература

1. Аралова М.А. Справочник психолога ДОУ. М.: ТЦ Сфера, 2007.
2. Вайнер М.Э. Игровые технологии коррекции поведения дошкольников. М.: Педагогическое общество России, 2005.
3. Гудман Р. Обсуждение и создание детских рисунков практикум по арт-терапии / Под ред. А.И. Копытина. СПб., 2000.
4. Целуйко В.М. Психологические проблемы современной семьи. Екатеринбург: У-Фактория, 2007.

Современная семья: взаимодействие с коллективом дошкольного учреждения

Построение деловых продуктивных отношений с родителями – особая профессиональная работа. Для её грамотного выполнения нужно многое знать и уметь: представлять себе психологию родителя; владеть техникой общения, убеждения, разъяснения.

Необходимо уметь выстроить эти отношения так, чтобы родитель признал право воспитателя быть независимым и самостоятельным в выборе стиля общения с его ребенком.

Необходимо сплотить родительский коллектив группы, но в то же время сохранить за каждой семьей право воспитывать своего ребенка так, как она считает нужным. Такая вот непростая работа. Отношения дошкольного учреждения с семьей воспитанников должны быть основаны на сотрудничестве и взаимодействии при условии открытости детского сада как внутрь, так и наружу.

Вот некоторые психолого-педагогические правила такого взаимодействия:

1. При работе ДООУ с семьей действия и мероприятия должны быть направлены на укрепление и повышение авторитета родителей. Никакого нравоучительного, назидательного и категоричного тона со стороны воспитателя! Иначе после категорических «обязаны», «должны» – потребность родителей посоветоваться с воспитателем исчезает. Единственно правильная норма взаимоотношений педагога и родителей – это взаимное уважение. Педагог в выборе форм и методов работы должен исходить из необходимости укреплять и повышать авторитет родителей в глазах детей.
2. Надо доверять воспитательным возможностям родителей, при этом повышая уровень их педагогической культуры и активность в воспитании ребенка. Большинство родителей психологически готовы поддерживать все требования, советы дошкольного учреждения. Даже те, которые не имеют педагогической подготовки, образования – с глубоким пониманием и ответственностью относятся к воспитанию детей.
3. Необходим педагогический такт, недопустимость неосторожного вмешательства в жизнь семьи. Педагог по роду своей деятельности нередко становится вольным или невольным свидетелем отношений, скрывающихся от «чужих». Какой бы ни была семья, какими бы воспитателями ни были родители, хороший педагог всегда должен быть тактичным и доброжелательным. Все знания о семье он должен обращать на помощь родителям в воспитании.

4. Необходимо опираться на сильные стороны семейного воспитания, на положительные качества ребенка, ориентируясь на успешное развитие личности. Формирование характера воспитанника не обходится без трудностей, противоречий и неожиданностей. При этом, если это воспринимается как проявление закономерностей развития, то сложности, противоречия и неожиданные результаты не вызывают растерянности.

Основные направления работы с родителями:

- информационно-аналитическое;
- познавательное;
- наглядно-информационное;
- досуговое.

Цель всех форм и видов взаимодействия ДООУ с семьей – установление доверительных отношений между детьми, родителями и педагогами, воспитание потребности делиться друг с другом своими проблемами и совместно их решать.

Проанализировав опыт работы с родителями, можно утверждать, что взаимодействие ДООУ с семьей является эффективным при условии внедрения современных форм сотрудничества, в результате чего позиция, как родителей, так и воспитателей становится более гибкой: родители активнее участвуют в различных мероприятиях и ощущают себя более компетентными в воспитании детей. Как правило, проще работать с теми родителями, у которых в детский сад пошел первый ребенок. В этом случае они еще не имеют опыта в воспитании малыша, прислушиваются к рекомендациям педагогов, легко идут на контакт, принимают активное участие в жизни не только своего ребенка, но и всей группы.

В нашем дошкольном учреждении мы стараемся привлечь родителей к образовательному процессу. Изучая тему недели, воспитатели просят родителей подобрать информационный материал, провести с ребенком предварительную работу в виде наблюдений или чтения книг, поиграть в дидактические игры в качестве закрепления материала. Предлагая задания родителям, преследуем две цели: дать детям более прочные знания, а также заинтересовать родителей своей работой.

Большинство наших родителей активно включаются в процесс. Они поняли на практике не только смысл «погружения в тему», но сами стали вносить в нашу работу интересные идеи. Родители участвуют с детьми в различных конкурсах рисунков, помогают в оформлении фотовыставок, в изготовлении книжек с сочиненными детьми рассказами и сказками.

В последнее время наши педагоги привлекают родителей к образовательному процессу, используя инновационную технологию «метода проектов». Тем самым расширяя социальное партнерство детского сада и семьи. При этом в значительной мере повышая родительскую компетентность.

Специально организованное включение семьи в педагогический процесс благотворно сказывается на микроклимате учреждения в целом. Родители, понимая, что все это в итоге нацелено на образование детей, видя нашу профессиональную заинтересованность, становятся более открытыми, у них появляется не только чувство доверия к педагогам детского сада, но и желание дальше представлять свою семью позитивно, обогащаясь и приобретая опыт социальных отношений.

Многое зависит от психологического настроения родителей, который возникает в процессе повседневных контактов между ними и воспитателями. Этот настрой определяется индивидуальным подходом к самим родителям и тем, как учитываются особенности личности родителей и степень их заинтересованности в воспитании ребёнка.

Одним из вариантов ведения открытого диалога, а также привлечения наших родителей к участию в образовательном процессе является работа семейного клуба «7-Я». Это ещё одна из наиболее эффективных форм взаимодействия. Такая форма способствует эмоциональному сближению педагогов, детей и родителей, обеспечивает большую открытость в общении. В этой форме работы примечательно то, что практически ни один родитель не остаётся в стороне, почти каждый принимает активное участие, делаясь интересными наблюдениями, высказывая дельные советы.

Эффективность взаимодействия педагогического коллектива и родителей при обучении и воспитании дошкольников способны повысить информационные и телекоммуникационные технологии. Наличие у детского сада собственного сайта в сети Интернет предоставило родителям возможность оперативного получения информации о жизни ДОО, группы, расписании занятий, о проводимых мероприятиях, праздниках, развлечениях.

Кроме этого сайт детского сада стал для родителей источником информации учебного, методического и воспитательного характера. С его страниц родители получают информацию о методах сохранения здоровья детей, их безопасности, правилах поведения ребёнка в семье и в обществе, полезные советы по обучению и воспитанию дошкольников.

Все формы работы с родителями, используемые в детском саду, создают атмосферу доверия и сотрудничества в коллективе взрослых, окружающих ребёнка. Чем лучше налажено общение между семьёй и коллективом детского сада, тем большую поддержку получит ребёнок, тем вероятнее, что его жизнь в детском саду будет полна впечатлениями, любовью и доверием к окружению, а первый опыт обучения будет успешным

Литература

1. Белая К.Ю. 300 ответов на вопросы заведующей детским садом. М.: Астрель; АСТ, 2003.
2. Белая К.Ю. Инновационная деятельность в ДОУ: Методическое пособие. М.: ТЦ Сфера, 2004.
3. Грехнев В.С. Культура педагогического общения. М.: Просвещение, 1990.

Взаимодействие ДООУ с семьей

*От того как прошло детство,
кто вёл ребенка за руку в детские годы,
что вошло в его разум и сердце
из окружающего мира – от этого
в решающей степени зависит, каким
человеком станет сегодняшний малыш.*

В.А. Сухомлинский

С тех пор как существует семья, главной заботой является воспитание детей. Повышение ответственности родителей за воспитание детей, углубленные взаимодействия между семьей и ДООУ тесно связаны с решением задач просвещения родителей. Одним из важнейших аспектов деятельности ДООУ является взаимодействие с семьей. Термин «взаимодействие», предполагающий обмен мыслями, чувствами, переживаниями, общением – сравнительно молодой.

В основе взаимодействия ДООУ и семьи лежит сотрудничество педагогов и родителей, которое предполагает равенство позиций партнеров, уважительное отношение друг к другу взаимодействующих сторон с учетом индивидуальных возможностей и способностей. Активная совместная работа педагогов и родителей позволяет лучше узнать друг друга, способствует усилению их взаимоотношений.

Основная цель всех видов форм взаимодействия ДООУ с семьей – установление доверительных отношений с детьми, родителями и педагогами, объединение их в одну команду, воспитание потребности делиться друг с другом своими проблемами и совместно их решать. Выстраивая взаимодействие с родителями, можно развивать и использовать как традиционные формы – это родительские собрания, лекции, практикумы, так и современные формы – устные журналы, экскурсии, родительские клубы, акции, оздоровительные мероприятия, игры и т.п. В последнее время наметились новые, перспективные формы сотрудничества, которые предполагают подключение родителей к активному участию, как в педагогическом процессе, так и в жизни детского сада. В нашей группе мы используем разнообразные современные формы работы с родителями. Что же к ним можно отнести:

1. Информационно-аналитические:

- анкетирование;
- опрос.

2. Наглядно-информационные:

- родительские собрания;
- информационные стенды «новости».

3. Познавательные:

- родительские гостиные;
- нетрадиционные родительские собрания;
- устные журналы.

4. Досуговые праздники:

- совместные досуги;
- участие родителей в конкурсах, выставках.

Самая популярная и любимая нами, как воспитателями, так и родителями форма работы – досуговая. Здесь наиболее полно раскрываются возможности для сотрудничества. Ежегодно совместно с детьми родители принимают активное участие в спортивных праздниках «Спортивный пробег», оздоровительных праздниках «Папа, мама, я – дружная семья». Подобные мероприятия сплачивают семьи, дают возможность взглянуть друг на друга в новой обстановке, укрепляют сотрудничество между семьей и детским садом. По итогам таких праздников создаем альбомы с фотографиями, детям вручаем грамоты, медали.

Помимо традиционных форм работы ДОУ и семьи активно используем инновационные формы и методы: презентация образовательной деятельности ДОУ, фронтальные и индивидуальные опросы родителей, изучение проблем семей воспитанников.

В нашем детском саду мы приветствуем любые формы включения родителей в жизнь детского сада. Для этого мы информируем родителей обо всем, что происходит или будет происходить в группе и в детском саду в специальном календаре в фойе группы, предлагаем творческие домашние задания для родителей с детьми, позволяющие наладить доверительные отношения с ребенком и одновременно поучаствовать в образовательном процессе. Призываем к участию родителей в методических мероприятиях: изготовлению костюмов, игрового материала, видеосъемке.

Одной из основных форм работы по педагогическому просвещению семьи является родительское собрание. Хочу сказать о том, что мы ушли от устаревшего лекционного метода проведения собрания. Используем такие приемы, которые активизируют внимание уставших родителей, способствуют более легкому запоминанию сути бесед, создают особый настрой на доброжелательный разговор. После небольшого вступления переходим к дискуссии, в качестве примеров используем моменты из жизни группы, включаем инсценирование фрагментов из практики воспитания детей, включаем практические задания, игры, эстафеты, музыкальное оформление.

В заключении хотелось бы еще раз подчеркнуть, что семья и дошкольное учреждение – два важных социальных института социализации ребенка. Без родительского участия процесс воспитания невозможен, или, по крайней мере, неполноценен. Опыт работы с родителями показал, что в результате применения современных форм взаимодействия позиция роди-

телей стала более гибкой. Теперь они не зрители и наблюдатели, а активные участники в жизни своего ребёнка. Такие изменения позволяют нам говорить об эффективности использования современных форм в работе с родителями.

Литература

1. Зверева О.Л., Кротова Т.В. Общение педагога с родителями в ДОУ: Методический аспект. М.: ТЦ Сфера, 2005.
2. Осипова Л.Е. Работа детского сада с семьей. М.: «Издательство Скрипторий 2003», 2008.
3. Солодянкина О.В. Сотрудничество дошкольного учреждения с семьей: Пособие для работников ДОУ. М.: АРКТИ, 2004.
4. Словарь по социальной педагогике / Авт.- сост. Л.В. Мардахаев. М.: Академия, 2002.

Педагогически несостоятельная семья как одна из психологических проблем современной семьи

Семья – это первый социальный институт в жизни ребенка. Именно здесь складывается его первые представления о человеческих ценностях, характере взаимоотношений между людьми, формируются нравственные качества, но не всегда семья оказывается в состоянии удовлетворить эти потребности ребенка. Отношения в семье между родителями и детьми принято называть стилем семейного воспитания. От стиля семейного воспитания в значительной мере зависит психическое и в целом общее развитие ребенка.

Одна из наиболее распространенных проблем современной семьи является ее педагогическая несостоятельность, когда при относительно благоприятных условиях неправильно формируются взаимоотношения с детьми, совершаются серьезные педагогические просчеты. В функционально-несостоятельных семьях, не справляющихся с воспитанием детей, можно выделить следующие неправильно сложившиеся педагогические стили:

Попустительско-снисходительный стиль, когда родители не придают значения проступкам детей, не видят в них ничего страшного, считают, что “все дети такие”, либо рассуждают так: “мы сами такие были”. Позиция круговой обороны, которую также может занимать определенная часть родителей, строя свои отношения с окружающими по принципу “наш ребенок всегда прав”. Такие родители весьма агрессивно настроены ко всем кто указывает на неправильное поведение их детей. Даже совершение подростком тяжелого преступления в данном случае не отрезвляет мам и пап. Они продолжают искать виновных на стороне. Дети из таких семей страдают особенно тяжелыми дефектами морального сознания, они лживы и жестоки, весьма трудно поддаются перевоспитанию.

Демонстративный стиль, когда родители, чаще мать, не стесняясь, всем и каждому жалуется на своего ребенка, рассказывает на каждом углу о его проступках, явно преувеличивая степень их опасности, вслух заявляет, что сын растет “бандитом” и пр. Это приводит к утрате у ребенка стыдливости, чувства раскаяния за свои поступки, снимает внутренний контроль за своим поведением, происходит озлобление по отношению к взрослым, родителям.

Педагогическо-подозрительный стиль, при котором родители не доверяют своим детям, подвергают их к оскорбительному тотальному контролю, пытаются полностью изолировать от сверстников, друзей, стремятся абсолютно контролировать свободное время ре-

бенка, круг его интересов, занятий, общение.

Жестко-авторитарный стиль присущ родителям, злоупотребляющим физическими наказаниями. К такому стилю отношений больше склонен отец, стремящийся по всякому поводу жестоко избить ребенка считающий, что существует лишь один эффективный воспитательный прием – физическая расправа. Дети обычно в подобных случаях растут агрессивными, жестокими, стремятся обижать слабых, маленьких, незащищенных.

Увещевательный стиль – родители проявляют по отношению к своим детям полную беспомощность, предпочитают увещевать, бесконечно уговаривать, объяснять, не применяют никаких волевых воздействий и наказаний. Дети в таких семьях, что называется, “салятся на голову”.

Отстраненно-равнодушный стиль возникает в семьях, где родители, в частности мать, поглощена устройством своей личной жизни. Выйдя вторично замуж, мать не находит времени, ни душевных сил для своих детей от первого брака, равнодушна как к самим детям так и к их поступкам. Дети предоставлены самим себе, чувствуют себя лишними, стремятся меньше бывать дома, с болью воспринимают равнодушно-отстраненное отношение матери.

Воспитание по типу “кумир семьи” часто возникает по отношению к “поздним детям”, когда долгожданный ребенок наконец-то рождается у немолодых родителей или одинокой женщины. В таких случаях на ребенка готовы молиться. Все его просьбы и прихоти выполняются, формируется крайний эгоцентризм, эгоизм, первыми жертвами которого становятся сами же родители.

Непоследовательный стиль – когда у родителей не хватает выдержки, самообладания для осуществления последовательной воспитательной тактики в семье. Возникают резкие эмоциональные перепады в отношениях с детьми – от наказания, слез, ругани до умиленно-ласкательных проявлений, что приводит к потере родительского влияния на детей. Подросток становится неуправляемым, непредсказуемым, пренебрегающим мнением старших, родителей.

Подарочный стиль, когда родители не занимаются своими детьми, отделяясь от них подарками. Родители перепоручают воспитание своих детей родственникам, репетиторам, няням, лишь бы дети не мешали делать карьеру, работать.

Мы рассказали о некоторых типичных ошибках семейного воспитания. Причинами педагогической несостоятельности многих семей, по нашему мнению, являются:

- низкий образовательный, правовой и культурный уровень родителей;
- отсутствие у родителей навыков и умений для воспитания

- своих детей;
- незаинтересованность родителей в духовном росте ребенка, нежелание и неумение разобраться во внутреннем мире своих детей;
 - конфликты в семье, отсутствие взаимопонимания у супругов при столкновении с трудностями;
 - соблюдение баланса между поощрением и наказанием;
 - нехватка терпения у родителей;
 - нехватка средств, жилищные и материальные проблемы;
 - антисоциальный способ жизнедеятельности (наркомания, тунеядство).

Некоторые причины педагогической несостоятельности родителей разрешает школа. Школа помогает родителям, став для них центром психолого-педагогического просвещения. Просвещение родителей осуществляется в различных формах: лектории, семинары, конференции, чтения, беседы, тематические родительские собрания с привлечением специалистов (психологов, медиков).

Педагогически несостоятельная семья нуждается в коррекции целей и методов воспитания, представлений о родительском авторитете. Важно, чтобы с помощью педагогов, психологов родители осознали ошибочность своего стиля воспитания. Беседы, преследующие эту цель, требуют большого такта, ибо родители, как правило, остро переживают свое педагогическое фиаско. Начинать разговор следует не с обнажения негативных проблем, а, наоборот, с выявления позитивного. Анализ и осознание родителями собственных педагогических заблуждений – это часть решения проблемы. Важно убедить родителей в необходимости более глубокого познания своего ребенка, его психологических и возрастных особенностей, характера отношений с другими детьми.

Взаимоотношения семьи и школы важны на всех этапах школьной жизни, особенно в первые годы пребывания ребенка в школе. При поступлении ребенка в школу мы вручаем вот такую памятку.

Памятка родителям

1. Избегайте крайностей в любви к ребенку.
2. Главный закон семьи: все заботятся о каждом члене семьи и каждый заботится о своей семье.
3. Главное средство воспитания ребенка – это пример родителей, их поведение, их деятельность. Ребенок должен выполнять работу по дому для себя, для всей семьи.
4. Развитие ребенка – это развитие его самостоятельности.
5. Основа поведения ребенка – это его привычки. Следите за тем, чтобы у него сформировались добрые, хорошие при-

вычки.

6. Для воспитания ребенка очень вредны противоречия в требованиях родителей, школы, учителей.
7. Создание в семье спокойного, доброжелательного климата.
8. Следите за здоровьем ребенка. Приучайте его заботиться о своем здоровье, о физическом развитии.
9. Семья – это дом, он нуждается в ремонте и обновлении. Не забудьте проверять, не нуждается ли ваш семейный дом в обновлении и ремонте.

Классному руководителю следует помнить, что значительная роль принадлежит педагогическому мастерству и такту классного руководителя. Так, организуя работу с семьей, вне зависимости от ее типа необходимо учитывать следующее:

- любому родителю неприятно слышать плохое о своих детях, поэтому необходимо научиться не только жаловаться, но и хвалить ребенка, видеть хорошее;
- не стоит ради красного словца или поучительного примера предавать огласке различные негативные стороны семейного воспитания. Примеры типичных педагогических ошибок в семье должны быть всегда анонимными;
- не рекомендуется относиться к трудным подросткам с позиции силы или страха; необходимо научиться самому и учить трудных детей видеть радостные перспективы будущей жизни;
- не стоит злоупотреблять доверием подростка и его родителей;
- никогда не следует ставить окончательный и безнадежный диагноз, так как ни один из методов диагностики не дает бесспорной и окончательно верной информации.

Литература

1. Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе. М., 2001.
2. Хаткевич О.А. Не рядом, но вместе. М., 2007. С. 176.
3. Борисевич А.Р., Лунчик В.Н. Индивидуальный подход в обучении и воспитании. М., 2008.
4. Степанов Е.Н. Калейдоскоп родительских собраний. М., 2001. С. 144.

Актуальные проблемы студенческой семьи

В настоящее время в России насчитывается около 10 млн. молодых семей, из них две трети семей студенческие. Особенностью таких семей можно считать тот факт, что в ней наиболее обострены все проблемы, свойственные семье вообще. В определенном смысле современная студенческая семья обречена на неудачу в попытках самостоятельно устроить для себя и своих детей здоровый семейный образ жизни.

В студенческих семьях на первый план выдвигаются материально-бытовые проблемы. Бюджет складывается из зарплаты (непостоянные и минимальные заработки одного из супругов, либо стипендии), материальной помощи родителей, пособия на ребенка. В основной массе молодая, студенческая семья является низкодоходной, а многие находятся за чертой бедности.

Жилищная проблема тоже одна из самых важных для студенческих семей. Возможно несколько вариантов проживания: государственная, частная квартира, общежитие. Лишь небольшое количество студенческих семей имеет отдельную квартиру. В большинстве случаев самый предпочтительный вариант – проживание с родителями. С одной стороны, это улучшает материальное положение семьи, помогает воспитанию детей, родители имеют время для вторичного заработка, учебы, досуга. Но с другой – тут же возникают проблемы из-за ссор, недомолвок, взаимных претензий и обид.

Проблема трудоустройства молодого специалиста, низкая зарплата, особенно в бюджетной сфере, неудовлетворенность вторичными заработками толкает молодых людей искать работу в другом городе и даже уезжать за рубеж. Работа, связанная с длительным отсутствием дома, не способствует укреплению семьи, созданию в ней атмосферы любви, взаимопонимания, доброжелательности.

Неготовность студенческих семей к браку – это и отсутствие культуры репродуктивного поведения. В последние годы каждый 10-й новорожденный рождается у матери, возраст которой меньше 20 лет, – это особенно опасно для здоровья женщин и детей. Юные матери недостаточно физиологически подготовлены и у них в 2 раза чаще наблюдаются преждевременные роды, мертворождение.

Особенно опасно для репродуктивного здоровья женщины искусственное прерывание первой беременности, которое в ряде случаев может привести даже к летальному исходу, к бесплодию. Общее количество абортов остается высоким, хотя сохраняется стабильная тенденция снижения числа зарегистрированных абортов.

Родители молодых играют не последнюю роль в нарушении гармо-

ничной жизни студенческой семьи. В период супружества они вмешиваются в отношения детей, тем самым «накаля обстановку», и их влияние на дочь или сына раздражает супруга, что приводит к конфликту.

К серьезным психологическим проблемам можно отнести эмоциональные отношения, психологическую совместимость. Супругам приходится привыкать к увлечениям, проявлениям не самых удобных для них черт характера другого. Самыми счастливыми для молодой семьи являются первые месяцы брака, когда семья продолжает жить в праздничной атмосфере. Со временем начинают возникать первые конфликты при совместном решении материально-экономических и психологических проблем, т.е. ролевой структуры отношений, разделении домашних обязанностей.

В раннем супружестве формируется единая ценностная система семьи, большое значение для этого имеет совместное проведение досуга. Психологический климат творят члены семьи, от них зависит, каким он будет. Исходной основой благоприятного психологического климата семьи является супружеская совместимость, в первую очередь общность нравственных взглядов мужа и жены.

Неблагоприятный психологический климат в семье ведет к депрессиям, ссорам, психической напряженности, дефициту положительных эмоций. Если члены семьи не стремятся изменить такое положение к лучшему, то само существование семьи становится проблематичным. Как ни странно, один из самых счастливых периодов семейной жизни – рождение ребёнка – может окончиться крахом семейной жизни. Появление ребенка в студенческих семьях может стать основной причиной перехода семьи в низшие социальные группы по материальной обеспеченности. Появление первенца на 30% снижает материальный уровень семьи.

Вторичная занятость родителей, обучение, приводит к физическому износу, психической напряженности и нехватке времени на воспитание детей.

Мало того, что с рождением ребёнка роли в семье распределяются по новому и муж начинает ревновать жену к младенцу, требуя к себе утраченное внимание. При этом у жены возникают трудности с получением высшего образования, в то время, как муж с успехом заканчивает ВУЗ и начинает делать карьеру. Постепенно уровни познания, восприятия окружающего мира и интересы супругов расходятся, что вновь ведёт к непониманию и отторжению.

Социально-экономическая ситуация в стране все больше будет приводить к расслоению общества на бедных и богатых, особенно в возможности получения образования и повышения своего социального статуса. Чтобы стабилизировать студенческую семью (а большинство из них находится среди низкодоходной части населения, а многие – за чертой бедности) необходим комплекс мер социальной, экономической, правовой защи-

ты молодых и студенческих семей, оказание психологической подготовки, чтобы дать им равные с остальными семьями возможности развития.

В связи со всем вышеизложенным будет уместным рассказать одну историю консультирования девушки, которая мечтала создать семью в студенческом возрасте. В процессе консультирования была использована сказкотерапия как метод.

Клиентом явилась высокая красивая девушка. И в начале консультации она сказала:

– Мне почему-то грустно. Я чувствую себя одинокой.

Я принялся с жаром ее уверять, что это чувство одиночества временное, ситуативное, что скоро оно пройдет. Я сказал ей:

– Вы молоды и красивы. В Вас обязательно влюбится, и очень скоро, хороший человек, и вы не будете чувствовать себя одинокой.

Она ответила, что в нее влюблен один молодой человек, он засыпает её цветами, но он ей совершенно не нравится. Я сказал, что свет клином на этом человеке не сошелся, будут другие, и рано или поздно она тоже полюбит какого-нибудь достойного мужчину. Но, говоря всё это, я видел по её лицу, что это её не успокаивает. Я начал понимать, что у нее и правда есть какая-то серьезная проблема, а про грусть она сказала просто так, чтобы начать разговор и посмотреть, что будет дальше, смогу ли я ей помочь. Я понял, что она проверяет меня, насколько я хороший психолог и может ли она мне довериться. Она замолчала, а я растерялся, потому что если клиент не говорит сам, неправильно вытягивать из него историю, он может закрыться и даже уйти, уйти, так и не сказав настоящую проблему. Она все же чуть-чуть помогла мне, сказав:

– У меня чувство, будто я где-то сильно оступилась или ошиблась. А так хочется что-то похожее на сказку со счастливым концом.

И тут я вспомнил сказку про доктора сказок. Метафоры часто спасают. Метафоры – ключик к подсознанию, и я рассказал ей сказку про доктора сказок.

«Жил да был доктор, который лечил сказки. Ведь так много сказок на свете, и некоторые из них болеют, а некоторые недодуманы или забыты. Все они приходят к доктору сказок. Он их осматривает и лечит.

Однажды сидит доктор у себя в комнате и вдруг слышит за дверью чей-то плач. Он открыл дверь и видит: стоит маленькая сказка. Он ее пригласил в комнату, усадил в кресло, угостил душистым чаем и, когда она успокоилась, спросил:

– Расскажи, пожалуйста, в чем дело?

А маленькая сказка сказала ему:

– Никто меня не любит! — и чуть не заплакала. Тогда доктор попросил ее:

– Расскажи свою историю.

И вот что рассказала сказка:

– Жила-была девочка и мама. Однажды мать позвала дочку и сказала: «Иди в лес». И дочка пошла в лес и заблудилась. А мама ждала ее, ждала, а потом сказала: «Вот избавилась я от нее». И тогда она пошла в лес и тоже заблудилась, и их потом никто не видел.

И сказка заплакала.

– Ах ты, бедная сказочка, – сказал доктор, – да у тебя просто нет конца. Тебя недопридумали. Ну-ка, расскажи, что дальше было?

– Я не знаю, – захныкала сказочка.

– Ну, давай вместе, – сказал доктор. – Идет девочка по лесу, да?

– Да.

– И видит она...

– Стоит дом.

– И она подошла к этому дому?

– Да, она подошла к этому дому и заглянула в окно. А там сидит ее мама.

– Да-да, – сказал доктор, – там сидит ее мама...

– И пьет чай с какой-то старушкой. А это – Баба Яга. И Баба Яга говорит: «Никуда она не убежит. У меня есть гуси-лебеди, я их пошлю, и они ее догонят...» А девочка поняла, что это Баба Яга про нее говорит...

– И что она сделала?

– Она взяла ножик, который ей мама для грибов дала, размахнула его и кинула в Бабу Ягу. И попала ей в лицо, и тогда Баба Яга закружилась и упала в печку и сгорела.

– Ага! – сказал доктор.

– И тогда мама расколдовалась, ведь это Баба Яга ее делала злой, а теперь она стала доброй, и они с дочкой пошли домой, и потом им всегда вместе было хорошо.

– Ну вот и умница, – сказал доктор. – Так твоя история и закончилась?

– Да, – кивнула сказочка. Она сидела в кресле, на щеках у нее еще блестели слезы, но она улыбалась. Она даже как будто немного выросла.

– Ты – хорошая сказка, – сказал доктор». ¹

Рассказав сказку, я пояснил девушке, кстати, пора бы уже как-нибудь её назвать, но, конечно, настоящее имя я не назову. Пусть она будет Яной. И кстати, как то так вышло, что я перешел с ней на «ты». Я в процессе беседы увидел, что она девушка с довольно оригинальными представлениями о жизни, и мое «выканье» она воспринимает как нечто официальное и мешающее установить близкий контакт. Итак, я пояснил Яне:

– Если тебе иногда приходят в голову мысли, что жизнь не удалась, подумай, что ты сказка, которая рассказана не до конца, остановлена на самом жутком месте. Это не конец, ты иди дальше, дорасскажи себя, конец обязательно будет счастливым.

Яна ответила:

– *Очень здорово сказано, стараюсь так думать, только всё равно чувствую себя одинокой. Мне хочется чтобы меня любили, обняли... чтобы было доверие и без этих измен, неужели нет ни одного мужчины который не пойдет на измену?*

Сказка помогла, Яна заговорила, и ниже будет приведена сокращенная версия ее исповеди. Я не буду рассказывать всю беседу подряд, какие я задавал вопросы, как она отвечала. Из клубка проблем мы вместе ухватились за ниточку, и клубок стал разматываться, и получилась просто одна очень длинная, хотя и запутанная нитка. Нитка – это история Яны.

Итак, Яне 21 год. Она учится на последнем курсе высшего учебного заведения. Она до последнего времени жила вместе с молодым человеком. Надо заметить, что подавляющее большинство девушек живет в неофициальном браке, и Яна одна из многих. Она ему так верила, что даже дала ему крупную сумму денег. Конечно, без расписки, на честное слово. А между тем у нее совсем не было своих денег, она деньги взяла в кредит, потому что родители ее не содержали. Собственно говоря, из родителей у нее была только мама. У нее была мама и шесть отчимов, они сменялись в ее семье по очереди начиная с того времени, когда она начала себя помнить. Отец сел в тюрьму вскоре после зачатия, да так и пропал, она никогда его не видела. Я сразу же подумал, что хорошая мама не станет травмировать своего ребенка шестью отчимами. Я попросил Яну описать семейную обстановку, потому что она сказала, что эта обстановка ее бесит. Я попросил Яну сказать, что ее раздражает больше всего.

И вот как она ответила: *«Меня раздражает пудель старый в памперсах, с которым мне приходится гулять каждые полчаса, бесит мамин нитьё, она думает только о своем похудении, ногтях и прическе, бесит вечно пьяный дед и орущая на него бабушка, бесит отчим, который в открытую смотрит порно, где снимаются малолетки... только при матери не смотрит и врет ей, что не делает этого, а мама мне не верит... даже не верит что когда мне было 15, он приставал ко мне. В доме постоянно нитьё и я слышу только "надо, надо, надо"... Тут еще письмо пришло из банка, что подадут на меня в суд... и все друзья разбежались. Я так устала... Хочется поскорей уйти куда-нибудь, да некуда.*

Был у меня парень, Игорь. Влюбилась я в него... Мы с ним в походы ходили, он туризмом увлекается. Природа, горы, реки, ночная рыбалка, костры, интересные люди. Вообще, здорово. Если б еще не комары... Но про комаров – это я так, шучу. Я ему всю себя открыла, и думала, что Игорь такой же со мной, какая я с ним. Никакого камня за пазухой, вся душа нараспашку. Когда любишь, так и должно быть. И когда Игорь сказал мне, что он попал в трудную ситуацию и должен денег, а если он не отдаст, ему начнут сначала угрожать, а потом и до физической расправы дело дойдет, я сразу же отдала все, что у меня было, да еще кредит взяла. Игорь очень рад был, конечно. Еще он сказал, что этих денег на то,

чтобы рассчитаться с кредиторами, не хватит, а если бы я ему еще денег нашла, он бы тогда стал свободен, и тогда можно было бы и красивую свадьбу устроить, потому что он хочет жениться на мне. Я от этих слов совсем дура стала и взяла в другом банке еще один кредит. А потом прошло время, и я поняла, что беременна. Я думала, он обрадуется, а Игорь говорит: «делай аборт». Я ему: «Не буду, я хочу ребенка, а после аборта может случиться, что у меня детей больше никогда не будет. Для здоровья это плохо». А Игорь сказал, что пока аборт не сделаю, денег не отдаст. Он мне как будто в живот нож воткнул. Я сказать даже ничего не могла, такая боль. А потом я долго не выходила из дома. Это чертово чувство, когда в тебе даже слез не осталось! Хочешь реветь навзрыд, и не можешь, только эта ужасная пустота, черная дыра, блин. И ты сидишь как зомби, слушаешь сопливые песенки, и не можешь даже заплакать, потому что уже нечем...

И я все отношения с Игорем прервала, а он и рад.

Мне так хочется, чтобы меня любили, обняли... и чтобы было доверие, и без этих измен, блин. Неужели нет ни одного мужчины, который не пойдет на измену? Или просто я уже из-за работы в них разочаровалась, потому что постоянно вижу одно и то же, и страшно уже отношения заводить. А так хочется что-то похожее на сказку со счастливым концом. И мне кажется, что не найду того, чего хотелось бы, хотя бы приблизительно. Что-то не находится нормальный мужчина, тот, с которым можно было бы связать свою жизнь.... И смогу ли я полюбить ещё раз... на данный момент сомневаюсь.

Все мы в такой работе не просто так. Я считаю что эта работа низкая...но к сожалению сама работаю тут... Но в жизни я не считаю себя такой низкой... Я так хочу уйти с этой работы, но пока не получается. Это противно, и многие девочки срываются психологически. Потому что всю судьбу решают деньги, увы... а некоторые становятся зависимы от денег. И еще скажу, что за два дня до того, как я к вам пришла, я хотела покончить с собой, наглоталась таблеток».

Помните, сначала Яна сообщила мне, что ей грустно. А теперь выяснилось, что у нее суицидальные намерения, и не только намерения, а даже и попытка. Что она беременна и не знает, делать ли аборт, а если даже сохранит ребенка, то не факт, что она потом сможет его содержать, вот и еще одна социальная сирота.

Что мне надо делать, за какую нить потянуть? Я рискнул прежде всего убедить ее бросить занятие проституцией. Я видел, что она близка к этому.

– Если всё получится и я уйду с этой работы... то я даже не знаю как благодарить вас буду, – сказала она.

Я попросил её описать самые страшные случаи, и чего она боится. Нужно было, чтобы она сосредоточилась на самом страшном, потому что

тогда было бы легче убедить ее. Я приношу извинения за ее лексику. Она ответила:

– Надо мной не раз издевались. Один раз до такой степени я взбесилась на клиента, кавказца, что в кровь его разодрала. А еще у меня был один ненормальный, который ударил и не раз по рабочему месту. Мы все боимся облав, потому что были случаи, правда, не в нашем городе, но рассказывали некоторые, что полицейские для того, чтобы выбить показания на сутенеров, подкладывали наркотики, кидали в камеру к бомжам и наркоманам... тут раз на раз не приходится...

После этого я сказал, что коллекторы из банков, какими бы они страшными ей не казались, уж точно в камеру к бомжам и наркоманам не бросят. Что гораздо страшнее то, что может случиться с ней на ее так называемой работе. Она легко согласилась, потому что и сама хотела бросить эту работу, но не находила сил, ей было страшно лишиться заработка. В дальнейшем я беседовал с ней несколько раз по телефону, также оказывал психологическую помощь он-лайн.

Прошло больше года с той встречи. Яна закончила ВУЗ, она живет в другом городе, она каким-то образом решила свои проблемы с банками, видимо, она призналась родителям, и те помогли. Аборт она все-таки сделала, но с молодым человеком прекратила встречаться. Сейчас она живет с другим парнем и опять беременна. В этот раз, однако, предполагается свадьба.

В заключение еще одна короткая ремарка. В нашем обществе психологическая помощь редко востребована. Таковы особенности менталитета. Почему же Яна решила обратиться к психологу? У нее были основания предполагать, что ей могут помочь, так как она сама училась на психолога.

Литература

1. Сказки и сказкотерапия / http://www.e-reading.biz/chapter.php/89845/43/Sokolov-skazki_i_skazkoterapiya.html

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
РАЗДЕЛ 1. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННЫХ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ	5
Поварова И.А., Слотина Т.В. Копинг-стратегии и психологические защиты у лиц с заиканием.....	5
Самсонова В.М. Формирование установок на здоровый образ жизни в образовательном учреждении.....	18
Барсукова В.В., Никитина Н.В. Образ друга глазами младших школьников.....	20
Васильева И.Г., Клыпова С.Н. Адаптация первоклассников в школе.....	23
Загоскина Р.В. Работа педагога-психолога ДООУ по сохранению психологического здоровья коллектива дошкольного учреждения.....	26
Лобанова Г.Б. Здоровый образ жизни – средство формирования психологического здоровья детей в условиях Кольского Заполярья.....	31
Долженкова И.А. Влияние дневного сна на психологическое здоровье дошкольников в условиях Крайнего Севера.....	34
Гендина О.В. Проблема «мокрых штанишек».....	37
Чичканова А.Н. Применение экологического воспитания в практике педагога дошкольного образовательного учреждения.....	43
Писковатская С.Г., Плюта Т.Э. Агрессивность как форма деструктивного поведения школьников начальных классов.....	46
Сергеева А.А., Неганова Е.В. Гендерные особенности агрессивного поведения подростков.....	49
Месникович С.А. Проблема управления временем в контексте адаптации первокурсников к обучению в ВУЗе.....	62
Алябьева Н.В. Формирование творческого потенциала будущего педагога дошкольного образования.....	65
Горячева Е.В. Особенности психоэмоционального статуса сотрудников ФПС МЧС России в условиях сезонных ритмов Кольского Заполярья.....	75

РАЗДЕЛ 2. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ.....	78
Ситников В.Л., Стреленко А.А. Особенности социально-перцептивной сферы виктимных подростков.....	78
Будникова Н.И. Диагностика безопасности образовательной среды в гимназии.....	81
Тучкова Т.В., Иванова Е.И. Исследование психологической безопасности образовательной среды вуза в рамках проектной деятельности студентов.....	83
Коган Г.В. Психолого-педагогические аспекты формирования личности безопасного типа в вузе.....	87
Иванова С.А. Создание психологической безопасности личности ребенка в ДОУ через внедрение системы психологического сопровождения.....	93
Ковшечая Н.А. Арт-педагогика как система психологического сопровождения образовательного процесса в ДОУ.....	98
Кострикина Т.Н. Психолого-педагогическая поддержка первоклассников в период адаптации на логопедических занятиях в условиях реализации ФГОС НОО.....	101
Лепёхина М.Е., Вилкова А.А. Факторы, влияющие на психологическую безопасность дошкольника.....	104
Митина О.А. Диагностика и психолого-педагогическая коррекция нарушений эмоционального развития детей.....	106
Чайчук Т.Л., Якимчук Е.А. Психологический комфорт на уроке как фактор сохранения здоровья учащихся.....	110
Шмуилович Е.В. Организация мониторинга психологической безопасности образовательной среды школы.....	113
Яковлева О.П. Бесконфликтная образовательная среда в ДОУ.....	119
РАЗДЕЛ 3. ПСИХОЛОГИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТВОРЧЕСТВА В СИСТЕМЕ КОМПЛЕКСНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ.....	122
Макарчук Л.А., Черник В.Э. Художественно-эстетическое развитие детей старшего дошкольного возраста.....	122

Басалаева О.Н.	
Особенности развития воображения и творчества у детей с нарушениями речи.....	126
Довгополова С.В.	
Социально-личностное развитие детей раннего возраста в театральной деятельности.....	131
Магомедова Д.Б.	
Развитие творчества у детей раннего возраста в изобразительной деятельности.....	134
Русакова Л.Л.	
Художественная деятельность и адаптация детей в детском саду.....	137
Розенберг Н.В.	
Влияние театрализованной деятельности на развитие творческих способностей.....	140
Евстратова Л.Г.	
Влияние классической музыки на психоэмоциональное состояние детей дошкольного возраста.....	143
Сергеева А.А., Невжинская Н.Н.	
Коррекция тревожности детей младшего школьного возраста средствами сказкотерапии.....	146
Шевченко Г.И.	
О методах музыкально-педагогического исследования студентов.....	156
Юрченко Н. В.	
Создание условий для формирования творчества у педагогов ДОУ.....	160
РАЗДЕЛ 4. ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	164
Орфеева Л.А.	
Этимология понятия и история метода коучинга.....	164
Ковалева Е.В., Оконешникова О.В.	
Управление процессом повышения квалификации персонала (на примере военнослужащих контрактной службы).....	167
Кулиш Л.И., Оконешникова О.В.	
Психологическое сопровождение профессионального самоопределения студентов ССУЗов.....	169
Леготина И.М.	
Модель социально-психологической компетентности лидера молодежной организации.....	176
Орфеева Л.А.	
Коучинг: эволюция профессии.....	179
Лощакова А.Б.	
Личная эффективность руководителя: психологический аспект.....	183

Демяшина В.В. Лидерские качества современного руководителя.....	188
РАЗДЕЛ 5. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬИ.....	196
Бродниковская О.М., Каримова Н.Д. Психологические проблемы семей, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья.....	196
Дятчина О.В. Система ранней помощи семьям, воспитывающим детей с ОВЗ.....	202
Лехкун Н.А. Психолого-педагогическое сопровождение детей-инвалидов и их семей.....	207
Лузай Н.В., Жесткова Л.С. Влияние семейного воспитания на проявление неконструктивного поведения у детей дошкольного возраста.....	210
Оганова И.Н. Современная семья: взаимодействие с коллективом дошкольного учреждения.....	214
Рямзина О.В. Взаимодействие ДОУ с семьей.....	218
Незамова М.С., Тюляева И.А. Педагогически несостоятельная семья как одна из психологических проблем современной семьи.....	221
Иванов А.Н. Актуальные проблемы студенческой семьи.....	225

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

<i>Алябьева Нина Владимировна</i>	кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики МГГУ, действительный член Международной академии наук педагогического образования
<i>Барсукова Виктория Владимировна</i>	учитель начальных классов первой квалификационной категории МБОУ СОШ № 45, г. Мурманск
<i>Басалаева Ольга Николаевна</i>	учитель-логопед I квалификационной категории МБДОУ № 80, г. Мурманск
<i>Бродниковская Оксана Михайловна</i>	учитель МСКБОУ СКОШИ № 1, г. Мурманск
<i>Будникова Нина Ивановна</i>	педагог-психолог МБОУ гимназия № 3, г. Мурманск
<i>Васильева Ирина Галиновна</i>	учитель начальных классов высшей квалификационной категории МБОУ СОШ № 45, г. Мурманск
<i>Вилкова Анастасия Александровна</i>	воспитатель МБДОУ детский сад № 10 комбинированного вида, п. Мурмаши, МО Кольский район Мурманской области
<i>Гендина Ольга Викторовна</i>	педагог-психолог МБДОУ № 110 г. Мурманска
<i>Горячева Елена Викторовна</i>	аспирантка (психологические науки) Санкт-Петербургского Университета Государственной противопожарной службы МЧС России, г. Санкт-Петербург
<i>Демяшина Вера Владимировна</i>	руководитель направления Учебная работа ППИ МГГУ, старший преподаватель кафедры специальной педагогики и специальной психологии, магистрант МГГУ, магистерская программа «Психология организационно-управленческой деятельности» воспитатель МБДОУ № 11, г. Мурманск
<i>Довгополова Светлана Валентиновна</i>	воспитатель МБДОУ № 90, г. Мурманск
<i>Долженкова Ирина Анатольевна</i>	учитель-дефектолог первой квалификационной категории МБДОУ детский сад № 4 комбинированного вида, г. Заполярный Мурманской области
<i>Дятчина Ольга Владимировна</i>	музыкальный руководитель высшей квалификационной категории МБДОУ детский сад комбинированного вида № 90 г. Мурманск
<i>Евстратова Людмила Георгиевна</i>	педагог-психолог МБДОУ детский сад № 10 комбинированного вида, п. Мурмаши, МО Кольский район Мурманской области
<i>Жесткова Лидия Сергеевна</i>	педагог-психолог МБДОУ детский сад комбинированного вида № 90, г. Мурманск
<i>Загоскина Рита Владимировна</i>	кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии МГГУ, член Союза Российских Писателей
<i>Иванов Андрей Николаевич</i>	

Иванова Елена Ивановна	социальный педагог, магистрант МГГУ, магистерская программа «Психология организационно-управленческой деятельности»
Иванова Светлана Анатольевна	заместитель заведующей по воспитательно-методической работе МБДОУ детский сад № 38 комбинированного вида, п. Молочный, МО Кольский район Мурманской области
Каримова Наталья Дмитриевна	учитель начальных классов первой квалификационной категории МБОУ СОШ № 45, г. Мурманск
Клыпова Светлана Николаевна	магистрант МГГУ, магистерская программа «Психология организационно-управленческой деятельности»
Ковалева Екатерина Владимировна	воспитатель первой квалификационной категории МБДОУ детский сад № 4 комбинированного вида, г. Заполярный, Мурманской области
Ковшечкина Наталья Ариевна	кандидат педагогических наук, доцент кафедры физической культуры, спорта и безопасности жизнедеятельности МГГУ
Коган Галина Валерьевна	учитель-логопед, МБОУ СОШ № 5, г. Апатиты Мурманской области
Кострикина Татьяна Николаевна	магистрант МГГУ, магистерская программа «Психология организационно-управленческой деятельности»
Кулиш Людмила Ивановна	кандидат педагогических наук, заведующая организационно-методическим отделом, МАУ «Апатитский городской Дворец культуры им. В.К. Егорова», г. Апатиты Мурманской области, магистрант МГГУ, магистерская программа «Психология организационно-управленческой деятельности»
Леготина Ирина Михайловна	воспитатель детский сад № 10 комбинированного вида, п. Мурмаши, МО Кольский район Мурманской области
Лепехина Марина Евгеньевна	педагог-психолог МБДОУ детский сад № 50 г. Североморск Мурманской области
Лехкун Наталья Анатольевна	воспитатель высшей категории МБДОУ детский сад комбинированного вида № 90 г. Мурманск
Лобанова Галина Борисовна	старший преподаватель Мурманского государственного технического университета (МГТУ), магистрант МГГУ, магистерская программа «Психология организационно-управленческой деятельности»
Лощакова Анна Борисовна	
Лузай Наталья Владимировна	учитель-логопед МБДОУ детский сад № 10 комбинированного вида, п. Мурмаши, МО Кольский район Мурманской области
Магомедова Дарина Бакировна	воспитатель МБДОУ № 11, г. Мурманск
Месникович Светлана Анатольевна	кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии УО «Белорусский государственный пе-

Митина Ольга Александровна	дагогический университет им. Максима Танка», г. Минск, Беларусь
Невжинская Надежда Николаевна Неганова Екатерина Владимировна Незамова Марина Станиславовна Никитина Наталья Валерьевна Оганова Ирина Николаевна Оконешникова Ольга Викторовна	педагог-психолог МБДОУ детский сад компенсирующего вида № 59 Управления образования Администрации, г. Апатиты, Мурманской области педагог-психолог МБОУ СОШ № 284, г. Островной Мурманской области педагог-психолог МБОУ СОШ № 269, г. Снежногорск учитель начальных классов МБОУ СОШ № 57, г. Мурманск учитель начальных классов высшей квалификационной категории, МБОУ СОШ № 45, г. Мурманск старший воспитатель МБДОУ детский сад комбинированного вида № 90 г. Мурманск кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии ППИ МГГУ, председатель Мурманского регионального отделения Российского Психологического Общества
Орфеева Людмила Александровна	методист Мурманского политехнического лицея, педагог-психолог высшей квалификационной категории, сертифицированный Мастер-коуч, лайф-коуч, групп-коуч, тренер, региональный представитель FIA (Фаулер Интернешнл Академия Профессионального Коучинга, США, Вашингтон), Мастер-тренер Академии профессионального коучинга FIA (USA), руководитель консалтинговой группы «BCLgroup» (г. Мурманск)
Писковатская Светлана Галиковна Плюта Татьяна Эриковна Поварова Ирина Александровна Розенберг Наталья Васильевна Русакова Лариса Леонидовна	учитель начальных классов первой квалификационной категории МБОУ СОШ № 45, г. Мурманск учитель начальных классов МБОУ гимназия № 4, г. Мурманск кандидат педагогических наук, доцент АОУ ВПО ЗФ ЛГУ им. А.С.Пушкина, Ленинградская область воспитатель II квалификационной категории МБДОУ № 80, г. Мурманск воспитатель высшей квалификационной категории МБДОУ детский сад комбинированного вида № 90 г. Мурманск
Рямзина Ольга Викторовна	воспитатель II квалификационной категории МБДОУ детский сад комбинированного вида № 90 г. Мурманск
Самсонова Вера Михайловна Сергеева Анна Александровна Ситников Валерий Леонидович	педагог-психолог МБОУ СОШ № 45, г. Мурманск кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии МГГУ профессор, доктор психологических наук, зав. кафедрой прикладной психологии Петербургского государственного университета путей сообщения; председатель Российского отделения Международ-

	ного Совета практических психологов «ICP – The International Council of Psychologists»; член Координационного Совета Российского Психологического Общества; президент Ленинградского общества психологов; член Президиума научно-методического совета (НМС) по базовому психологическому образованию в УМО по многоуровневому педагогическому образованию и эксперт Минобрнауки, г. Санкт-Петербург
<i>Слотина Татьяна Викторовна</i>	кандидат психологических наук, доцент кафедры прикладной психологии Петербургского государственного университета путей сообщения, г. Санкт-Петербург
<i>Стреленко Анна Анатольевна</i>	кандидат психологических наук, доцент ВГУ, г. Витебск, Беларусь
<i>Тучкова Тамара Васильевна</i>	кандидат философских наук, доцент кафедры психологии МГГУ
<i>Тюляева Ирина Александровна</i>	учитель начальных классов МБОУ СОШ № 57, г. Мурманск
<i>Чайчук Татьяна Леонидовна</i>	учитель начальных классов МБОУ СОШ № 57, г. Мурманск
<i>Черник Валерий Эдуардович</i>	кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики МГГУ
<i>Чичканова Анна Николаевна</i>	воспитатель высшей квалификационной категории МБДОУ комбинированного вида № 90 г. Мурманск
<i>Шевченко Григорий Иванович</i>	кандидат педагогических наук, доцент, Почетный работник высшего профессионального образования РФ, доцент кафедры искусств и дизайна МГГУ педагог-психолог МБОУ СОШ № 11, г. Мурманск
<i>Шмуйлович Елена Вячеславовна</i>	старший воспитатель МБДОУ № 11, г. Мурманск
<i>Юрченко Нэли Владимировна</i>	учитель начальных классов МБОУ СОШ № 57, г. Мурманск
<i>Якимчук Екатерина Александровна</i>	педагог-психолог МБДОУ детский сад комбинированного вида № 157, г. Мурманск
<i>Яковлева Ольга Петровна</i>	

Коллектив авторов

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ
В ОБРАЗОВАНИИ**

**Материалы межрегиональной научно-практической
конференции с международным участием**

1–3 апреля 2013 года

Том 2

Отв. ред. И.А. Синкевич

Подписано в печать 16.01.2014 г. Формат 60×90/16.

Бумага офсетная. Усл. печ. л. 14. Тираж 100 экз.

Отпечатано в редакционно-издательском отделе (РИО) МГГУ
с готового оригинал-макета.

Мурманский государственный гуманитарный университет.
183720, г. Мурманск, ул. Капитана Егорова, 15.