МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«ПЕНЗЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Факультет педагогики, психологии и социальных наук

Кафедра «Педагогика и психология»

Направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование

Магистерская программа Теория и практика инклюзивного образования

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

на тему

«Рефлексивность и профессиональная самореализация воспитателей в работе с детьми с ОВЗ»

Студент Видинеева Марина Владимировна
(подпись, дата) (фио полностью)

Научный руководитель Лыгина М.А.
(подпись, дата) (фамилия, инициалы)

Нормоконтролёр Груздова О.Г.
(подпись, дата) (фамилия, инициалы)

Рецензент
д.п.н., доцент, директор Зареченского технологического института – филиала ФГБОУ ВО «Пензенский государственный технологический университет» Разуваев С.Г.
(подпись, дата) (фамилия, инициалы)

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от 23.01.23 № 8)

Заведующий выпускающей кафедрой Лыгина М.А.
(подпись, дата) (фамилия, инициалы)

Работа защищена с отметкой 5 (отл.) (протокол заседания ГЭК от 24.02.23 № 3)

Секретарь ГЭК Назарова О.М.
(подпись, дата) (фамилия, инициалы)

Пенза, 2023 г.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение 3

Глава 1 Теоретический анализ рефлексивности и профессиональной самореализации воспитателей ДОУ в условиях инклюзивного образования 9

1.1 Инклюзивное образование как ключевое направление развития детей с ОВЗ 9

1.2 Понятия рефлексивности и профессиональной самореализации в психологии 20

1.3 Рефлексивность и профессиональная самореализация воспитателей ДОУ 34

Глава 2 Экспериментальное изучение влияния рефлексивности на профессиональную самореализацию воспитателей ДОУ в условиях инклюзивного образования 45

2.1 Анализ и интерпретация полученных данных связи рефлексивности и профессиональной самореализации воспитателей ДОУ в условиях инклюзивного образования на констатирующем этапе эксперимента 45

2.2 Программа тренинговой работы по повышению рефлексивности воспитателей ДОУ в условиях инклюзивного образования 59

2.3 Анализ и интерпретация полученных данных связи рефлексивности и профессиональной самореализации воспитателей ДОУ в условиях инклюзивного образования на контрольном этапе эксперимента 65

Заключение 82

Список использованных источников 85

Приложения 91

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования. Трансформации, характерные для современного российского образования, отражающие такую глобальную тенденцию, как гуманизация, раскрывающуюся через развитие личностно ориентированного и индивидуального подходов, учет особенностей каждого учащегося и как следствие, инклюзивный подход к построению учебно-воспитательного процесса, предъявляют особые требования к сотрудникам образовательного учреждения. Особенно это касается профессиональной деятельности в рамках инклюзивного подхода, который получает все большее развитие современном обучении и воспитании, начиная с дошкольных учреждений и заканчивая организациями, реализующими программы среднего профессионального и высшего образования.

Нормативные документы, определяющие содержание и требования к реализации дошкольного образования одним из приоритетных условий осуществления образования дошкольников называют «обеспечение эмоционального благополучия через: уважительное отношение к каждому ребенку» [50]. При этом, одной из задач реализации стандарта признается «обеспечение равных возможностей для развития каждого ребенка» [50], в том числе и для детей с ограничениями в здоровье. Однако реализация указанных условий, когда обеспечивается эмоциональный комфорт для каждого воспитанника и осуществляется индивидуальный подход на основе создания равных возможностей для развития становится возможной только при должной профессиональной самореализации воспитателей, от их адекватной профессиональной направленности, фундаментом которой является развитая способность к рефлексии. Важность профессиональной самореализации воспитателей в инклюзивном образовании подтверждается тем, что от ее успешности зависит самореализация, а значит и успешная социализация воспитанников.

В законе «Об образовании в Российской Федерации» в качестве одного из принципов государственной политики в образовательной сфере выступает

«создание условий для самореализации каждого человека» [48]. Но соблюдение данного принципа означает создание таких условий как для воспитанников, так и для воспитателей. Кроме этого, успешное решение задач по обеспечению условий для самореализации в ходе воспитательного процесса возможно только тогда, когда для самого субъекта воспитания создания такие условия. Иными словами, когда воспитатель профессионально реализуется в своей работе и получает от этого эмоциональное удовлетворение. Одной из предпосылок профессиональной самореализации является такое качество зрелой личности, как рефлексивность, то есть способность к адекватной самооценке, самоотношению, к анализу собственных действий, их мотивов, средств, целей и результатов, отношения к себе и своим действиям со стороны окружающих.

Степень разработанности темы исследования.

Вопросы инклюзивного образования получают подробное освещение в работах таких авторов, как С.В. Алехина, В.М. Гребенникова, Д.С. Мортико, Е.Г. Огольцева.

Особенности профессиональной деятельности и самореализации в инклюзивном дошкольном образовании раскрываются такими учеными, как Л. В. Годовникова, Г. А. Репринцева, И. В. Ивенских, С. Н. Сорокоумова, О. В. Суворова, И. А. Кучерявенко, М. А. Резниченко.

Проблема рефлексивности рассматривалась такими исследователями, как А.В. Карпов, В.А. Лефевр, И.Н. Семенов, Г.В. Ожиганова и др.

Но вопрос о рефлексивности и профессиональной самореализации в работе воспитателей ДОУ в условиях инклюзивного образования остается нераскрытым.

Проблема исследования, таким образом, состоит в противоречии между назревшей в связи с тенденциями развития современного образования необходимостью обеспечения условий для профессиональной самореализации воспитателей, работающих в инклюзивном дошкольном

образовании, и отсутствием апробированных форм и методов проведения подобной работы.

Целью исследования является изучение рефлексивности и профессиональной самореализации воспитателей ДОУ в условиях инклюзивного образования.

Объект исследования: профессиональная деятельность воспитателя в инклюзивном дошкольном образовании.

Предмет исследования: рефлексивность и профессиональная самореализация в деятельности воспитателя в дошкольном образовании в условиях реализации инклюзивного подхода.

Гипотеза исследования: участие воспитателей ДОУ, работающих в условиях инклюзивного образования, в специальной разработанном рефлексивном тренинге ведет к повышению их рефлексивности и способствует лучшей профессиональной самореализации.

Задачи исследования:

1. Рассмотреть инклюзивный подход к образованию.

2. Систематизировать основные положения исследований авторов, посвященные проблемам профессиональной самореализации и изучению рефлексивности в современной психологии.

3. Проанализировать особенности рефлексивности и профессиональной самореализации в деятельности воспитателей ДОУ.

4. Провести первичную диагностику рефлексивности и профессиональной самореализации воспитателей ДОУ, работающих в рамках инклюзивного образования.

5. Разработать и провести рефлексивный тренинг с воспитателями ДОУ, работающими в рамках инклюзивного образования.

6. Провести повторную диагностику рефлексивности и профессиональной самореализации воспитателей ДОУ, работающих в рамках инклюзивного образования, сравнить полученные результаты с начальными и сделать соответствующие выводы.

Методологические и теоретические основы исследования:

– научные представления об инклюзивном подходе в образовании (С. В. Алехина, В. М. Гребенникова, Д. С. Мортико, Е. Г. Огольцева);

– психолого-педагогические воззрения на профессиональную самореализацию (В. Г. Маралов, Е. В. Федоссенко);

– научные воззрения на рефлексивность (А. В. Карпов, В. А. Лефевр, И. Н. Семенов, Г. В. Ожиганова).

Методы исследования – теоретический анализ психологической литературы; тестирование.

Методики исследования:

1. «Мотивация профессиональной деятельности» К. Замфир в модификации А.А. Реана.

2. Методика диагностики самоактуализации личности по методике А.В. Лазукина в адаптации Н.Ф. Калина (САМОАЛ).

3. Опросник самоорганизации деятельности Е.Ю. Мандрикова.

4. Опросник «Диагностика особенностей самоорганизации» А.Д. Ишкова.

5. Методика диагностики рефлексивности (опросник А.В. Карпова).

Теоретическая значимость состоит в том, что проведенное исследование позволяет расширить представления о профессиональной самореализации воспитателей дошкольных образовательных учреждений, работающих с детьми с ОВЗ в условиях инклюзивного образования.

Практическая значимость – результаты исследования позволяют определять направления наиболее эффективного сопровождения профессиональной деятельности воспитателей в условиях инклюзивного образования. Полученные результаты могут быть использованы в профессиональной деятельности руководителями дошкольных образовательных организаций, сотрудниками методической службы, преподавателями системы повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования.

Опытно-экспериментальная база исследования – исследование проводилось на базе МБДОУ ДС № 4 «Мозаика» г. Пенза в 2022 году. В исследовании приняли участие воспитатели данного ДОУ в возрасте от 23 до 47 лет в количестве 23 человек.

Основные положения (результаты) исследования:

1. Инклюзивное образование как актуальный тренд в современном дошкольном образовании сформировал новые условия профессиональной деятельности воспитателей. Работа с детьми с ограниченными возможностями здоровья означает, наряду с необходимостью расширения сферы профессиональных компетенций, повышение требований к уровню личностной зрелости и профессиональной самореализации.

2. Рефлексивность как способность к самооцениванию и самоанализу позволяет взвешенно подходить к взаимодействию с воспитанниками, выстраивать педагогическое взаимодействие на основе знания и понимания возможных положительных и отрицательных последствий действий, осуществлять педагогическое планирование и прогнозирование. Развитая рефлексивность способствует полноценной самореализации воспитателя, работающего в условиях инклюзивного образования.

3. Проведенная нами опытно-экспериментальная работа по апробации рефлексивного тренинга показала действенность проведенной работы. Сравнение результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента позволило сделать вывод об улучшении показателей рефлексивности, а также профессиональной самореализации испытуемых. То, что улучшения произошли не только в сфере рефлексивности, но и в сфере профессиональной самореализации, свидетельствует о тесно взаимосвязи данных составляющих личности.

Апробация результатов диссертации

Материалы исследования докладывались на следующих конференциях:

1. IV Всероссийская научно-практическая конференция «Воспитание в современных условиях: региональный аспект» (Пенза, 29 октября 2021 года).

2. V Всероссийская научно-практическая конференция «Воспитание в современных условиях: региональный аспект» (Пенза, 14 октября 2022 года).

Публикации:

1. Видинеева М. В., Лыгина М. А. Инклюзия как актуальный тренд в современном образовании // Воспитание в современных условиях: региональный аспект: сборник статей по материалам IV Всероссийской научно-практической конференции, Пенза, 29 октября 2021 года. – Пенза: Пензенский государственный университет, 2021. – С. 32-37.

2. Видинеева М. В., Лыгина М. А. Рефлексия в работе воспитателя с детьми с ОВЗ // Воспитание в современных условиях: региональный аспект: сборник статей по материалам V Всероссийской научно-практической конференции, Пенза, 14 октября 2022 года. – Пенза: Пензенский государственный университет, 2022. – С. 35-39.

ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ РЕФЛЕКСИВНОСТИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОУ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

1.1 Инклюзивное образование как ключевое направление развития детей с ОВЗ

Разворот высшего образования в сторону инклюзивного подхода привел к широкой артикуляции в науке и СМИ проблем, связанных с созданием безбарьерной образовательной среды высшей школы, оформлением и стабилизацией ее аксиологических и смысловых оснований.

В современные дни инклюзивное образование играет роль глобального концепта, который означает такой подход к учебно-воспитательному процессу, при котором все студенты обладают равным доступом к инфраструктуре высшей школы, невзирая на возрастные, гендерные, этнические особенности, физическое состояние, семейное положение, политические взгляды и сексуальную ориентацию. Инклюзия означает создание равных возможностей для личностного и профессионального развития каждого.

Согласно Международной номенклатуре нарушений, ограничений жизнедеятельности и социальной недостаточности (МНН), «под ограничением жизнедеятельности понимается любое ограничение или отсутствие способности осуществлять деятельность способом или в рамках, считающихся нормальными для человека данного возраста» [2]. Ограничения жизнедеятельности различаются по степени их проявления, что определяется с помощью разработанной МНН так называемой «шкалы тяжести» (в виде количественного показателя).

Большинство детей, имеющих стойкие функциональные нарушения, это дети с ограниченными возможностями. Инвалидность, в соответствии с принятой классификацией, трактуется как социальная недостаточность,

происходящая вследствие нарушения здоровья, сопровождающегося стойким расстройством функций организма и приводящим к ограничению жизнедеятельности и необходимости социальной защиты.

При этом, формально-юридически не каждый ребенок с ограниченными возможностями является ребенком-инвалидом, а только тот, кто признан таковым службой медико-социальной экспертизы. Иными словами, каждый ребенок-инвалид может считаться несовершеннолетним, имеющим ограниченные возможности здоровья, но не каждый ребенок с ОВЗ имеет статус «ребенок-инвалид». Зачастую родители не желают оформлять ребенку, имеющему стойкие ограничения, инвалидность, считая это своеобразной стигмой (социальным клеймом) и препятствием для нормальной социально й адаптации.

Понятие «ограниченные возможности здоровья» близко по смыслу к понятию «инвалидность», что нередко вызывает путаницу и ведет к их необоснованному смешению, использованию как синонимов. При этом с формально-бюрократической точки зрения лицо с ОВЗ – это индивид с серьезными заболеваниями или последствиями травм, не получивший группу по инвалидности. Инвалидность устанавливается при функциональных нарушениях организма второй и третьей степени выраженности в диапазоне от 40 до 100% [15]. С логической точки зрения, и инвалидность и ограниченные возможности здоровья означают стойкие ограничения жизнеспособности, но в первом случае это ограниченность признается государством как инвалидность на основе большей ее выраженности, а во втором – нет.

Согласно Декларации о правах инвалидов, принятой в 1975 году ООН, термином «инвалид» обозначается любое лицо, которое не может самостоятельно обеспечить полностью или частично потребности нормальной личной и/или социальной жизни в силу недостатка, будь то врожденного или приобретенного, его или ее физических или умственных возможностей. Схожее определение данного термина содержится и в

российском Федеральном законе «О социальной защите инвалидов». В нем сказано, что «инвалид – это лицо, которое имеет нарушение здоровья со стойким расстройством функций организма, обусловленное заболеваниями, последствиями травм или дефектами, приводящие к ограничению жизнедеятельности и вызывающее необходимость его социальной защиты» [49].

При определении инвалидности взрослых в нашей стране традиционно используется клинический показатель – устойчивое нарушение функций организма в связи с таким социальным показателем, как степень участия в трудовой деятельности (нарушение трудоспособности). А инвалидность в детском возрасте определяется как «состояние стойкой социальной дезадаптации, обусловленное хроническими заболеваниями или патологическими состояниями, резко ограничивающими возможность включения ребенка в адекватные возрасту воспитательные и педагогические процессы, в связи с чем возникает необходимость в постоянном дополнительном уходе за ним, помощи или надзоре» [15, с. 104].

Существует довольно большой перечень заболеваний, приводящих к инвалидности. Эти болезни, несомненно «оставляют свой след» на поведении ребенка, его отношениях с окружающими и в других сферах его жизни, создавая определенные «барьеры» на пути детей-инвалидов и их семей к нормальной жизни, к их интеграции в общество.

Специалисты, работающие с инвалидами, выделили следующие проблемы (барьеры, с которыми сталкивается семья с ребенком-инвалидом и сам ребенок в нашей стране):

- социальная, территориальная и экономическая зависимость инвалида от родителей и опекунов;
- при рождении ребенка с особенностями психофизиологического развития семья либо распадается, либо усилено опекает ребенка, не давая ему развиваться;
- выделяется слабая профессиональная подготовка таких детей;

- трудности при передвижении по городу (не предусмотрены условия для передвижения в архитектурных сооружениях, транспорте и т.п.), что приводит к изоляции инвалида [6].

К сожалению, барьеры, о которых упомянуто выше – это лишь малая часть тех проблем, с которыми инвалиды встречаются повседневно.

И так, инвалидность – это ограничения в возможностях, обусловленные физическими, психологическими, сенсорными отклонениями. Вследствие этого возникают социальные, законодательные и иные барьеры, которые не позволяют человеку имеющему инвалидность, быть интегрированным в общество и принимать участие в жизни семьи или общества на таких же основаниях, как и другие члены общества. Общество обязано адаптировать существующие в нем стандарты к особым нуждам людей, имеющих инвалидность, для того чтобы они могли жить независимой жизнью [8].

Осуществление образования лиц с ОВЗ в значительной мере зависит от того, как понимают феномен инвалидности и жизненных ограничений вследствие стойких нарушений здоровья ведущие субъекты этого процесса, на каких концептуально-идеологических основаниях строят свою работу.

Понятие «независимая жизнь» в концептуальном смысле подразумевает два взаимосвязанных между собой аспекта. Социально-политический аспект: это право индивида быть субъектом общественной жизни и участником социальных, политических и экономических процессов. В правовом измерении этот же аспект раскрывается через свободу выбора и доступа к общественным и жилым зданиям, различным видам транспорта, средствам коммуникации, социальному страхованию, рынку труда и образовательным услугам. Независимая жизнь означает на практике самостоятельное определение и выбор, принятие решений и управление возникающими в жизни ситуациями. В социально-политическом измерении независимая жизнь не связана с необходимостью обращаться к помощи посторонних или вспомогательным средствам, обеспечивающим физическое функционирование индивида.

В философском аспекте независимая жизнь – это вариант персонального мировоззрения, психологическая установка личности на автономность, восприятие себя как полноценного субъекта жизни. Но чтобы данная установка сформировалась, многое зависит социального окружения, доступности физической среды, отлаженности работы служб социальной поддержки.

В последнее время кроме социальной модели инвалидности получила распространение политико-правовая модель. Согласно ей, люди, имеющие стойкие ограничения здоровья, рассматриваются как одно из социальных меньшинств (minority), испытывающее ущемление прав и свобод из-за внешних ограничений, среди которых: недоступность архитектурной среды, замкнутый кругом общения, ограниченный доступ к участию во всех аспектах жизни общества, к информации и средствам коммуникации, культуре и спорту. Именно такой подход к инвалидности является философией инклюзивного образования, при котором учебная и воспитательная среда выстраивается в соответствие с особыми потребностями детей с ОВЗ.

Нас интересует такой подход в отношении лиц с ОВЗ. По убеждению как российских, так и зарубежных специалистов, успешному включению данной категории лиц в образовательный процесс препятствуют физические, социальные, транспортные, академические и психологические барьеры.

Барьеры физического плана возникают из-за недостаточной доступности инфраструктуры вузов для лиц с особыми потребностями: отсутствие пандусов и широких дверных проемов, учебной литературы для слабослыщащих, специального оборудования для слабовидящих и т.д.

Социальные барьеры возникают из-за неприятия в обществе идеи о возможности совместного обучения инвалидов и здоровых людей.

Транспортные барьеры связаны со сложностями в том, чтобы добраться из дома до вуза и обратно.

Академические барьеры являются проявлением социальных и заключаются в том, что руководство и преподаватели образовательных учреждений оказываются неготовыми к инклюзивному подходу к образованию. Для воспитателей ДОУ в большей степени, чем для школьных педагогов являются характерными негативные эмоции при общении со студентами с особыми образовательными потребностями: тревожность, стресс и беспокойство.

Истоком психологических барьеров служит, прежде всего, основанное на предрассудках неадекватное восприятие людьми в обществе образовательных возможностей людей с ОВЗ. Последние сами часто указывают на психологический прессинг, исходящий от таких искаженных оценок и мнений, значительно занижающих их потенциал, и, как следствие, не дающих ему раскрыться в полной мере.

В улучшении такого положения дел значительная роль должна отводиться переформатированию общественного мнения относительно инклюзии, чтобы данный подход воспринимался как не только реально осуществимый, но и как наиболее прогрессивный.

При рассмотрении инклюзивного образования как процесса и наработки опыта его организации в различных вузах за рубежом сложилось три подхода: два, по сути, являются компенсаторными, и один подлинно инклюзивным.

Первый из них именуется контингентным подходом, так как он определяется контингентом обучающихся. Его содержание состоит в концентрации организационных усилий на увеличении объема учебного времени для студентов с ограниченными возможностями здоровья, индивидуальное наставничество, предоставление для них специально оборудованных помещений и т. д. Подобный комплекс мер, по мнению его сторонников, позволяет студентам с ОВЗ интегрироваться в образовательную среду университета без ее кардинальных трансформаций.

Второй подход, также компенсаторный подход, основан на включении в образовательные программы критериев, позволяющих воспитанникам с ограниченными возможностями здоровья демонстрировать включение в учебно-воспитательный процесс.

Третий подход, являющийся инклюзивным по своей сути, предполагает обширный комплекс методов и средств оценивания результатов обучения и воспитания с учетом всего многообразия их возможностей здоровья и соответствующих им образовательных потребностей. Разнообразный по возможностям здоровья и образовательным запросам контингент обучающихся еще не означает, что в образовательном учреждении реализуется инклюзивный подход. Подлинная инклюзия здесь означает широкое использование таких образовательных стратегий и технологий, которые обеспечивают развитие положительных интеракций между воспитанниками. В рамках данного подхода социальным интеракциям воспитанников отводится либо равное, либо даже большее внимание как фактору развития нравственной культуры будущих взрослых членов общества, а также условию поддержания достойного уровня качества образования. Основным критерием успешности социальных интеракций воспитанников, который фиксируется посредством психодиагностического инструментария, служит уровень их социально-психологического благополучия [8].

В зарубежных странах на протяжении полувека разрабатывается и внедряется набор нормативно-правовых актов (законов, постановлений, указов, приказов), которые создают юридическую основу для расширения прав лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательной сфере.

Так, в наше время политика в сфере образования в США и Европе основана на трех подходах: мэйнстриминге, интеграции и инклюзии.

Первый из них состоит в том, общение учеников с инвалидностью со сверстниками осуществляется только во внеклассной досуговой деятельности.

Второй подход означает, что потребности детей с ОВЗ, насколько это возможно приведение в соответствие с условиями образовательной среды, которая сама по себе не меняется. Иными словами, учащийся с ОВЗ при таком подходе получает столько знаний и умений, и настолько обучается, насколько позволяют ему его возможности.

Включение, или инклюзивный подход, основан на преобразовании образовательной среды школы, колледжа или вуза реформирование школ и в соответствие с образовательными нуждами и потребностями учащихся с ОВЗ

На основе изучения экономической эффективности инклюзивного образования, результаты которого приведены в публикациях А.А. Мериновой [27], можно смело заявлять о его экономической целесообразности. Это обусловлено тем, что инклюзия позволяет максимально сформировать, раскрыть личностный, образовательный и профессиональный потенциал лиц с ОВЗ. Иными словами, вместо недоиспользования человеческого капитала из-за образовательной и профессиональной сегрегации инвалидов, общество, благодаря, инклюзивному образованию, насколько позволяют возможности, создает условия для формирования и раскрытия трудового потенциала лиц с ОВЗ.

Таким образом, инклюзивный подход в образовании целесообразен не только с социально-этической, но экономически-рыночной точки зрения.

И в наши дни во многих зарубежных странах сформировано относительно единое убеждение о том, что инклюзивный подход в образовании является современным прогрессивным. Как государственными, так и муниципальными школами получаются бюджетные средства на обучение и воспитание детей с особыми образовательными потребностями. А это обстоятельство значительно стимулирует образовательные учреждения, к увеличению числа обучающихся, которые имеют официально оформленную инвалидность.

Под инклюзивным образованием можно понимать такой процесс развития всех уровней образования, при котором подразумевается, что

деятельность учебных заведений будут доступными для всех. Это обеспечивается за счет адаптации образовательных условий к различным потребностям всех обучающихся, в том числе и обучающихся с ОВЗ [2].

Инклюзивный подход в образовании предполагает, что обучающиеся с различными возможностями полностью интегрированы во все стороны жизни учебного заведения, при этом, их интегрированность не вызывает никаких негативных эмоций у остальных обучающихся, которые также участвуют во всех сферах жизни образовательной организации. Для создания такой образовательной среды необходимо, чтобы школьное пространство было реально адаптировано к разнообразию особенностей, запросов и потребности всех категорий учащихся, чтобы в нем ценились и уважались различия, не было никаких проявлений дискриминации других негативных форм социальных взаимодействий. «Интеграция» и «инклюзия» — это два термина, которые часто используются один вместо другого, поскольку многие учителя и школы считают их синонимами. Инклюзия отличается от интеграции тем, что с самого начала рассматривает всех детей без исключения частью общеобразовательной системы.

Таким образом, для детей с особенностями отсутствует необходимость в какой-либо специальной адаптации, поскольку они с самого начала являются частью школьной системы. Одна из целей инклюзии состоит в том, чтобы любая школа могла быть готовой в будущем принять детей с различными возможностями. Это может повлечь не только изменения в структуре и работе школы, но и изменения во взглядах учителей общего и специального образования, привыкших рассматривать свою работу как обучение только определённых групп детей.

Инклюзивное образование ставит своей основной целью обеспечение равного доступа к получению того или иного вида образования и создание необходимых условий для достижения успеха в образовании всеми без исключения детьми независимо от их индивидуальных особенностей, прежних учебных достижений, родного языка, культуры, социального и

экономического статуса родителей, психических и физических возможностей.

К основным элементам инклюзии можно отнести:

– включение всех детей с различными возможностями в такую школу, которую они могли бы посещать, если бы у них не было инвалидности;

– количество детей с различными возможностями, обучающихся в школе, находится в естественной пропорции в отношении всей детской популяции этого округа в целом;

– отсутствие «сортировки» и «отбраковывания» детей, обучение в смешанных группах;

– дети с особенностями находятся в классах, соответствующих их возрасту;

– ситуационно обусловленное взаимодействие и координация ресурсов и методов обучения;

– эффективность как стиль работы школы, децентрализованные модели обучения.

Выделяют восемь принципов инклюзивного образования:

– ценность человека не зависит от его способностей и достижений;

– каждый человек способен чувствовать и думать;

– каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным;

– все люди нуждаются друг в друге;

– подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений;

– все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников;

– для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут;

– разнообразие усиливает все стороны жизни человека.

Позитивные стороны в инклюзии в том, что дети с особенностями развития демонстрируют более высокий уровень социального взаимодействия со своими нормативичными сверстниками в инклюзивной среде по сравнению с детьми, находящимися в специальных школах. Это становится особенно очевидным, если взрослые в школе целенаправленно поддерживают социализацию, и если количество детей с особенностями находится в естественной пропорции по отношению к остальным ученикам в целом.

В инклюзивной среде улучшается социальная компетенция и навыки коммуникации детей с инвалидностью. Это в значительной мере связано с тем, что у детей-инвалидов появляется больше возможностей для социального взаимодействия со своими здоровыми сверстниками, которые выступают в качестве носителей модели социальной и коммуникативной компетенции, свойственной этому возрасту [7].

Реализация данного подхода в дошкольных образовательных учреждениях требует от воспитателей готовности к работе с детьми с ограничениями в здоровье и жизнедеятельности. Такая готовность проявляется как в компетентности в областях дефектологии и коррекционной педагогики, так и в собственной психоэмоциональной устойчивости. Работа воспитателя в условиях инклюзивного образования сопряжена с рядом трудностей, что может отрицательно сказываться на профессиональной самореализации. Для того, чтобы предотвращать возможные негативные проявления и поддерживать профессиональную самореализацию на должном уровне, воспитателям важно поддерживать высокий уровень рефлексивности, то есть вести постоянную адекватную самооценку и самоанализ своей профессиональной деятельности, отношений с воспитанниками, руководством и коллегами. Рассмотрим понятие рефлексивности и профессиональной самореализации с точки зрения психологической науки.

1.2 Понятия рефлексивности и профессиональной самореализации в психологии

Под рефлексией в психологии понимается осмысление и анализ человеком своего внутреннего мира: знаний и эмоций, целей и мотивов, поступков и установок. А также понимание и оценка отношения окружающих. Рефлексия – это не просто интеллектуальная, а довольно сложная духовная деятельность, связанная и с эмоциональной, и с оценочной сферами. Она не имеет отношения к врожденным реакциям и требует от человека владения определенными навыками самопознания и самооценки.

Рефлексия включает в себя также способность к самокритике, так как осмысление причин своих поступков и мыслей может привести к не самым приятным выводам. Данный процесс может быть весьма болезненным, но рефлексия необходима для нормального развития личности.

Субъективно, то есть с точки зрения самого человека, рефлексия ощущается как сложный комплекс переживаний, в которых можно выделить два уровня:

– когнитивный или познавательно-оценочный, он проявляется в осознании процессов и явлений своего внутреннего мира и соотнесение их с общепринятыми нормами, стандартами, требованиями;

– эмоциональный уровень выражается в переживании определенного отношения к себе, содержанию своего сознания и своим действиям.

Наличие ярко выраженной эмоциональной стороны отличает рефлексию от рационального самоанализа. Чрезмерное рефлексирование может превратиться в самокопание и самобичевание и стать источником неврозов и депрессии. Поэтому надо следить, чтобы эмоциональная сторона рефлексии не подавляла рациональную.

Рефлексия проявляется в разных сферах нашей деятельности и на разных уровнях самопознания, поэтому она отличается по характеру

проявления. Во-первых, различают 5 формы рефлексии в зависимости от направленности сознания на ту или иную область психической деятельности:

– Личностная рефлексия наиболее тесно связана с эмоционально-оценочной деятельностью. Эта форма осмысления внутреннего мира человека направлена на анализ значимых компонентов личности: целей и идеалов, способностей и возможностей, мотивов и потребностей.

– Логическая рефлексия – наиболее рациональная форма, которая направлена на познавательные процессы и связана с анализом и оценкой особенностей мышления, внимания, памяти. Данная форма рефлексии играет важную роль в учебной деятельности.

– Когнитивная рефлексия тоже чаще всего наблюдается в сфере познания и обучения, но в отличие от логической, направлена на анализ содержания и качества знаний и их соответствие требованиям общества (учителей, преподавателей). Эта рефлексия не только помогает в учебной деятельности, но и способствует расширению кругозора, а также играет важную роль в адекватной оценке своих профессиональных способностей и возможностей карьерного роста.

– Межличностная рефлексия связана с осмыслением и оценкой наших отношений с другими людьми, анализом своей социальной деятельности, причин конфликтов.

– Социальная рефлексия – особая форма, которая выражается в том, что человек понимает, как к нему относятся окружающие. Он не только осознает характер их оценок, но и способен корректировать свое поведение в соответствии с ними.

Во-вторых, мы способны анализировать и свой прошлый опыт, и предвидеть возможное развитие событий, поэтому выделяют два вида рефлексии, связанные с временным аспектом оценочной деятельности:

– Ретроспективная рефлексия – это осмысление того, что уже произошло, оценка своих поступков, побед и поражений, анализ их причин и извлечение уроков на будущее. Такая рефлексия играет важную роль в

организации деятельности, поскольку учась на своих ошибках, человек избегает многих проблем.

– Перспективная рефлексия – это предвидение возможных результатов действий и оценка своих возможностей при разных вариантах развития событий. Без этого вида рефлексии невозможно планирование деятельности и выбор наиболее эффективных способов решения задач.

Совершенно очевидно, что рефлексия – важный психический процесс, который необходим человеку для того, чтобы добиться успеха, стать той личностью, которой он сам может гордиться, а не испытывать комплекс неудачника.

Однако рефлексия не только дает нам необходимые в жизни знания о себе, но и выполняет еще ряд важных функций:

– Познавательная функция состоит в самопознании и самоанализе, без нее человек не может создать в своем сознании образ «Я» или «Я-концепцию». Эта система представлений о себе самом – важная часть нашей личности.

– Функция развития проявляется в создании целей и установок, направленных на преобразование личности, накопление знаний, развитие умений и способностей. Эта функция рефлексии обеспечивает личностный рост человека в любом возрасте.

– Регулятивная функция. Оценка своих потребностей, мотивов и последствий поступков создает условия для регулирования поведения. Негативные эмоции, которые человек испытывает, понимая, что он поступил неправильно, заставляют его избегать в будущем таких поступков. И в то же время удовлетворение от своей деятельности и успехов создает очень позитивную эмоциональную обстановку.

– Смыслотворческая функция. Человеческое поведение, в отличие от импульсивного поведения животных, осмыслено. То есть совершая поступок, человек может ответить на вопрос: почему он так поступил, хотя, бывает,

понять свои истинные мотивы удается не сразу. Эта осмысленность невозможна без рефлексивной деятельности.

– Функция проектирования и моделирования. Анализ прошлого опыта и своих способностей позволяет проектировать деятельность. Создание модели успешного будущего, как необходимое условие для саморазвития, предполагает активное использование рефлексии.

Следует отметить также, что рефлексия играет очень важную роль в обучении, поэтому она значима в учебном процессе. Основная функция, которую она выполняет в образовании – контроль содержания собственных знаний и регулирование процесса их усвоения.

Рефлексия доступна любому человеку, но так как это интеллектуальная деятельность, то она требует развития соответствующих навыков. К ним относятся следующие:

– самоидентификация или осознание собственного «Я» и выделение себя из социального окружения;

– навыки социальной рефлексии, то есть способность взглянуть на себя со стороны, глазами других людей;

– самоанализ как осмысление своих индивидуально-личностных качеств, особенностей характера, способностей, эмоциональной сферы;

– самооценка и сопоставление своих качеств с требованиями общества, идеалами, нормами и т. д.;

– самокритика – способность не только оценить свои поступки, но и признаться самому себе в своих ошибках, недобросовестности, некомпетентности, грубости и т. д.

Развитие способности к рефлексивной деятельности начинается в раннем детстве, и первый ее этап приходится на 3 года. Именно тогда ребенок впервые осознает себя как субъекта деятельности и стремится доказать это всем окружающим, нередко проявляя упрямство и неповиновение. В это же время малыш начинает усваивать социальные нормы и учиться подстраивать свое поведение под требования взрослых. Но

пока еще ребенку недоступны ни самоанализ, ни самооценка, ни тем более самокритика.

Второй этап начинается в младших классах школы и тесно связан с развитием рефлексии в сфере учебной деятельности. В возрасте 6-10 лет ребенок овладевает навыками социальной рефлексии и элементами самоанализа.

Третий этап – подростковый возраст (11-15 лет) – важный период формирования личности, когда закладываются основы навыка самооценки. Развитие самоанализа в этом возрасте нередко приводит к чрезмерной рефлексии и вызывает сильные негативные эмоции у детей, которые остро ощущают недовольство своей внешностью, успехами, популярностью у сверстников и т. д. Это осложняется эмоциональностью и неустойчивостью нервной системы подростков. Правильное развитие рефлексивной деятельности в этом возрасте во многом зависит от поддержки взрослых.

Четвертый этап – ранняя юность (16-20 лет). При правильном формировании личности способность к рефлексии и управление ей проявляется в этом возрасте уже в полную меру. Поэтому развивающиеся навыки самокритики не мешают рационально и здраво оценивать свои возможности.

Но и в более старшем возрасте продолжается обогащение опыта рефлексивной деятельности за счет освоения новых видов деятельности, установления новых отношений и социальных связей. Развитие рефлексии во взрослой жизни связано с развитием профессиональной рефлексии.

Развитая профессиональная рефлексия является важным условием профессиональной самореализации личности, так как последнее невозможно без таких рефлексивных навыков, как самоидентификация, социальная рефлексия, самоанализ, самооценка и самокритика.

Значительный вклад в разработку психологии самореализации, в том числе и профессиональной, внесли отечественные ученые: Вахромов Е.Е.,

Галажинский Э.В., Деркач А.А., Сайко Э.В., Егорычева И.Д., Иванов М.С., Коростылева Л.А., Леонтьев Д.А., Селезнева Е.В.

Проблема профессиональной самореализации педагогов стала предметом изучения в отечественных исследованиях только в конце XX века. Данный вопрос изучали следующие авторы: Берестнева О.Г., Ямпольская Л.И., Козлова Н.В., Зеленина Э.Е., Зеленская О.В., Кириченко А.М., Мулькова С.А., Мишорова С.А., Митина Л.М., Наличаева С.А.

Личностную самореализацию можно определить как сознательное саморазвитие человека, в процессе которого раскрываются его потенциальные возможности в разных жизненных сферах, результатом чего является постоянное достижение личностно и социально значимых эффектов, формирования собственного «пространства жизни».

Основными признаками личностного самоосуществления являются:

– наличие у человека собственного проекта (стратегии) жизни и твердого намерения его реализации;

– наличие выраженной потребности в самосовершенствовании;

– достижение человеком поставленных жизненных целей и раскрытие его личностного потенциала;

– признание личностных достижений человека социальным окружением;

– непрерывность – постоянная постановка новых целей в соответствии с правильно определенного поля приложения собственных усилий и растущих возможностей человека;

– наличие специфически противоречивого состояния, в котором, с одной стороны соединена удовлетворенность от имеющихся жизненно личностных достижений, а с другой – дефицитарнисть в их оценке (видение несовершенства уже достигнутого, что приводит желание сделать его лучше, креативнее и т.д.).

Самореализации может происходить в двух общих формах (способах):

– внешний (достижение социально значимых эффектов в различных сферах жизнедеятельности: профессии, творчестве, спорте, искусстве, учебе, политической и общественной деятельности и т.д.);

– внутренний (самосовершенствования человека в физическом, интеллектуальном, эстетическом, нравственном, духовном и профессиональном аспектах).

При этом, внешняя форма самореализации невозможна без внутренней.

Профессиональная самореализация – это одна из важнейших форм жизненного самоосуществления, которая характеризуется высоким уровнем раскрытия личностного потенциала специалиста в выбранной профессии, развитием его способностей, взаимосочетание с профессией, всегдашней востребованностью его профессиональной квалификации, широким использованием его профессионального опыта и достижений другими специалистами [32].

Можно выделить следующие признаки профессиональной самореализации:

– наличие у специалиста выраженной потребности в постоянном профессиональном совершенствовании и проекта собственного профессионального развития;

– высокий уровень раскрытия личностного потенциала и способностей специалиста в определенной профессии,

– достижение специалистом поставленных профессиональных целей, подавляющее удовлетворенность собственными профессиональными достижениями;

– признание достижений специалиста профессиональным сообществом, широкое использование его профессионального опыта и достижений;

– непрерывность – постоянная постановка и достижение новых профессиональных целей;

– высокий уровень творчества при осуществлении профессиональной деятельности;

– формирование собственного «жизненно профессионального пространства».

Итак, самореализации (в том числе и профессиональное) можно понимать и как цель, и как перспективу, и как процесс, и как потребность, и как результат.

Как и в личностной (жизненной) самореализации, так и в профессиональной имеются две взаимосвязанные общие формы (способы):

– внешнепрофессиональный (достижение значимых достижений в различных аспектах профессиональной деятельности);

– внутрипрофессиональный (профессиональное самосовершенствование, направленное на повышение профессиональной компетентности и развитие профессионально важных качеств).

Таким образом, можно выделить 10 признаков профессионального самоосуществления:

1. Внутрипрофессиональные:

1.1. Потребность в профессиональном совершенствовании.

1.2. Наличие проекта собственного профессионального развития.

1.3. Преобладающее удовольствие собственными профессиональными достижениями.

1.4. Постоянная постановка новых профессиональных целей.

1.5. Формирование собственного «жизненно профессионального пространства».

2. Внешнепрофессиональные**:**

2.1. Достижение поставленных профессиональных целей.

2.2. Признание достижений специалиста профессиональным сообществом.

2.3. Использование профессионального опыта и достижений другими специалистами.

2.4. Раскрытие личностного потенциала и способностей в профессии.

2.5. Проявление высокого уровня творчества в профессиональной деятельности.

Самореализация тесно связана с самоорганизацией. Проявление самоорганизации у личности возможно благодаря наличию следующих качеств: активность, смелость, упорство, умение принимать ответственные решения и реализовывать их, умение анализировать собственные поступки и переживания, умение управлять своими эмоциями и поведением, умение владеть собой, предусмотрительность, умение подчинять свои действия определенным требованиям, выдержка, умение предвидеть, решительность, предприимчивость.

Самоорганизация может быть представлена в двух аспектах: как процесс и как явление. Самоорганизация как процесс проявляется в создании, стабилизации или устранении набора действий, которые ведут к формированию стабильных профессиональных и интерпсихических отношений в группе на основе добровольного выбора общепринятых норм и процессов. Самоорганизация как явление заключается в совокупности компонентов, которые служат для осуществления цели или программы. Перечислим эти компоненты: неформальные структуры управления, участники этого процесса, ресурсы и т.д. [18].

Большинство авторов, занимающихся изучением социальной самоорганизации, выдвигают на первый план следующие ее компоненты.

Самовоспитание – это устранение негативных или формирование новых положительных черт индивида или общности благодаря личным возможностям. Оно осуществляется в деятельности по созданию активной жизненной позиции, утверждению собственной личности, введению современных методов. Самовоспитание предполагает самовнушение, самодисциплину, лояльность, самоодобрение, самостимулирование, борьбу с отрицательными эмоциями.

Самообучение – это осознанное желание личности или общности к улучшению или приобретению материала или опыта. Данное понятие основывается на необходимости субъекта в новых сведениях, знаниях и коммуникации, а также на потребности каждого члена общества в самосовершенствовании. Самообучение реализуется при помощи личного свободного времени и денежных затрат. Оно может быть осуществлено с помощью различных уровней обучения (высшее, среднее и профессиональное образование) на базе государственных или частных учреждений образования, а также в виде самообразования. Самообучение складывается из жизненного опыта личности, а также навыков других людей, которые передают их этой личности.

Самоконтроль – это анализ собственных чувств с результатами выполняемых или выполненных действий. Он может быть применим к личности, группе или общности. Собственные чувства при самоконтроле основываются на ценностных ориентациях, значимых правилах или обычаях, личном мировоззрении. Самоконтроль предоставляет возможность личности, группе или общности дать оценку свои действиям, найти ресурсы для совершенствования деятельности, проверить выполняемую работу на соответствие или несоответствие своему опыту и возможностям. Самоконтроль осуществляется с помощью самоанализа, самоотчета, самооценки, самоисповеди, тестирования самого себя, доверительной беседы, внутреннего голоса. Конечные итоги самоконтроля могут быть представлены в виде завышенных, заниженных или соответствующих результатов формального контроля. Самоконтроль обеспечивает внутреннюю убежденность в соответствии или несоответствии результатам официального контроля [9].

Эффективность социальной самоорганизации обусловлена совокупностью индивидуальных черт личности. Качества, помогающие достигнуть эффективности, это: активность, смелость, упорство, умение принимать ответственные решения и реализовывать их, умение

анализировать собственные поступки и переживания, умение управлять своими эмоциями и поведением, умение владеть собой, предусмотрительность, умение подчинять свои действия определенным требованиям, выдержка, умение предвидеть, решительность, предприимчивость. Качества, тормозящие эффективность проявления социальной самоорганизации, это: скромность, рассеянность, безучастность, отсутствие положительной цели в жизни, низкий уровень образования и воспитания [37].

Когда человек ставит перед собой цель и намечает определенный план действий, ему необходимо сделать верный шаг – наконец начать действовать. Иногда это сделать довольно легко, а иногда нужно приложить немало усилий, чтобы себя заставить. В этом как раз помогает такое качество как самоорганизация. Самоорганизация – это умение организовать себя: на выполнение какой-либо деятельности, на исполнение обязательств перед самим собой и другими людьми, на реализацию намеченных планов.

Без такого качества как самоорганизация мы не сможем осуществить наши желания и мечты. Ведь, чтобы воплотить их в жизнь, необходимо приложить немало сил, возможностей и терпения.

Цель человека может быть представлена в форме намерения, но в ней возможно отсутствие мотивации к выполнению. Намерение должно осознаваться личностью, но без развитой воли его невозможно воплотить в реальность. Например, юноша поставил перед собой цель – бегать и делать зарядку по утрам во время отпуска, но если он каждый раз посещает ночные дискотеки, то намерение в данном случае не реализуется. В данном случае может помочь самоорганизация.

В достижении поставленных целей может помочь не только самоорганизация: одним помогают их волевые качества, другим внутренняя мотивация: активное побуждение самого себя к реализации намеченных целей. Человеку свойственно постоянно принимать какие-то решения, которые потом необходимо выполнять. В этом может помочь следующий

способ: нужно сомневаться пока еще думаешь какое принять решение, но, когда решение уже принято, нужно исключить все возникающие сомнения.

Воля и умение преодолевать себя, свою лень и свои страхи помогают в самостоятельной организации себя. Каждому человеку необходимо развивать волю, но это не всегда удается, поэтому можно воспользоваться другими рациональными способами. Одним из таким способов является практическая самоорганизация. Практичная самоорганизация – это выстраивание своей жизни таким образом, что все события происходят легко и естественно.

Самоорганизация представляет собой процесс, включающий: постановку цели, изучение ситуации, составление плана, контроль собственных мыслей, эмоций и действий, морально-волевую оценку и корректировку недочетов в деятельности.

Постановка цели, называемая целеполаганием, означает формулирование целей и следование им вплоть до их достижения. Развитость данного компонента самоорганизации характеризуется способностью самостоятельно ставить перед собой цели, планировать свою деятельность. В то же время цели обладают рядом особенностей: подробное описание, постоянство и практичность. Низкий уровень целеполагания предполагает неумение человека самостоятельно выдвигать цели. Он, как правило, не задумывается о своем будущем. Выдвигаемые цели часто меняются, не до конца продуманы и не всегда могут быть осуществлены.

Анализ ситуации представляет собой осознанное и адекватное нахождение и исследование человеком необходимых условий, которые помогут при достижении цели. Умение анализировать ситуацию это – возможность видеть значимые условия достижения целей в настоящем и в дальнейшем. Это способствует определению основного вектора деятельности и разбиения его на последовательные шаги, направленные на поэтапное достижение цели. Для этого необходимо уметь четко определять факторы, способствующие и препятствующие достижению цели, используя первые в

качестве ресурсов и избегая вторых как помех. Без этого невозможно формулирование и следование реалистичной программе действий.

Составление плана позволяет упорядочивать действия, приводя их в единую систему. Развитость данного качества позволяет человеку строить детальные планы для реализации поставленных целей. Эти планы имеют ряд особенностей: определение приоритетов и высокая степень проработанности. Низкая развитость данного компонента самоорганизации проявляется в том, что человек не может продумывать порядок своих действий, не способен самостоятельно построить план своей деятельности. Такие люди избирают путь проб и ошибок.

Самоконтроль представляет собой управление и анализ личностью своих действий, мыслей, когнитивных процессов, эмоциональных состояний и т.д. Если самоконтроль развит на достаточном уровне, это проявляется в умении личности концентрироваться на самом важном с точки зрения поставленных целей и их достижения, не отвлекаться на второстепенные объекты и возникающие обстоятельства. Низкий уровень развития самоконтроля характеризуется некритичностью человека к свои действиям, недостаточной устойчивостью критериев оценки достижения целей. Такие люди не подмечают своих ошибок и не осознают расхождение реальных итогов действий с изначальными целями.

Волевая регуляция позволяет сознательно контролировать свои действия, а также психические состояния и процессы. Высокий уровень ее развития означает, что личность может продуманно регулировать свои психические процессы и осуществлять собственные планы. Низкий уровень развития волевой регуляции заключается в том, что человек не может активизировать свои физические и психические ресурсы для прохождения трудностей, которые встречаются на пути к намеченной цели.

Коррекция представляет собой изменение личностью в зависимости от ситуации целей, своего поведения, плана действий, рамок и параметров оценивания, форм волевой регуляции и самоконтроля, приемов и

направленности оценки важных условий. Люди с высоким уровнем коррекции проявляют адаптивность данных процессов, вовремя вносят изменения при обнаружении несоответствия достигнутых итогов изначально сформулированным целям [44].

Перечисленные выше функциональные компоненты являются наиболее существенными для эффективной реализации процесса самоорганизации, потому что находят свое отражение в достаточно большом количестве изученных работ исследователей, занимающихся проблемой самоорганизации.

Явление профессиональной самореализации можно рассматривать как в абсолютном плане (соотнося его уровень в определенного специалиста по каким общим критериям), так и в относительном, который отражает степень реализации личностно-профессионального потенциала определенного специалиста относительно его индивидуальных возможностей.

В процессе и результате профессиональной самореализации у человека формируется профессиональное сознание, для которого характерны следующие черты:

– сознание своей принадлежности к определенной профессиональной общности;

– знание, мнение о степени своего соответствия профессиональным эталонам, о своем месте в системе профессиональных ролей;

– знание человека о степени его признания в профессиональной группе;

– знание о своих сильных и слабых сторонах, путях самосовершенствования, вероятных зонах успехов и неудач; представление о себе и своей работе в будущем.Таким образом, под профессиональной самореализацией понимается «непрерывный гетерохронный процесс развития потенциалов человека в созидательной деятельности на протяжении всего жизненного пути» [37]. Успешность данного процесса зависит от развитой рефлексивности.

Рефлексивность и профессиональная самореализация играют особую роль в деятельности воспитателей дошкольных образовательных учреждений, особенно если они работают в условиях инклюзии. Рассмотрим проявления рефлексивности и профессиональной самореализации воспитателей ДОУ.

1.3 Рефлексивность и профессиональная самореализация воспитателей ДОУ

Сегодня деятельность воспитателей детских садов регулируют два основных документа: профстандарт и Федеральный государственный образовательный стандарт (далее – ФГОС). Несмотря на то, что эти два документа могут показаться похожими, они выполняют различные функции. ФГОС создан для регулирования деятельности образовательной организации, а профстандарт непосредственно регулирует работу кадров.

Профессиональный стандарт педагога утвержден Приказом Министерства труда и социальной защиты РФ №544н от 08.10. 2013 г. Полное название – «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель).

В процессе профессиональной деятельности при соблюдении всех должностных обязанностей можно добиться того, что воспитанники детских учебных заведений не просто будут хорошо подготовлены к обучению в младших классах школы, но и с удовольствием будут посещать сам детский сад. Такие малыши легче адаптируются в школе, более общительны, развиты интеллектуально и физически.

Чтобы выполнять перечисленные трудовые действия, воспитателю необходимо обладать знаниями по следующим темам:

– основы законодательства о правах ребенка, законы в сфере образования и ФГОС дошкольного образования;

– история, теория, закономерности и принципы построения и функционирования образовательных (педагогических) систем, роль и место образования в жизни личности и общества;

– основы методики воспитательной работы, основные принципы деятельностного подхода, виды и приемы современных педагогических технологий;

– специфика дошкольного образования и особенностей организации работы с детьми раннего и дошкольного возраста;

– основные психологические подходы: культурно-исторический, деятельностный и личностный; основы дошкольной педагогики, включая классические системы дошкольного воспитания;

– общие закономерности развития ребенка в раннем и дошкольном возрасте;

– особенности становления и развития детских деятельностей в раннем и дошкольном возрасте;

– основы теории физического, познавательного и личностного развития детей раннего и дошкольного возраста;

– современные тенденции развития дошкольного образования.

Для сотрудника ДОУ любого уровня и квалификации очень важна любовь к своей работе и желание постоянно развиваться и совершенствоваться. Только в этом случае можно получить отличный результат и гордиться собственной деятельностью.

Сейчас требования к личности воспитателей в саду как никогда высоки. Малыши учатся вести себя, поступать и даже говорить точно так же, как делают это окружающие их взрослые. А это – их родители, родители друзей и педагогический состав. Поэтому для правильного воспитания подрастающего поколения очень важен не только профессионализм педагога любого уровня, но и его личные качества:

1. Внешний вид. Опрятность, чиста одежда, соответствующая ситуации – важное условие, требующееся для работы с детьми.

2. Уровень интеллекта. Воспитатель должен много знать, уметь передавать свои знания, делать занятия не просто понятными малышам, но еще и интересными и познавательными.

3. Общительность, даже склонность к артистизму, при этом без фальши и натянутости, потому что дети сразу интуитивно ощущают неискренность.

4. Высокие требования предъявляются и к речи воспитателя. Очень важно, чтобы он изъяснялся не просто на чистом русском или национальном языке, но и доходчиво для детей разных возрастов. В речи не должно быть слов-паразитов, которые столь легко «подхватываются» детской аудиторией.

5. Высокий уровень ответственности. От этого зависит здоровье и благополучие малышей, физическое и психологическое.

6. В группе должен быть воспитатель, требования к образованию которого должны отвечать законодательству, то есть у него обязательно должно быть среднее или высшее профильное образование.

7. Творческий подход к работе и готовность осваивать и передавать самые свежие методологические и технологические разработки в области обучения и воспитания детей.

Основную работу в группе планирует и ведет воспитатель, требования к квалификации которого зависят от его образования и полученной категории.

Личностные качества воспитателя, которые вызывают трудности в его профессиональной деятельности это:

– отсутствие специальной педагогической и внутренней направленности

– несоответствие уровня способностей требованиям педагогического процесса

– отсутствие специально-педагогической, методической, социально-психологической, компетентности. Таким образом, у воспитателя могут быть как качества, которые обеспечивают успех его деятельности, так и напротив, личностные качества, вызывающие ряд трудностей.

Современный воспитатель должен обладать следующим перечнем личностных и профессиональных качеств:

– четкое видение современных задач образования;

– ценностное отношение к ребёнку, культуре, творчеству;

– поддерживать процесс личностного становления детей, их саморазвития;

– проявлять гуманную педагогическую позицию;

– сохранять физическое и духовное развитие детей;

– уметь осуществлять педагогическую деятельность по внедрению современных технологий воспитания и обучения детей;

– способность к самообразованию и личностному росту.

Большую роль в становлении профессионализма играет рефлексия. Профессиональная деятельность и рефлексия находятся в неразрывном единстве друг с другом, так как способность к рефлексии является важнейшим фактором в становлении педагогического мастерства. Рефлексивные процессы буквально пронизывают всю профессиональную деятельность воспитателя, проявляясь и в ситуации непосредственного взаимодействия с детьми, и в процессе проектирования и конструирования их учебно-воспитательной деятельности, и на этапе самоанализа и самооценки собственной деятельности, самого себя как ее субъекта.

Под рефлексией в психологии понимается осмысление и анализ человеком своего внутреннего мира: знаний и эмоций, целей и мотивов, поступков и установок. А также понимание и оценка отношения окружающих. Рефлексия – это не просто интеллектуальная, а довольно сложная духовная деятельность, связанная и с эмоциональной, и с оценочной сферами. Она не имеет отношения к врожденным реакциям и требует от человека владения определенными навыками самопознания и самооценки.

Данный аспект ментальной сферы тесно связна с самосознанием и самооценкой. Именно развитая способность к рефлексии как отражению себя, своих мыслей, чувств и поступков – рефлексивность лежит в основе

адекватной самооценки и адекватного образа – Я-концепции. Рефлексия включает в себя также способность к самокритике, так как осмысление причин своих поступков и мыслей может привести к не самым приятным выводам. Данный процесс может быть весьма болезненным, но рефлексия необходима для нормального развития личности.

Субъективно, то есть с точки зрения самого человека, рефлексия ощущается как сложный комплекс переживаний, в которых можно выделить два уровня:

- когнитивный или познавательно-оценочный, он проявляется в осознании процессов и явлений своего внутреннего мира и соотнесение их с общепринятыми нормами, стандартами, требованиями;
- эмоциональный уровень выражается в переживании определенного отношения к себе, содержанию своего сознания и своим действиям.

Важную роль в рефлексии могут играть значимые для субъекта люди и социальные группы, называемые референтными. Именно на основе их оценок и мнения может формироваться мнение человека о самом себе, или по крайней мере, их оценки могут влиять на образ субъекта в его собственном сознании. Рефлексивность важна и необходима для самоорганизации, самоконтроля и самовоспитания личности как в повседневной, так и в профессиональной деятельности. Также без рефлексии немыслимо саморазвитие, в том числе и профессиональное.

В человекоориентированных профессиях рефлексивность позволяет субъекту поддерживать на должном уровне и совершенствовать эффективность коммуникации, проявлять эмпатию и понимание, исходить из интересов и запросов клиента, пациента, обучающегося, воспитанника и т.д.

Особую роль рефлексия играет в профессиональной деятельности воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ в рамках инклюзивного образования, так как данная сфера деятельности требует максимального

профессионализма, эмпатии и понимания особенностей данного контингента дошкольников.

Необходимость развитой способности к рефлексии у педагогов дошкольных образовательных учреждений в рамках инклюзивного образования обусловлена спецификой социального и психологического статуса детей с ОВЗ. Такие дошкольники в силу имеющихся нарушений здоровья часто испытывают дефицит общения, а их жизненный мир оказывается суженным до пределов семьи и дошкольного образовательного учреждения. Некоторым из них требуется непрерывная опека и поддержка, так как они не могут самостоятельно выполнять повседневные бытовые действия. Из-за этого, даже при наличии значительного интеллектуального, нравственного и творческого потенциала, такие дошкольники часто испытывают трудности с развитием имеющихся задатков и самореализацией, что негативно сказывается на их социальном положении и психическом благополучии.

Именно благодаря рефлексивности воспитатель постоянно отслеживает свое взаимодействие с каждым ребенком, оценивает сделанные шаги в своей работе, и ключевым критерием оценивания является прогресс в развитии детей, в компенсации имеющихся ограничений, в формировании самостоятельности, насколько это позволяют физические и ментальные возможности. В основе инклюзивного образования лежит гуманистическая идея о том, что у каждого человека есть внутренние ресурсы, задатки, потенциал, опираясь на который данный человек может преодолеть или, насколько это возможно компенсировать имеющиеся ограничения жизнедеятельности. И содействие в поиске и раскрытии данного потенциала является важнейшей задачей профессионалом, работающих с детьми с ОВЗ.

Рефлексивные процессы буквально пронизывают всю профессиональную деятельность в дошкольном инклюзивном образовании. Они важны как и при коммуникации воспитателя с воспитанниками, так и в планировании педагогического воздействия, выбора методов, форм,

технологий и средств и в их реализации. Помимо этого они позволяют педагогу посмотреть на себя со стороны как на субъекта деятельности. Рефлексивность является важным качеством профессионального мышления педагога в системе дошкольного инклюзивного образования, которое позволяет использовать имеющиеся общие знания (научно-теоретические, являющиеся результатом обобщения и анализа практического опыта данной деятельности на основе психологических, нейрофизиологических, социально-медицинских и иных знаний) в конкретных ситуациях профессиональной практики с различными воспитанниками. Ведь каждый ребенок – это индивидуальность, и несмотря на разработанные схемы, методы, технологии и принципы работы с дошкольниками с ОВЗ важно применять их с учетом особенностей каждого отдельно взятого воспитанника.

О важности рефлексивных способностей в работе с детьми с ОВЗ говорят Г.А. Баранова, а также Л. В. Годовникова и Г. А.Репринцева [7]. Важное место рефлексии как структурному компоненту психологической готовности педагогов к работе с детьми с ОВЗ отводится также в работе И. В. Ивенских, С. Н. Сорокоумовой, О. В. Суворовой [14]. Важными качествами для работы с детьми с ОВЗ, помимо рефлексивности, являются стрессоустойчивость и коммуникативная толерантность, определяющие эмоциональную готовность к работе с детьми с ОВЗ, а также опыт и эмпатия [6].

В педагогической рефлексии выделяется два уровня: операциональный, на котором педагог-воспитатель продумывает свои профессиональные действия, и личностный, на котором педагог смотрит на себя как субъекта данных профессиональных действий со стороны и оценивает себя как субъекта данной деятельности [9].

Таким образом, рефлексивность играет важную роль в работе воспитателей с детьми с ОВЗ в системе инклюзивного образования, обеспечивая эффективность их профессионально-педагогической

деятельности. За счет развитой рефлексивности воспитатели контролируют свое взаимодействие с воспитанниками, отслеживают свои профессиональные действия и реакции на эти действия со стороны воспитанников.

Рефлексия – это необходимое свойство практического мышления воспитателя, проявляющееся в применении знаний общего к конкретным ситуациям действительности. Рефлексия воспитателя также выступает как его способность к анализу, осмыслению и конструированию смыслообразующей ценностной основы своей деятельности, основанной на отражении себя как субъекта деятельности, личности и индивидуальности в системе общественных отношений.

Рефлексируя, воспитатель фактически становится на путь анализа, исследования своего педагогического опыта. В этом контексте можно говорить о том, что педагогическая рефлексия предполагает активную исследовательскую позицию воспитателя по отношению к своей деятельности и к себе как ее субъекту с целью конструктивного преобразования деятельности и дальнейшего самосовершенствования. В ряде исследований под педагогической рефлексией понимают сложный психологический феномен, проявляющийся в способности воспитателя входить в активную исследовательскую позицию по отношению к своей деятельности и к себе как ее субъекту с целью критического анализа, осмысления и оценки ее эффективности для развития личности обучающегося [36].

Выделяют двухуровневую концептуальную модель педагогической рефлексии:

1. Операциональный уровень (конструктивно-исполнительские, мотивационные, прогностические аспекты, отражающиеся в рефлексивном сознании).

2. Собственно личностный уровень (профессионально-личностная субъектная ориентация педагога в его деятельности и личностная, субъектная включенность в рефлексивную ситуацию) [34].

В этой связи можно говорить о двух типах рефлексивных действий:

− Функциональный (предметно-содержательный).

− Оценочный (анализ психологической стороны деятельности, взаимоотношений с учащимися, характеристика управления их деятельностью и др.).

Первый тип более определен, «ощутим», «видим». Наиболее важным является второй тип рефлексии, так как анализ психологической стороны деятельности весьма сложен, поскольку требует и разносторонних знаний, и глубокого, глубинного анализа различного рода ситуаций. Как известно, своеобразие профессиональной деятельности воспитателя состоит в том, что она строится по типу общения, т.е. взаимодействия и коммуникации в системе «воспитатель-воспитанник». С этой точки зрения обучение выступает как творческое общение воспитателя и детей, как процесс совместного поиска и действия. Процесс обучения, основанный на таком межличностном взаимодействии, организуется и управляется воспитателем. В зависимости от того, какая ведущая идея направляет стратегию воспитателя – традиционная (воспитатель – центральная фигура, направляет обучение ребёнка на приобретение «правильной» информации) или гуманистическая (центральная фигура – ребёнок, его цель – научиться учиться, воспитатель организует и облегчает процесс познания), различают авторитарное и рефлексивное управление. При авторитарном управлении воспитатель является субъектом педагогического процесса, в то время как дети являются лишь объектами, которые вынуждены действовать по направлению, указанному воспитателем. Рефлексивное управление, реализующее гуманистическую стратегию педагогического взаимодействия, во-первых, ставит ребёнка в позицию активного субъекта учения и воспитания, во-вторых, развивает способность ребёнка к самоуправлению

собственным учением и, наконец, организует процесс воспитания как решение учебно-познавательных и воспитательных проблем на основе творческого диалога с детьми. Одним из условий успешного рефлексивного управления воспитателем взаимодействия с детьми является высокий уровень его социально-перцептивных способностей, обеспечивающих процесс адекватного восприятия и понимания воспитателем своих учеников, воспитанников, и через них - в зеркальном отражении - самого себя.

Другой подход основан на организации пространства детей. Зная интересы и потребности детей, их индивидуальные психологические особенности и рефлексивно отражая их в своем сознании, воспитатель выстраивает гибкий сценарий занятия, учитывающий способы удержания внимания детей и привлечения их к активному участию в совместной деятельности.

Таким образом, рефлексирующий воспитатель должен быть способным становиться на точку зрения ребёнка, имитировать его рассуждения, предвидеть возможные трудности в его деятельности, понимать, как ребёнок воспринимает определенную ситуацию, объяснять, почему он действует так, а не иначе. Более того, воспитатель должен рефлексивно отображать «внутреннюю картину мира», которой овладевает ребёнок, и целенаправленно ее преобразовывать, углублять, развивать, что способствует продуктивной педагогической деятельности и профессиональной самореализации.

Профессиональная самореализация – непрерывный гетерохронный процесс развития потенциалов человека в созидательной деятельности на протяжении всего жизненного пути. Явление профессиональной самореализации можно рассматривать как в абсолютном плане (соотнося его уровень в определенного специалиста по каким общим критериям), так и в относительном, который отражает степень реализации личностно-профессионального потенциала определенного специалиста относительно его индивидуальных возможностей. В процессе и результате

профессиональной самореализации у человека формируется профессиональное сознание.

Большую роль в становлении профессионализма играет рефлексия. Профессиональная деятельность и рефлексия находятся в неразрывном единстве друг с другом, так как способность к рефлексии является важнейшим фактором в становлении воспиатетля. Рефлексивные процессы буквально пронизывают всю профессиональную деятельность воспитателя, проявляясь и в ситуации непосредственного взаимодействия с детьми, и в процессе проектирования и конструирования их учебно-воспитательной деятельности, и на этапе самоанализа и самооценки собственной деятельности, самого себя как ее субъекта.

Рефлексирующий воспитатель, работающий с детьми с ОВЗ в условиях инулюзии, должен быть способным становиться на точку зрения ребёнка, имитировать его рассуждения, предвидеть возможные трудности в его деятельности, понимать, как ребёнок воспринимает определенную ситуацию, объяснять, почему он действует так, а не иначе. Более того, воспитатель должен рефлексивно отображать «внутреннюю картину мира», которой овладевает ребёнок, и целенаправленно ее преобразовывать, углублять, развивать, что способствует продуктивной педагогической деятельности и профессиональной самореализации.

ГЛАВА 2 ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ВЛИЯНИЯ РЕФЛЕКСИВНОСТИ НА ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ САМОРЕАЛИЗАЦИЮ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОУ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

2.1 Анализ и интерпретация полученных данных связи рефлексивности и профессиональной самореализации воспитателей ДОУ в условиях инклюзивного образования на констатирующем этапе эксперимента

Опытно-экспериментальная работа проводилась в три этапа:

1. Констатирующий, когда мы провели первичную диагностику рефлексивности и профессиональной самореализации.

2. Формирующий, когда мы проводили тренинговую работу, нацеленную на повышение рефлексивности.

3. Контрольный, когда мы повторно провели диагностику рефлексивности и профессиональной самореализации, с сравнили полученные результаты с результатами первого этапа эксперимента.

В ходе эмпирического исследования мы проверяли гипотезу о том, что:

1. Предложенная нами программа тренинговой работы приведет к повышению уровня рефлексивности испытуемых.

2. Повышение уровня рефлексивности вследствие примененной нами тренинговой программы приведет и к качественному улучшению профессиональной самореализации испытуемых.

Для диагностики нами использовались следующие тестовые методики:

1. «Мотивация профессиональной деятельности» К. Замфир в модификации А.А. Реана.

2. Методика диагностики самоактуализации личности по методике А.В. Лазукина в адаптации Н.Ф. Калина (САМОАЛ).

3. Опросник самоорганизации деятельности Е.Ю. Мандрикова.

4. Опросник «Диагностика особенностей самоорганизации» А.Д. Ишкова.

5. Методика диагностики рефлексивности (опросник А.В. Карпова).

Более подробно методики представлены в приложениях.

Организационная база исследования – исследование проводилось на базе МБДОУ ДС № 4 «Мозаика» г. Пенза в 2020 году. В исследовании приняли участие воспитатели данного ДОУ в возрасте от 23 до 47 лет в количестве 23 человек.

Представим анализ и интерпретацию полученных диагностических данных связи рефлексивности и профессиональной самореализации воспитателей ДОУ поэтапным: каждую методику разберем более подробно.

По результатам методики «Мотивация профессиональной деятельности» К. Замфира в модификации А.А. Реана, можно сказать, что среди исследуемых всего у 10 воспитателей (43% от общей выборки исследования) доминирует внутренняя мотивация (см. рисунок 1). Они получают удовольствие от самого процесса работы, от результата своей деятельности, когда видят, что дети достигают определенных навыков и умений. 35 % испытуемых (8 человек) только в своей работе – работе воспитателя в ДОУ видят возможность наиболее полной самореализации, что свидетельствует об их профессиональной самореализации.



Рисунок 1 – Результаты диагностики мотивации профессиональной деятельности испытуемых, %

Внешнюю положительную мотивацию проявляют 22% исследуемых (5 воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ). В профессиональной деятельности воспитателя они видят удовлетворение потребностей – внешних, по отношению к содержанию этой деятельности: денежный заработок, мотив социального престижа и уважения со стороны других, а также продвижения по службе. В любом случае, внешняя положительная мотивация является более эффективной, чем отрицательная. У 8 воспитателей (35% от общей выборки исследования) наблюдается внешняя отрицательная мотивация. Это свидетельствует о том, что они стремятся избежать критики со стороны руководителя и коллег, стремятся избежать возможных наказаний или неприятностей (например: низкое количество баллов за проведение детских мероприятий).

Мотивационный комплекс испытуемых воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ, будет выглядеть следующим образом: ВМ > ВОМ > ВПМ. Данный вариант является промежуточным и недостаточно эффективным в любой профессиональной деятельности, в частности в профессии воспитателя. Это свидетельствует о недостаточной активности воспитателей, об их мотивированности скорее не самим содержанием педагогической деятельности, стремлением достичь в ней определенных позитивных результатов, а внешними отрицательными факторами (страх перед взысканиями со стороны руководства, боязнь осуждения со стороны коллег и т.д.) и внешними положительными (желание продвинуться по карьерной лестнице, заслужить авторитет у коллег, получать больший доход и т.д.).

Таким образом, по результатам представленной методики можно говорить, что для большинства воспитателей ДОУ, работающих с детьми с ОВЗ (57%) характерна внешняя мотивация профессиональной деятельности,

что может свидетельствовать о недостаточном уровне профессиональной самореализации.

Следующим этапом при анализе полученных данных служит интерпретация результатов диагностики самоактуализации личности по методике А.В. Лазукина в адаптации Н.Ф. Калина (САМОАЛ). По рисунку 2 можно сказать, что у каждого испытуемого обнаруживались преимущественно средние или немного выше средних результаты по нескольким шкалам. На следующем рисунке представлены данные по всей группе испытуемых по каждой шкале.



Рисунок 2 – Результаты диагностики самоактуализации личности испытуемых (средние значения), %

По результатам методики самоактуализации личности можно с уверенностью сказать, что наибольшее количество испытуемых – 74% проявляют креативность, а такое проявление является неотъемлемым атрибутом самоактуализирующейся личности. Почти три четверти воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ, стремятся к творчеству, что

неоднократно доказывалось в профессиональной деятельности при работе с детьми.

Гибкость в общении проявляют 57% испытуемых (13 воспитателей), то есть они способны к адекватному самовыражению в общении. Полученные показатели свидетельствуют об аутентичном взаимодействии данной доли испытуемых с окружающими, способности к самораскрытию, их ориентированности на личностное общение, а также о том, что они не склонны прибегать к фальши или манипуляциям, что и проявляется в профессиональной деятельности воспитателя.

Ориентированы в настоящем (ориентация во времени) и общительны (шкала контактности) 52% исследуемых (12 воспитателей из общей выборки). Такие показатели говорят о том, что почти половина испытуемых не откладывают свою жизнь «на потом» и не ориентируются на прошлое. Такой результат характерен для лиц, хорошо понимающих ценность жизни «здесь и теперь», способных наслаждаться актуальным моментом, не сравнивая его с прошлыми радостями и не обесценивая предвкушением грядущих успехов. Доказательством является ежедневная актуальная работа с детьми. Также они способны к установлению прочных и доброжелательных отношений с окружающими, предрасположены к полезным и приятным контактам с другими людьми. Воспитателям, работающим с детьми с ОВЗ, в рамках своей профессиональной деятельности, приходится в ежедневном формате взаимодействовать с родителями и членами семьи ребенка, тем самым увеличивать опыт интерперсональных связей и полезных контактов.

Шкалы «Ценности» и «Аутосимпатия» проявляются у 43% испытуемых, «Потребность в познании» и «Спонтанность» проявляются у 52% опрошенных воспитателей. Испытуемым в недостаточной мере свойственны такие ценности, как истина, добро, красота, целостность, отсутствие раздвоенности, жизненность, уникальность, совершенство, свершения, справедливость, порядок, простота, легкость без усилия, игра, самодостаточность. Низкие показатели по аутосимпатии показывают, что у

исследуемых воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ, недостаточно позитивная «Я-концепция», что свидетельствует об отсутствии самодостаточности и устойчивости образа «Я». Потребность в познании, как мы видим, не только выглядит как необходимость получения новых знаний в соответствии с предъявляемыми стандартами, но и является потребностью данной доли воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ, – как компонент их интересующейся личности, как стремление узнавать что-то новое и интересное, а также необходимое для своей работы. Спонтанность у 52% испытуемых свидетельствует в большей степени и специфике их работы, так как воспитателям приходится работать не по «сценарию», а подстраиваться под различные ситуации и поведение ребенка, то есть быть лабильными. Соответственно остальные 48% воспитателей, принявших участие в эксперименте, не склонны проявлять спонтанность, а работают, наоборот, по устоявшимся и порой устаревшим схемам и образцам, что делает их работу монотонной и механической. А это вызывает негативные эмоции и снижает мотивацию к профессиональной деятельности, мешая продуктивной самореализации.

По остальным шкалам испытуемые набирают в основном результаты ниже среднего, что свидетельствует о недостаточном уровне развитости автономности, самопонимания и взгляда на природу человека.

Таким образом, по результатам диагностики самоактуализации личности по методике А.В. Лазукина в адаптации Н.Ф. Калина (САМОАЛ), можно утверждать, что в группе воспитателей, принявших участие в эксперименте, недостаточно сформированы креативность, контактность, гибкость в общении, ориентация на настоящее, ценности, потребность в познании, спонтанность и аутосимпатия.

По результатам опросника самоорганизации деятельности Е.Ю. Мандрикова были получены следующие результаты (Приложение А). По шкале «Планомерность» были получены следующие значения: 22% воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ, набрали высокие баллы. Это

свидетельствует о том, что для испытуемых весьма характерны организованность, склонность к поэтапному осуществлению намеченных целей, способность реализовать стратегический план действий; у 30% воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ выявлены средние баллы. Это говорит о том, что обследуемые способны к построению планы на будущее и их выполнению при достижении поставленной цели в средней степени; 48% воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ, набрали низкие баллы. Это свидетельствует о том, что испытуемым тяжело дается планирование деятельности и следование четкому плану.

По шкале «Целеустремленность» получены следующие результаты: 17% воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ, набрали высокие баллы. Это свидетельствует о том, что испытуемые весьма настойчивы, всегда достигают поставленных перед собой целей; у 22% воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ, выявлены средние баллы, характерные для обследуемых, которые осознанно ставят перед собой цели, могут их осуществить, но в их жизни бывают моменты, когда их деятельность не подчинена какой-то конкретной цели; 51% воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ, набрали низкие баллы. Это говорит о том, что испытуемые не способны к выдвижению определенных целей. Для таких обследуемых не свойственно преодоление препятствий на пути к достижению цели.

По шкале «Настойчивость» получены следующие результаты: 9% воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ, набрали высокие баллы. Это говорит о том, что испытуемые при помощи волевых усилий способны контролировать свое поведение и завершить начатое дело до конца; у 48% воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ, выявлены средние баллы. Это свидетельствует о том, что обследуемые достаточно планомерны, но при этом могут бросить начатое дело и переключится на более важную деятельность; 43% воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ, набрали низкие баллы. Это говорит о том, что испытуемые испытывают трудности

при доведении начатого дела до конца, они постоянно отвлекаются на посторонние дела.

По шкале «Фиксация» получены следующие данные: 9% воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ, набрали высокие баллы. Это свидетельствует о том, что испытуемые всегда исполняют возложенные на них поручения, никогда не бросают начатое дело, пока не доведут его до логического завершения. Но при этом они могут быть недостаточно гибкими в планировании своей деятельности и в построении отношений; у 35% воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ, выявлены средние баллы, характерные для обследуемых, которые весьма гибки в планировании своей деятельности и в построении отношений, стараются выполнять все поручения; 56% воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ, набрали низкие баллы. Это говорит о том, что испытуемые легко переключаются на новые виды деятельности и отношения, но при этом у окружающих может сложиться впечатление, что они не всегда выполняют поручения.

По шкале «Самоорганизация» получены следующие результаты: 26% воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ, набрали высокие баллы. Это свидетельствует о том, что испытуемые имеют высокий уровень самоорганизации, склонны при планировании использовать дополнительные средства (ежедневник, бюджетирование времени); 22% воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ, набрали средние баллы. Это говорит о том, что обследуемые привыкли планировать свое время с помощью дополнительных средств (ежедневник, бюджетирование времени), а также используя свою врожденную собранность; у 52% воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ, выявлены низкие баллы. Это говорит о том, что испытуемые не используют дополнительные средства при планировании своей деятельности, что отрицательно влияет на их уровень самоорганизации.

По шкале «Ориентация на настоящее» получены следующие данные: 13% воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ, набрали высокие баллы. Это свидетельствует о том, что испытуемые склонны заострять внимание на том,

что происходит с ними в настоящий момент времени, это для них имеет большую значимость; у 35% воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ, выявлены средние баллы, характерные для обследуемых, которые способны видеть и ценить свое психологическое прошлое и будущее, учитывая происходящее с ними в настоящий момент времени; 52% воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ, набрали низкие баллы. Это говорит о том, что испытуемые склонны ценить свое психологическое прошлое или будущее по сравнению с настоящим.

По шкале «Общий показатель» получены следующие результаты: у 13% воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ, выявлены высокие баллы. Это свидетельствует о том, что испытуемым характерно выдвигать цели, планировать свою деятельность, иногда применяя дополнительные средства, а также обязательно достигать цели с помощью волевых усилий и упорства. Они бывают весьма организованны и недостаточно гибки в некоторых видах деятельности. Однако, испытуемые способны свою деятельность подчинить определенной структуре; 35% воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ, набрали средние баллы. Это свидетельствует о том, что обследуемые могут достаточно упорядоченно организовать свою жизнь, не забывая о спонтанности и гибкости, умеют ценить все составляющие своего психологического времени и извлекать для себя ценный опыт из многоплановости своей жизни; у 52% воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ, выявлены низкие баллы. Это говорит о том, что испытуемые не склонны подчинять свою деятельность определенной структуре, они отдают предпочтение спонтанности. Такие обследуемые не умеют планировать свою деятельность на каждый день и прилагать волевые усилия для завершения начатых дел, однако это позволяет им достаточно быстро и гибко переключаться на новые виды активности (рисунок 3).

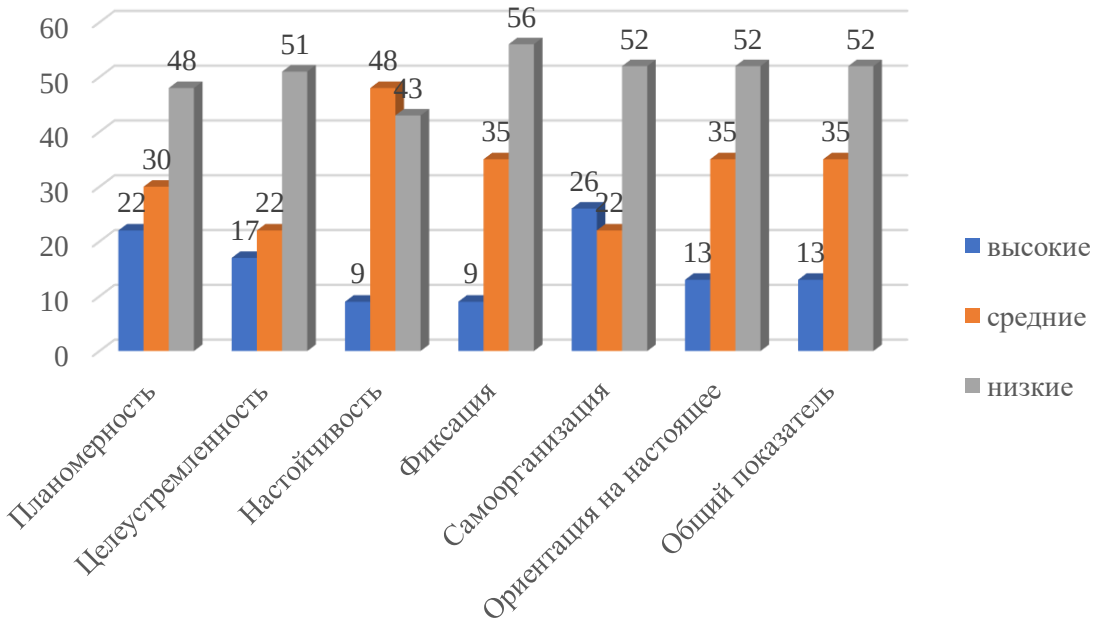


Рисунок 3 – Степень выраженности компонентов самоорганизации у воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ, на констатирующем этапе %

По результатам опросника «Диагностика особенностей самоорганизации» А.Д. Ишкова были получены следующие данные (Приложение А). По шкале «Целеполагание» было выявлено, что 22%, 17% и 13% воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ, имеют средний, выше среднего и высокий уровень соответственно. Это свидетельствует о высоком развитии навыков принятия и удержания цели. Однако 26% и 22% воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ, имеют уровень ниже среднего и низкий соответственно. Это говорит о том, что они имеют сложности при выдвижении целей и воплощении их в жизнь.

По шкале «Анализ ситуации» получены следующие данные: 22% воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ, имеют средний уровень, 17% и 9% обследуемых имеют уровень выше среднего и высокий соответственно. Это свидетельствует о том, что испытуемые способны видеть необходимые условия для достижения намеченной цели. 30% и 22% воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ, имеют уровень ниже среднего и низкий

соответственно, следовательно, обследуемые испытывают сложности при анализе необходимых условий для достижения намеченной цели.

По шкале «Планирование» получены следующие результаты: 22% воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ, имеют средний уровень, 17% и 13% обследуемых имеют уровень выше среднего и высокий соответственно. Это свидетельствует о том, что испытуемые могут четко спланировать свою деятельность. 30% и 17% воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ, имеют уровень ниже среднего и низкий соответственно, следовательно, обследуемые испытывают трудности при планировании своей деятельности.

По шкале «Самоконтроль» получены следующие данные: у 13% воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ, выявлен средний уровень, у 35 % и 4% обследуемых выявлен уровень выше среднего и высокий соответственно. Это свидетельствует о том, что испытуемые способны контролировать и оценивать собственные действия, психические процессы и состояния. У 9% воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ, выявлен низкий уровень и 39% имеют уровень ниже среднего. Это говорит о том, что обследуемым сложно контролировать и оценивать собственные действия, психические процессы и состояния.

По шкале «Коррекция» получены следующие результаты: 26% воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ, имеют средний уровень, 22% обследуемых имеют уровень выше среднего, а высоких показателей не было выявлено. Это говорит о том, что испытуемые могут корректировать свои цели, если они изначально были сформулированы не четко, склонны редактировать способы их достижения, планы действий и критерии оценки. У 9% воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ, выявлен низкий уровень и 43% имеют уровень ниже среднего. Это свидетельствует о том, что обследуемые не способны корректировать свои цели, если они изначально были сформулированы не четко, не могут изменить планы действий и критерии оценки.

По шкале «Волевые усилия» получены следующие данные: 26% воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ, имеют средний уровень, 22% обследуемых имеют уровень выше среднего и 4% имеют высокий уровень. Это свидетельствует о том, что испытуемые с помощью волевых качеств способны преодолевать трудности на пути к намеченной цели, могут сосредоточиться на необходимом виде деятельности. У 17% воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ, выявлен низкий уровень и 31% имеют уровень ниже среднего. Это говорит о том, что обследуемые не способны проявлять волевые усилия для достижения намеченной цели и преодоления трудностей, которые возникают в процессе деятельности.

По шкале «Уровень самоорганизации» получены следующие результаты: 22% воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ, имеют средний уровень, 22% обследуемых имеют уровень выше среднего и 8% имеют высокий уровень. Это говорит о том, что испытуемые обладают достаточным уровнем развития навыков организации процесса собственной деятельности без воздействия извне. Однако у 35% воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ, выявлен низкий уровень и 36,7% имеют уровень ниже среднего. Это свидетельствует о том, что обследуемые не имеют достаточного уровня развития навыков для организации процесса собственной деятельности без воздействия извне (таблица 1).

Таблица 1 – Степень выраженности компонентов самоорганизации у воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ, %

Компоненты самоорганизации (шкалы)	Значения	Степень выраженности в %
Целеполагание	низкие	22
	ниже среднего	26
	средние	22
	выше среднего	17
	высокие	13
Анализ ситуации	низкие	22
	ниже среднего	30
	средние	22

	выше среднего	17
	высокие	9
Планирование	низкие	17
	ниже среднего	30
	средние	22
	выше среднего	17
	высокие	14
Самоконтроль	низкие	9
	ниже среднего	39
	средние	13
	выше среднего	35
	высокие	4
Коррекция	низкие	9
	ниже среднего	43
	средние	26
	выше среднего	22
	высокие	0
Волевые усилия	низкие	17
	ниже среднего	31
	средние	26
	выше среднего	22
	высокие	4
Уровень самоорганизации	низкие	13
	ниже среднего	35
	средние	22
	выше среднего	22
	высокие	8

Таким образом, на основе полученных данных мы сделали вывод о недостаточной сформированности навыков самоорганизации у испытуемых, что подтверждает целесообразность разработки и проведения тренинговой программы в рамках формирующего эксперимента.

Далее рассмотрим результаты диагностики рефлексивности (по опроснику А.В. Карпова), которые представлены в рисунке 4. По полученным данным, мы можем сказать, что у меньшей части испытуемых диагностируется высокий уровень рефлексивности (30% опрошенных), и у 34% исследуемых – средний уровень рефлексивности. Воспитателей, среди исследуемых, у кого развит низкий уровень рефлексивности, – 36%. То есть,

способность выходить за пределы собственного "Я", осмысливать, изучать, анализировать что-либо с помощью сравнения своего "Я" с определенными событиями, либо другими значимыми и профессиональными личностями, высоко развита только примерно у трети участников эксперимента.

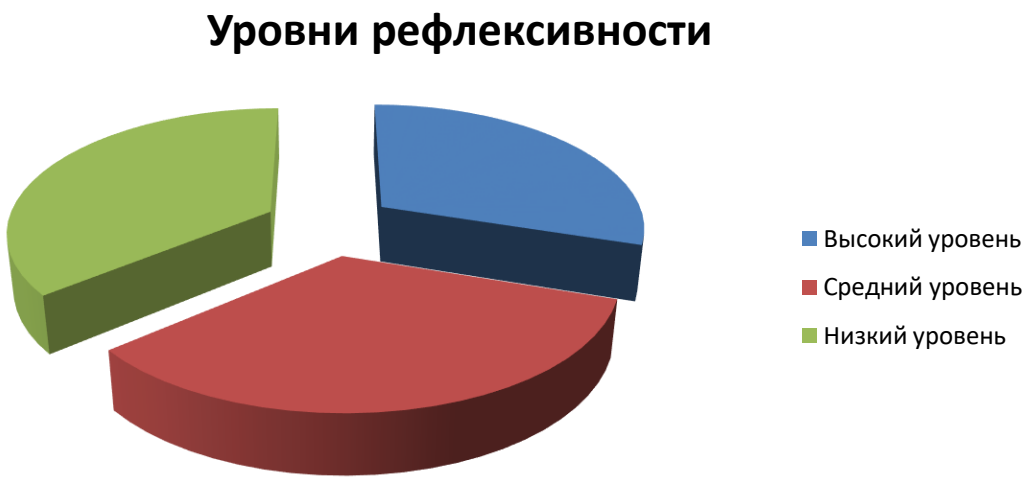


Рисунок 4 – Результаты диагностики уровней рефлексивности испытуемых, %

Таким образом, по результатам представленной методики можно утверждать, что для большинства воспитателей (36% испытуемых) характерен низкий уровень развития рефлексивности, что характеризует их как практически не склонных к самоанализу себя и своей профессиональной деятельности в настоящем и в перспективном будущем.

При сопоставлении результатов первичной диагностики профессиональной самореализации с результатами диагностики рефлексивности заметна явная взаимосвязь между данными показателями. Так, недостаточно развитая рефлексивность сопровождается недостаточной реализацией в профессиональной сфере, что демонстрируют результаты диагностики мотивации профессиональной деятельности, самоактуализации и самоорганизации.

2.2 Программа тренинговой работы по повышению рефлексивности воспитателей ДОУ в условиях инклюзивного образования

Задачи рефлексивного тренинга следующие:

1) осознание участниками своих личностных особенностей и творческих возможностей;

2) формирование и отработка навыков педагогической рефлексии;

3) развитие представлений о себе как о субъекте образовательного процесса;

4) укрепление личностной и профессиональной самооценки участников.

В основу рефлексивного тренинга положены следующие принципы: принцип постепенного вовлечения участников в рефлексивный процесс; принцип рефлексивно-творческой организации всего педагогического процесса; принцип учета специфики рефлексивной деятельности.

Кроме того, рефлексивная работа направлена на более полное осознание, понимание и структурирование полученного в прошлом опыта (ретроспективная рефлексия), приобретаемого «здесь и теперь» (рефлексия «здесь и теперь»), а также опыта, конструируемого на будущее (перспективная рефлексия). Развитие рефлексивных качеств происходит и за счет самонаблюдения (анкета «Обратная связь»), взаиморефлексии (сравнение, соотношение себя с другими).

В основу сценария рефлексивного тренинга положена целостная модель построения рефлексивного практикума (рефле-практики), предложенная С. Ю. Степановым, Г. Ф. Похмелкиной, Т. В. Фроловой (1991), и модель профессионального развития педагога Л. М. Митиной (1994).

Рефлексивный тренинг состоит из четырех стадий (подготовка, осознание, переоценка, действие) и имеет следующую логику:

Стадия 1. Подготовка: актуализация ожиданий и потребностей участников в личностном и профессиональном саморазвитии (это процесс

проявления интереса участников к собственному профессиональному и личностному опыту; потребностям и возможностям их профессионального и личностного саморазвития; их вовлечения в рефлексивную деятельность); актуализация готовности участников к получению нового опыта, степени осознания ими необходимости изменений в поведении, общении.

Стадия 2. Осознание: осознание участниками себя в системе профессионального и личностного общения; осознание участниками себя в системе профессиональной деятельности; актуализация стереотипных форм поведения; осознание и принятие профессиональных проблем.

Стадия 3. Переоценка: нахождение и закрепление новых поведенческих паттернов в решение профессиональных проблем; «проживание» различных моделей возможного личного и профессионального развития.

Стадия 4. Действие: закрепление новых поведенческих форм; овладение и присвоение способов конструктивного личного и профессионального развития; структурирование приобретенного «здесь и теперь» опыта, проектирование будущего.

Рефлексивный тренинг представлен теоретическим и практическим блоками. Теоретический блок предполагает раскрытие сущности и специфики педагогической рефлексии, форм и видов рефлексии. Практический блок включает ситуации активного взаимодействия участников, психогимнастические игры, психотехники по овладению педагогической рефлексией, способствующие актуализации потребностей и возможностей участников в личностном и профессиональном саморазвитии. Каждое занятие состоит из трех частей: разминочной (традиционно «разогревающие» упражнения, создающие соответствующее эмоциональное настроение участников), основной (планируется исходя из поставленных целей) и собственно рефлексивной (анализ, самоанализ произошедших в ходе занятий изменений).

Структура тренинга

ЗАНЯТИЕ 1. ВВОДНОЕ

Упражнение «Имя и жест»

Цель: знакомство участников друг с другом и ведущим; создание в группе атмосферы психологического комфорта. Время проведения: 10—15 минут.

Упражнение «Ожидания-опасения» Цель: актуализация ожиданий и потребностей участников в профессиональном и личностном саморазвитии; предоставление возможности выразить свои цели и предварительные установки. Время проведения: 15 минут.

Метод активного обучения «Алфавит» (Модификация этого метода приведена в гл. 1, § 1) Цель: развитие мышления, интеллекта, сознания участников через организацию процессов мыследеятельности, смыслотворчества и творческой познавательной деятельности. Время проведения: 30 минут.

ЗАНЯТИЕ 2. Я-КОНЦЕПЦИЯ В СТРУКТУРЕ ЛИЧНОСТИ

В начале каждого занятия целесообразно предлагать участникам обсуждать домашнее задание по следующей схеме: что было сложным? с чем это связано? что удалось? и т. д.

Упражнение «Я-концепция» (М. Р. Битянова) Цель: актуализация своего внутреннего Я. Время проведения: 30 минут.

ЗАНЯТИЕ 3. РЕФЛЕКСИВНОЕ СЛУШАНИЕ

Упражнение «Поменяемся местами» Цель: снижение напряженности, повышение настроения; активизация внимания и мыслительных процессов. Время проведения: 10 минут.

Психодраматический этюд «Монолог» Цель: более глубокое понимание другого человека, партнера по общению. Время проведения: 10—15 минут.

Психотехническая игра «Давление»

(Н. В. Самоукина)

Цель: более глубокое понимание другого человека, партнера по общению.

Упражнение «Секрет Джованни»

(К. Фопель)

Цель: развитие навыков внимательного слушания каждого участника, чувствительности к другому. Время проведения: 35—40 минут.

ЗАНЯТИЕ 4. МЕХАНИЗМЫ ДЕЦЕНТРАЦИИ И ИДЕНТИФИКАЦИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Упражнение «Впечатления»

(К. Рудестам)

Цель: развитие навыков восприятия и понимания себя и других людей в процессе общения. Время проведения: 10—15 минут.

Упражнение «Бескорыстное внимание»

(К. Фопель)

Цель: проявление бескорыстного позитивного внимания без отвлечения на что-то внешнее или на свой собственный внутренний мир. Время проведения: 10—15 минут.

Упражнение «Дерево»

(заимствовано из американской системы Н. Роджерс и адаптировано для педагогической деятельности) Цель: развитие внутренних средств ролевой децентрации. Время проведения: 15—20 минут.

ЗАНЯТИЕ 5. СТЕРЕОТИПЫ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Упражнение «Мануальное знакомство»

(С. Ю. Степанов) Цель: создание атмосферы включенности каждого участника; актуализация соответствующего настроя на групповую работу. Время проведения: 10—15 минут.

Упражнение «Геометрия для немых»

(В. А. Ясвин)

Цель: лабилизация участников; демонстрация значения организации постоянной обратной связи в процессе педагогического взаимодействия.

Время проведения: 80 минут.

ЗАНЯТИЕ 6. АНАЛИЗ КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЙ

Упражнение «Дискуссия» (О. В. Кузьменкова) Цель: тренировка способности сотрудничать в необычных условиях; гармонизация эмоционального состояния. Время проведения: 15—20 минут.

Упражнение «Внутренний голос» Цель: развитие внутренних средств рефлексии и способности к аффилиации.

Время проведения: 15—20 минут.

Упражнение «Выбор конфликтной ситуации» Цель: осознание профессиональных барьеров; выработка конструктивных поведенческих паттернов. Время проведения: 80 минут.

Упражнение «Диагностика предметных позиций» (С. Ю. Степанов) Цель: развитие внутренней рефлексии, собственных Я-образов. Время проведения: 30 минут.

Упражнение «Последняя встреча»

(К. Рудестам)

Цель: поддержка дальнейшего самораскрытия и самопознания.

Время проведения: 10—15 минут.

ЗАНЯТИЕ 7. ТИПЫ ЗАЩИТНОГО ПОВЕДЕНИЯ

МИНИ-ЛЕКЦИЯ. ТИПЫ ЗАЩИТНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ТРУДНЫХ СИТУАЦИЯХ (по В. Сатир)

Задачи: описать пять возможных типов защитного поведения человека в трудных ситуациях (угождатель, обвинитель, рассуждатель, от-влекатель, выравнитель); дать характеристику типам защитного поведения по критериям: речевые обороты, язык тела, внутренние ощущения.

Время: 30 минут.

ЗАНЯТИЕ 8. РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ

Упражнение «Приветствия» Цель: создание благожелательного микроклимата. Время проведения: 15 минут.

Упражнение «Педагогический экспресс» (В. А. Ясвин)

Цель: создание положительного настроения; развитие навыков группового взаимодействия; развитие чувства персональной ответственности за групповой результат; развитие устойчивости по отношению к социальным поведенческим стереотипам.

Время проведения: 45—50 минут.

Упражнение «Крокодил» Цель: научение образному видению слова. Время проведения: 15 минут.

Упражнение «Превращалки» Цель: развитие умения неинтересный объект сделать интересным. Время проведения: 15—20 минут.

Упражнение «Отгадай»

(Н. В. Самоукина) Цель: расширение представлений о Я другого человека как уникальном, неповторимом субъекте жизнедеятельности; возможность творческого самовыражения. Время проведения: 15—20 минут.

Упражнение «Письмо из будущего»

(К. Фопель)

Цель: проигрывание возможных будущих личных или профессиональных сценариев; осознание собственных возможностей. Время проведения: 20—25 минут.

ЗАНЯТИЕ 9. РЕФЛЕКСИЯ ПОЛУЧЕННОГО ОПЫТА

Последнее занятие предполагает подведение итогов тренинговой работы участников, самого ведущего и имеет следующую логику:

1. Подведение итогов упражнения «Сорок слов» (самостоятельная работа к занятию «Я-концепция в структуре личности»).

2. Анализ упражнения «Письмо ведущему» (самостоятельная работа к занятию «Анализ конфликтных ситуаций»). Ведущий тренинга дает участникам обратную связь.

3. Подведение итогов упражнения «Слежка» (самостоятельная работа к занятию «Типы защитного поведения»). «Вручение» подарков участниками тренинга друг другу.

2.3 Анализ и интерпретация полученных данных связи рефлексивности и профессиональной самореализации воспитателей ДОУ в условиях инклюзивного образования на контрольном этапе эксперимента

На контрольном этапе эксперимента по результатам методики «Мотивация профессиональной деятельности» К. Замфира в модификации А.А. Реана, можно сказать, что у исследуемых у 16 воспитателей (70% от общей выборки исследования) доминирует внутренняя мотивация (см. рисунок 5). Они получают удовольствие от самого процесса работы, от результата своей деятельности, когда видят, что дети достигают определенных навыков и умений. 65 % испытуемых (15 человек) только в своей работе – работе воспитателя в ДОУ видят возможность наиболее полной самореализации, что свидетельствует об их профессиональной самореализации.

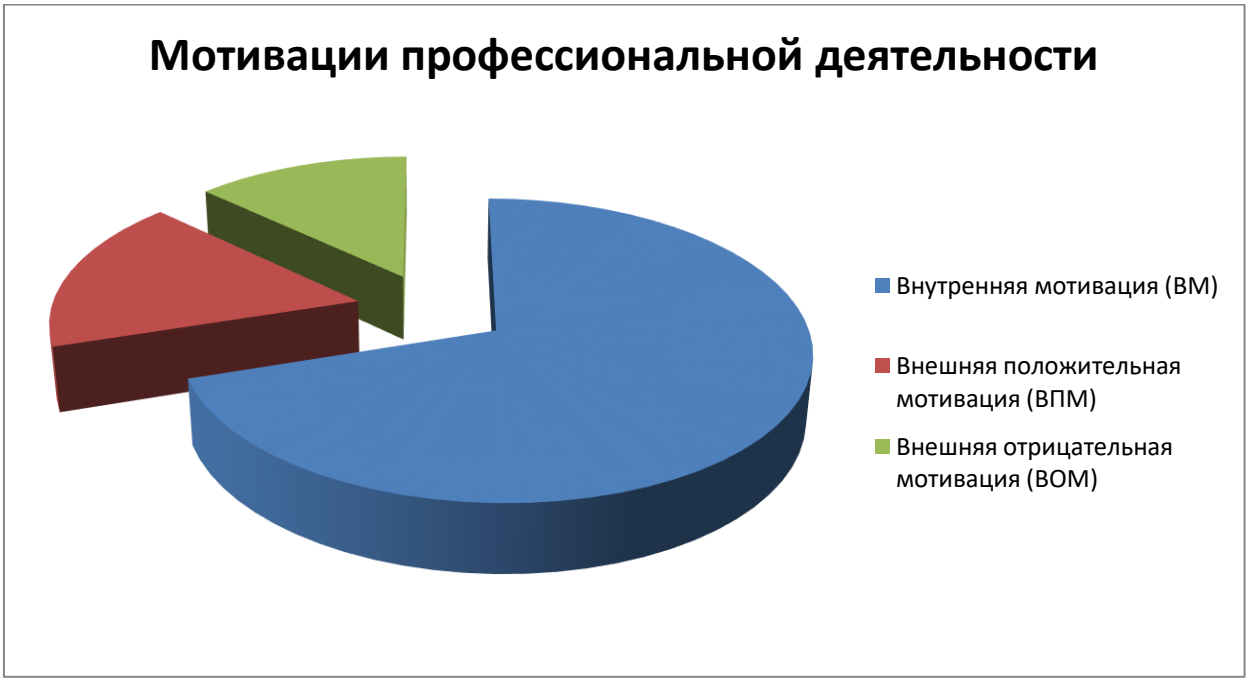


Рисунок 5 – Результаты диагностики мотивации профессиональной деятельности испытуемых (в %)

Внутреннюю положительную мотивацию проявляют 17% исследуемых (4 воспитателя). В профессиональной деятельности воспитателя они видят удовлетворение потребностей – внешних, по отношению к содержанию этой деятельности: денежный заработок, мотив социального престижа и уважения со стороны других, а также продвижения по службе. В любом случае, внешняя положительная мотивация является более эффективной, чем отрицательная. У 3 воспитателей (13% от общей выборки исследования) наблюдается внешняя отрицательная мотивация. Это свидетельствует о том, что они стремятся избежать критики со стороны руководителя и коллег, стремятся избежать возможных наказаний или неприятностей (например: низкое количество баллов за проведение детских мероприятий).

Мотивационный комплекс испытуемых воспитателей будет выглядеть следующим образом: ВМ > ВПМ > ВОМ. Данный вариант является наилучшим и оптимальным в любой профессиональной деятельности, в частности в профессии воспитателя. Это свидетельствует о большой активности воспитателей, об их мотивированности самим содержанием педагогической деятельности, стремлением достичь в ней определенных позитивных результатов.

Таким образом, по результатам представленной методики можно говорить, что для большинства воспитателей ДОУ (70%) характерна внутренняя мотивация профессиональной деятельности, что может свидетельствовать о высоком уровне профессиональной самореализации.

При сопоставлении показателей мотивации профессиональной деятельности с данными, полученными на констатирующем этапе, до проведения коррекционной программы, наблюдается положительная динамика. Внутренняя мотивация выросла с 43 до 70%, внутренняя положительная мотивация сократилась с 22% до 17%, а внешняя отрицательная – с 35% до 13%.

Следующим этапом при анализе полученных данных служит интерпретация результатов диагностики самоактуализации личности по

методике А.В. Лазукина в адаптации Н.Ф. Калина (САМОАЛ). По рисунку 6 можно сказать, что у каждого испытуемого обнаруживались высокие результаты по нескольким шкалам и в результате мы представили усредненные проценты высоких значений по каждой шкале.



Рисунок 6 – Результаты диагностики самоактуализации личности испытуемых на контрольном этапе эксперимента (средние значения), %

По результатам методики самоактуализации личности можно с уверенностью сказать, что наибольшее количество испытуемых – 91% проявляют креативность, а такое проявление является неотъемлемым атрибутом самоактуализирующейся личности. Почти все воспитатели стремятся к творчеству, что неоднократно доказывалось в профессиональной деятельности при работе с детьми.

Гибкость в общении проявляют 78% испытуемых (18 воспитателей), то есть они способны к адекватному самовыражению в общении. Полученные высокие показатели свидетельствуют об аутентичном взаимодействии с окружающими, способности к самораскрытию, ориентированы на

личностное общение, не склонны прибегать к фальши или манипуляциям, что и проявляется в профессиональной деятельности воспитателя.

Ориентированы в настоящем (ориентация во времени) и общительны (шкала контактности) 70% исследуемых (16 воспитателей из общей выборки). Такие показатели говорят о том, что испытуемые не откладывают свою жизнь «на потом» и не ориентируются на прошлое. Такой результат характерен для лиц, хорошо понимающих ценность жизни «здесь и теперь», способных наслаждаться актуальным моментом, не сравнивая его с прошлыми радостями и не обесценивая предвкушением грядущих успехов. Доказательством является ежедневная актуальная работа с детьми. Также они способны к установлению прочных и доброжелательных отношений с окружающими, предрасположены к полезным и приятным контактам с другими людьми. Воспитателям, в рамках своей профессиональной деятельности, приходится в ежедневном формате взаимодействовать с родителями и членами семьи ребенка, тем самым увеличивать опыт интерперсональных связей и полезных контактов.

Шкалы «Ценности», «Потребность в познании», «Спонтанность» и «Аутосимпатия» проявляются у 65% опрошенных воспитателей. Испытуемым свойственны такие ценности, как истина, добро, красота, целостность, отсутствие раздвоенности, жизненность, уникальность, совершенство, свершения, справедливость, порядок, простота, легкость без усилия, игра, самодостаточность. Потребность в познании, как мы видим, не только выглядит как необходимость получения новых знаний в соответствии с предъявляемыми стандартами, но и является потребностью самих воспитателей – как компонент их интересующейся личности, как стремление узнавать что-то новое и интересное, а также необходимое для своей работы. Спонтанность свидетельствует в большей степени и специфике их работы, так как воспитателям приходится работать не по «сценарию», а подстраиваться под различные ситуации и поведение ребенка, то есть быть лабильными. Высокие показатели по аутосимпатии показывают, что у

исследуемых воспитателей достаточно позитивная «Я-концепция», свидетельствующая о самодостаточности и устойчивости образа «Я».

По остальным шкалам испытуемые набирают в основном результаты выше среднего и говорят нам о среднем уровне развитости автономности, самопонимания и взгляда на природу человека.

Таким образом, по результатам диагностики самоактуализации личности по методике А.В. Лазукина в адаптации Н.Ф. Калина (САМОАЛ), можно утверждать, что для воспитателей характерны креативность, контактность, гибкость в общении, ориентация на настоящее, ценности, потребность в познании, спонтанность и аутосимпатия.

При сравнении данных показателей с показателями на первичном этапе эксперимента также видна положительная динамика, что видно на рисунке 7.

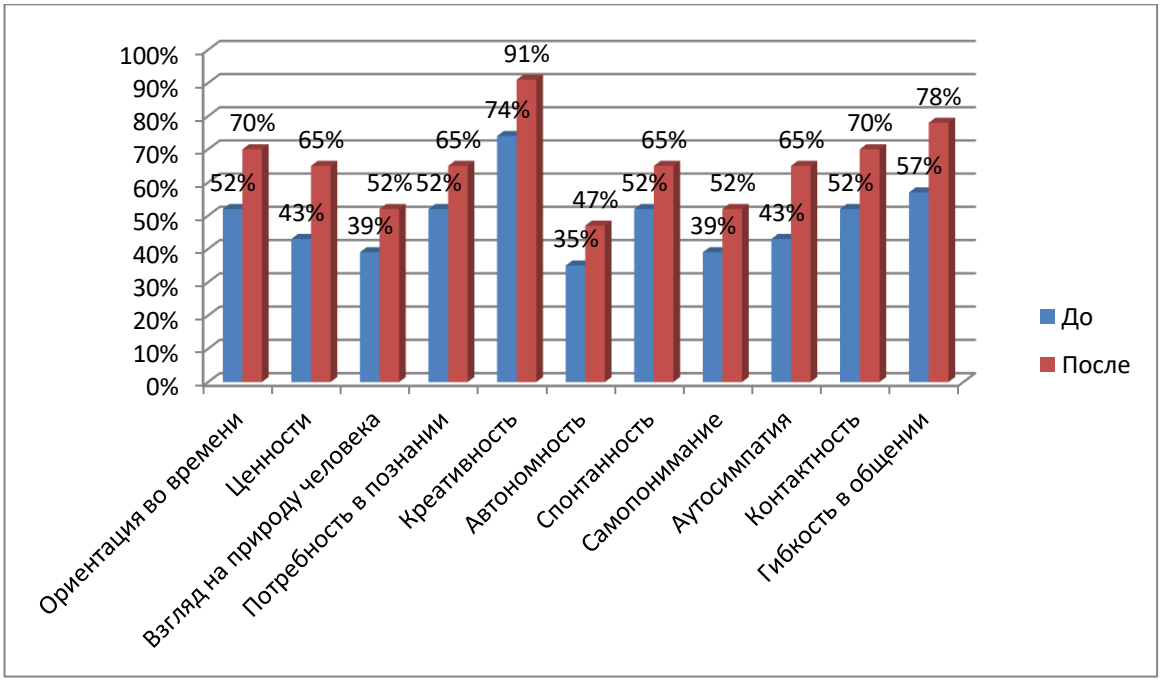


Рисунок 7 – Динамика развития самоактуализации личности испытуемых, %

По результатам опросника самоорганизации деятельности Е.Ю. Мандрикова были получены следующие результаты. По шкале «Планомерность» были получены следующие значения: 35% воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ, набрали высокие баллы. Это

свидетельствует о том, что для испытуемых весьма характерны организованность, склонность к поэтапному осуществлению намеченных целей, способность реализовать стратегический план действий; у 48% воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ, выявлены средние баллы. Это говорит о том, что обследуемые способны к построению планы на будущее и их выполнению при достижении поставленной цели в средней степени; 17% воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ, набрали низкие баллы. Это свидетельствует о том, что испытуемым тяжело дается планирование деятельности и следование четкому плану.

По шкале «Целеустремленность» получены следующие результаты: 26% воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ, набрали высокие баллы. Это свидетельствует о том, что испытуемые весьма настойчивы, всегда достигают поставленных перед собой целей; у 52% воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ, выявлены средние баллы, характерные для обследуемых, которые осознанно ставят перед собой цели, могут их осуществить, но в их жизни бывают моменты, когда их деятельность не подчинена какой-то конкретной цели; 22% воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ, набрали низкие баллы. Это говорит о том, что испытуемые не способны к выдвижению определенных целей. Для таких обследуемых не свойственно преодоление препятствий на пути к достижению цели.

По шкале «Настойчивость» получены следующие результаты: 22% воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ, набрали высокие баллы. Это говорит о том, что испытуемые при помощи волевых усилий способны контролировать свое поведение и завершить начатое дело до конца; у 61% воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ, выявлены средние баллы. Это свидетельствует о том, что обследуемые достаточно планомерны, но при этом могут бросить начатое дело и переключится на более важную деятельность; 17% воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ, набрали низкие баллы. Это говорит о том, что испытуемые испытывают трудности

при доведении начатого дела до конца, они постоянно отвлекаются на посторонние дела.

По шкале «Фиксация» получены следующие данные: 17% воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ, набрали высокие баллы. Это свидетельствует о том, что испытуемые всегда исполняют возложенные на них поручения, никогда не бросают начатое дело, пока не доведут его до логического завершения. Но при этом они могут быть недостаточно гибкими в планировании своей деятельности и в построении отношений; у 57% воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ, выявлены средние баллы, характерные для обследуемых, которые весьма гибки в планировании своей деятельности и в построении отношений, стараются выполнять все поручения; 26% воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ, набрали низкие баллы. Это говорит о том, что испытуемые легко переключаются на новые виды деятельности и отношения, но при этом у окружающих может сложиться впечатление, что они не всегда выполняют поручения.

По шкале «Самоорганизация» получены следующие результаты: 35% воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ набрали высокие баллы. Это свидетельствует о том, что испытуемые имеют высокий уровень самоорганизации, склонны при планировании использовать дополнительные средства (ежедневник, бюджетирование времени); 52% воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ набрали средние баллы. Это говорит о том, что обследуемые привыкли планировать свое время с помощью дополнительных средств (ежедневник, бюджетирование времени), а также используя свою врожденную собранность; у 13% воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ, выявлены низкие баллы. Это говорит о том, что испытуемые не используют дополнительны средства при планировании своей деятельности, что отрицательно влияет на их уровень самоорганизации.

По шкале «Ориентация на настоящее» получены следующие данные: 22% воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ набрали высокие баллы. Это свидетельствует о том, что испытуемые склонны заострять внимание на том,

что происходит с ними в настоящий момент времени, это для них имеет большую значимость; у 52% воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ выявлены средние баллы, характерные для обследуемых, которые способны видеть и ценить свое психологическое прошлое и будущее, учитывая происходящее с ними в настоящий момент времени; 26% воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ набрали низкие баллы. Это говорит о том, что испытуемые склонны ценить свое психологическое прошлое или будущее по сравнению с настоящим.

По шкале «Общий показатель» получены следующие результаты: у 17% воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ, выявлены высокие баллы. Это свидетельствует о том, что испытуемым характерно выдвигать цели, планировать свою деятельность, иногда применяя дополнительные средства, а также обязательно достигать цели с помощью волевых усилий и упорства. Они бывают весьма организованны и недостаточно гибки в некоторых видах деятельности. Однако, испытуемые способны свою деятельность подчинить определенной структуре. 61% воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ набрали средние баллы. Это свидетельствует о том, что обследуемые могут достаточно упорядоченно организовать свою жизнь, не забывая о спонтанности и гибкости, умеют ценить все составляющие своего психологического времени и извлекать для себя ценный опыт из многоплановости своей жизни; у 22% воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ, выявлены низкие баллы. Это говорит о том, что испытуемые не склонны подчинять свою деятельность определенной структуре, они отдают предпочтение спонтанности. Такие обследуемые не умеют планировать свою деятельность на каждый день и прилагать волевые усилия для завершения начатых дел, однако это позволяет им достаточно быстро и гибко переключаться на новые виды активности (рисунок 8).

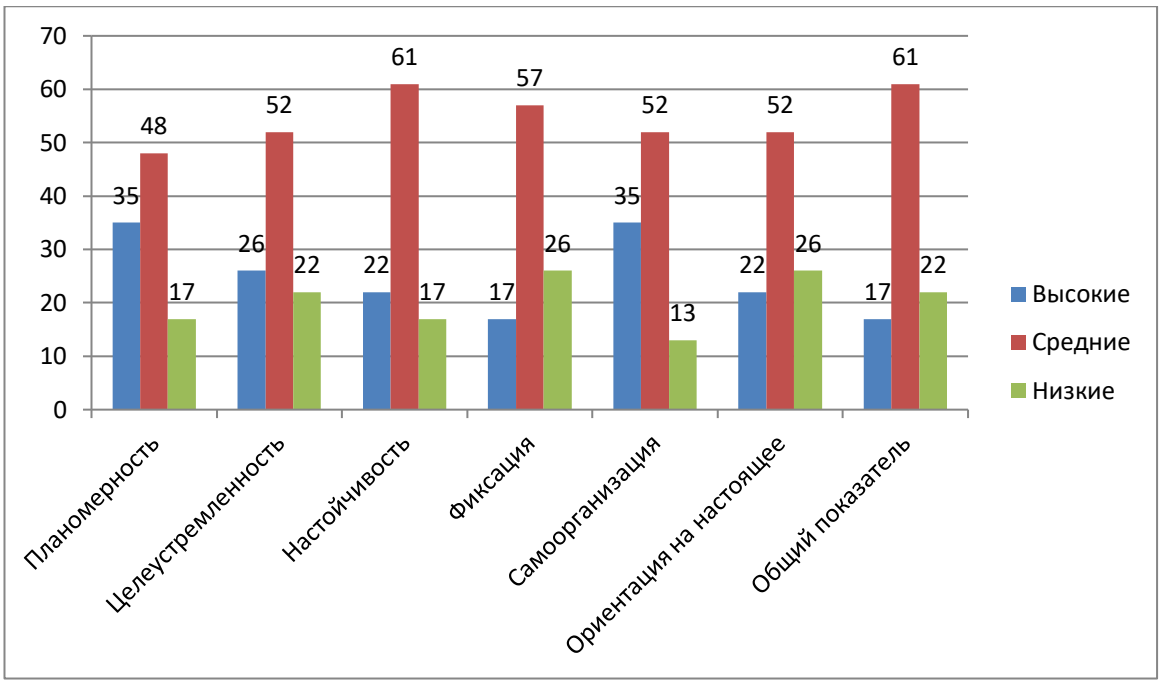


Рисунок 8 – Степень выраженности компонентов самоорганизации у воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ, на контрольном этапе, %

Представим показатели, полученные на констатирующем и контрольном этапах, на рисунке 9.

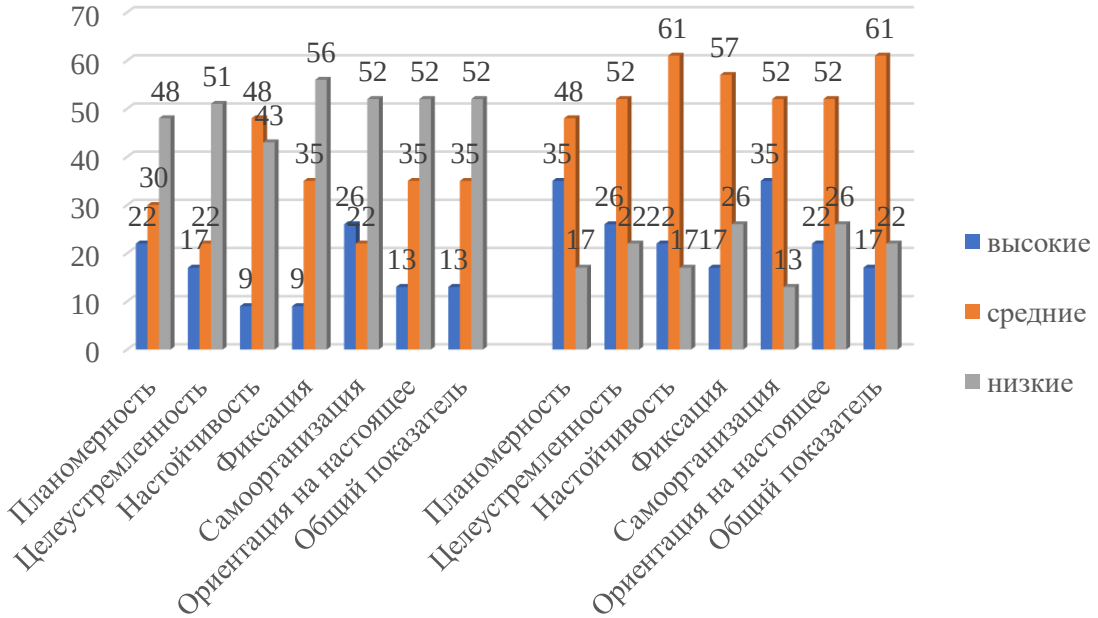


Рисунок 9 – Динамика выраженности компонентов самоорганизации у воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ, %

Из рисунка 9 видно явное улучшение показателей испытуемых по всем компонентам самоорганизации: доля воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ, с низким уровнем планомерости уменьшилась с 48% до 17%, доля воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ, с низким уровнем целеустремленности – с 51% до 22%, доля воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ, с низким уровнем настойчивости – с 43% до 17%, доля воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ, с низким уровнем фиксации – с 56% до 26%, доля воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ, с низким уровнем самоорганизации – с 52% до 13%, доля воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ, с низким уровнем ориентации на настоящее – с 52% до 26%, доля воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ, с низким уровнем общего показателя самоорганизации – с 52% до 22%.

По результатам опросника «Диагностика особенностей самоорганизации» А.Д. Ишкова были получены следующие данные. По шкале «Целеполагание» было выявлено, что 35%, 30% и 17% воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ, имеют средний, выше среднего и высокий уровень соответственно. Это свидетельствует о высоком развитии навыков принятия и удержания цели. Однако 13% и 5% воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ, имеют уровень ниже среднего и низкий соответственно. Это говорит о том, что они имеют сложности при выдвижении целей и воплощении их в жизнь.

По шкале «Анализ ситуации» получены следующие данные: 35% воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ, имеют средний уровень, 26% и 9% обследуемых имеют уровень выше среднего и высокий соответственно. Это свидетельствует о том, что испытуемые способны видеть необходимые условия для достижения намеченной цели. 17% и 13% воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ, имеют уровень ниже среднего и низкий соответственно, следовательно, обследуемые испытывают сложности при анализе необходимых условий для достижения намеченной цели.

По шкале «Планирование» получены следующие результаты: 35% воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ, имеют средний уровень, 26% и 17% обследуемых имеют уровень выше среднего и высокий соответственно. Это свидетельствует о том, что испытуемые могут четко спланировать свою деятельность. 13% и 9% воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ, имеют уровень ниже среднего и низкий соответственно, следовательно, обследуемые испытывают трудности при планировании своей деятельности.

По шкале «Самоконтроль» получены следующие данные: у 26% воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ, выявлен средний уровень, у 43% и 9% обследуемых выявлен уровень выше среднего и высокий соответственно. Это свидетельствует о том, что испытуемые способны контролировать и оценивать собственные действия, психические процессы и состояния. У 4% воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ выявлен низкий уровень и 18% имеют уровень ниже среднего. Это говорит о том, что обследуемым сложно контролировать и оценивать собственные действия, психические процессы и состояния.

По шкале «Коррекция» получены следующие результаты: 39% воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ имеют средний уровень, 26% обследуемых имеют уровень выше среднего, а высоких показателей не было выявлено. Это говорит о том, что испытуемые могут корректировать свои цели, если они изначально были сформулированы не четко, склонны редактировать способы их достижения, планы действий и критерии оценки. У 4% воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ, выявлен низкий уровень и 31% имеют уровень ниже среднего. Это свидетельствует о том, что обследуемые не способны корректировать свои цели, если они изначально были сформулированы не четко, не могут изменить планы действий и критерии оценки.

По шкале «Волевые усилия» получены следующие данные: 35% воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ, имеют средний уровень, 30% обследуемых имеют уровень выше среднего и 9% имеют высокий уровень.

Это свидетельствует о том, что испытуемые с помощью волевых качеств способны преодолевать трудности на пути к намеченной цели, могут сосредоточиться на необходимом виде деятельности. У 9% воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ выявлен низкий уровень и 17% имеют уровень ниже среднего. Это говорит о том, что обследуемые не способны проявлять волевые усилия для достижения намеченной цели и преодоления трудностей, которые возникают в процессе деятельности.

По шкале «Уровень самоорганизации» получены следующие результаты: 35% воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ, имеют средний уровень, 30% обследуемых имеют уровень выше среднего и 9% имеют высокий уровень. Это говорит о том, что испытуемые обладают достаточным уровнем развития навыков организации процесса собственной деятельности без воздействия извне. Однако у 9% воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ, выявлен низкий уровень и 17% имеют уровень ниже среднего. Это свидетельствует о том, что обследуемые не имеют достаточного уровня развития навыков для организации процесса собственной деятельности без воздействия извне (таблица 2).

Таблица 2 – Степень выраженности компонентов самоорганизации у воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ, %

Компоненты самоорганизации (шкалы)	Значения	Степень выраженности в %
Целеполагание	низкие	5
	ниже среднего	13
	средние	35
	выше среднего	30
	высокие	17
Анализ ситуации	низкие	13
	ниже среднего	17
	средние	35
	выше среднего	26
	высокие	9
	низкие	9
	ниже среднего	13

Планирование	средние	35
	выше среднего	26
	высокие	17
Самоконтроль	низкие	4
	ниже среднего	18
	средние	26
	выше среднего	43
	высокие	9
Коррекция	низкие	4
	ниже среднего	31
	средние	39
	выше среднего	26
	высокие	0
Волевые усилия	низкие	9
	ниже среднего	17
	средние	35
	выше среднего	30
	высокие	9
Уровень самоорганизации	низкие	9
	ниже среднего	17
	средние	35
	выше среднего	30
	высокие	9

Также мы сравнили результаты обследования воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ, по методике А.Д. Ишкова и полученные результаты представили в таблице 3.

Таблица 3 – Сравнение степени выраженности компонентов самоорганизации у воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ (по результатам опросника «Диагностика особенностей самоорганизации» А.Д. Ишкова), %

Компоненты самоорганизации (шкалы)	Значения	Степень выраженности в %	
		Констатирующий этап	Контрольный этап
Целеполагание	низкие	22	5
	ниже среднего	26	13
	средние	22	35
	выше среднего	17	30

	высокие	13	17
Анализ ситуации	низкие	22	13
	ниже среднего	30	17
	средние	22	35
	выше среднего	17	26
	высокие	9	9
Планирование	низкие	17	9
	ниже среднего	30	13
	средние	22	35
	выше среднего	17	26
	высокие	14	17
Самоконтроль	низкие	9	4
	ниже среднего	39	18
	средние	13	26
	выше среднего	35	43
	высокие	4	9
Коррекция	низкие	9	4
	ниже среднего	43	31
	средние	26	39
	выше среднего	22	26
	высокие	0	0
Волевые усилия	низкие	17	9
	ниже среднего	31	17
	средние	26	35
	выше среднего	22	30
	высокие	4	9
Уровень самоорганизации	низкие	13	9
	ниже среднего	35	17
	средние	22	35
	выше среднего	22	30
	высокие	8	9

Из рисунка видна положительная динамика в развитии компонентов самоорганизации у испытуемых: доли участников с высокими и средними показателями выросли за счет уменьшения долей участников с низкими показателями. Это свидетельствует о развитии способностей к самоорганизации у испытуемых и эффективности проведенного тренинга.

Таким образом, на основе полученных данных мы сделали вывод о более высоком уровне сформированности навыков самоорганизации у испытуемых по сравнению с данными, полученными на констатирующем

этапе эксперимента, что подтверждает действенность апробированной нами тренинговой программы.

Далее рассмотрим результаты диагностики рефлексивности (по опроснику А.В. Карпова), которые представлены на рисунке 10. По полученным данным, мы можем сказать, что у большинства испытуемых диагностируется высокий уровень рефлексивности (65% опрошенных), и у 35% исследуемых – средний уровень рефлексивности. Воспитателей, среди исследуемых, у кого развит низкий уровень рефлексивности – нет. То есть, для большинства воспитателей характерна способность выходить за пределы собственного "Я", осмысливать, изучать, анализировать что-либо с помощью сравнения своего "Я" с определенными событиями, либо другими значимыми и профессиональными личностями.

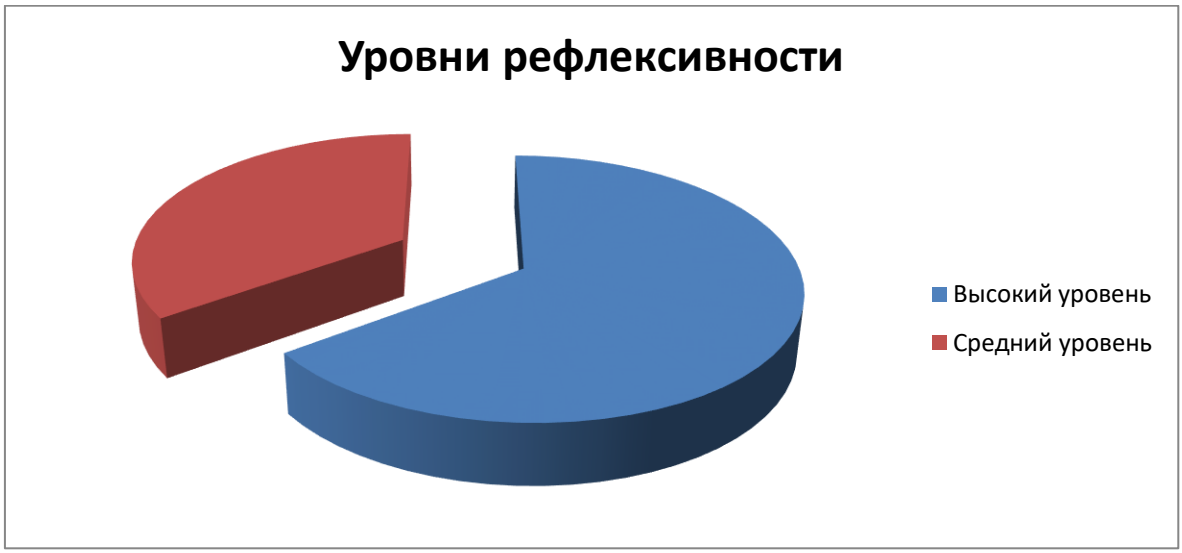


Рисунок 10 – Результаты диагностики уровней рефлексивности испытуемых, %

Они принимают решения обдуманно, взвешенно, учитывая различные варианты решения. Причем данный уровень рефлексивности соответствует ситуативной и перспективной рефлексии. Этому свидетельствуют выбор таких утверждений как: «Приступая к трудному заданию, я стараюсь не думать о предстоящих трудностях», «Главное для меня – представить

конечную цель своей деятельности, а детали имеют второстепенное значение», «Как правило, что-то задумав, я прокручиваю в голове свои замыслы, уточняя детали, рассматривая все варианты».

Воспитатели с высоким уровнем рефлексивности обдумывают свою профессиональную деятельности, анализируют ситуации, которые происходят с ними, склонны к планированию и ориентации на будущее (например это ярко проявляется в планировании и обдумывании детских утренников). Таким образом, по результатам представленной методики можно утверждать, что для большинства воспитателей (65% испытуемых) характерен высокий уровень развития рефлексивности, что характеризует их как склонных к самоанализу себя и своей профессиональной деятельности в настоящем и в перспективном будущем.

Сравнение результатов диагностики рефлексивности также свидетельствует о положительной динамике, что видно из рисунка 11.

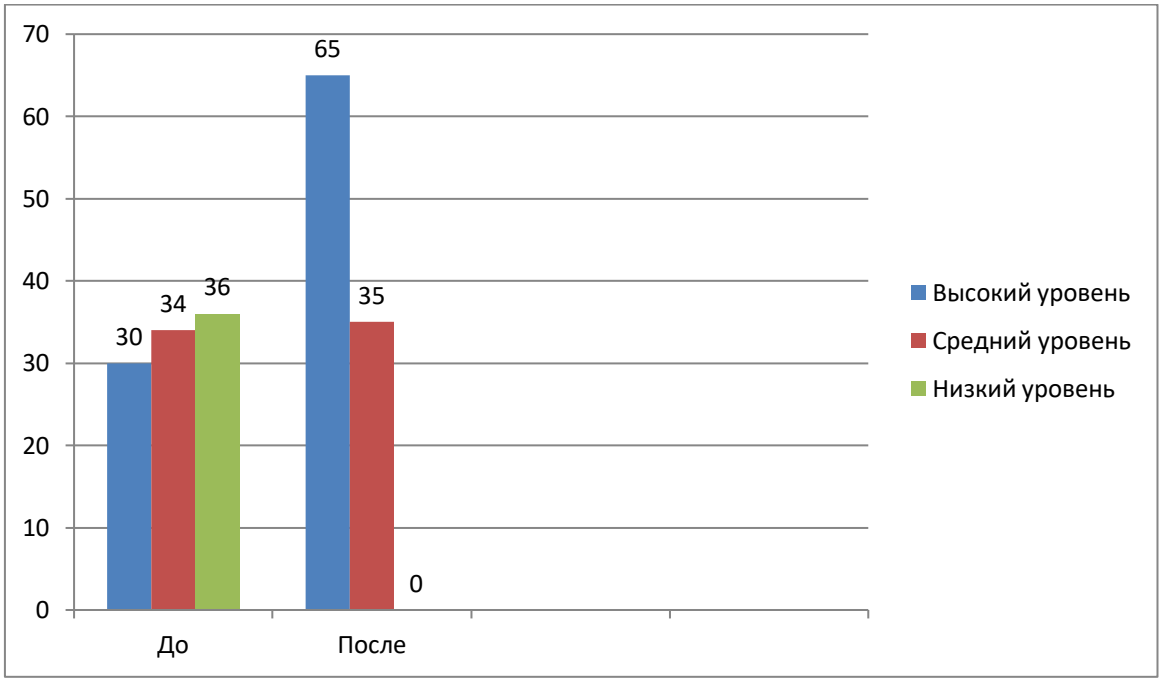


Рисунок 11 – Динамика рефлексивности испытуемых, %

Таким образом, проведенный сравнительный анализ результатов диганостики показал значительное улучшение показателей рефлексивности и профессиональной самореализации испытуемых на контрольном этапе по

сравнению с констатирующим. Так, внутренняя мотивация профессиональной деятельности выросла с 43 до 70%, внутренняя положительная мотивация сократилась с 22% до 17%, а внешняя отрицательная – с 35% до 13%.

По результатам диагностики самоактуализации личности по методике А.В. Лазукина в адаптации Н.Ф. Калина (САМОАЛ), можно утверждать, что для воспитателей характерны креативность, контактность, гибкость в общении, ориентация на настоящее, ценности, потребность в познании, спонтанность и аутосимпатия. При сравнении данных показателей с показателями на первичном этапе эксперимента также видна положительная динамика. Также заметно улучшение показателей испытуемых по всем компонентам самоорганизации: доля воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ, с низким уровнем планомерости уменьшилась с 48% до 17%, доля воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ, с низким уровнем целеустремленности – с 51% до 22%, доля воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ, с низким уровнем настойчивости – с 43% до 17%, доля воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ, с низким уровнем фиксации – с 56% до 26%, доля воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ, с низким уровнем самоорганизации – с 52% до 13%, доля воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ, с низким уровнем ориентации на настоящее – с 52% до 26%, доля воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ, с низким уровнем общего показателя самоорганизации – с 52% до 22%. видна положительная динамика в развитии компонентов самоорганизации по методике А. Д. Ишкова у испытуемых: доли участников с высокими и средними показателями выросли за счет уменьшения долей участников с низкими показателями. Это свидетельствует о развитии способностей к самоорганизации у испытуемых и эффективности проведенного тренинга. Сравнение результатов диагностики рефлексивности также свидетельствует о положительной динамике.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенный теоретический анализ литературы по теме исследования позволил нам сделать вывод о том, что работа воспитателя дошкольного образовательного учреждения в условиях инклюзивного образования сопряжена с рядом трудностей, связанных с особенностями детей с ограниченными возможностями здоровья. Инклюзия как актуальный тренд в современном образовании предъявляет к педагогам ДОУ целый ряд новых требований, успешное выполнение которых тесно связано с их собственным отношением к собственной профессиональной деятельности и характером профессиональной самореализации.

На современном этапе развития общества утверждается новое понимание целей и результатов профессионального развития воспитателя, достижение которого выступает ключевым условием гуманизации образования, представляющей сегодня одну из актуальных задач его модернизации. Новые цели предполагают дальнейший рост творческой активности воспитателя и педагога ДОУ, его самореализацию и достижение неповторимости личности. Требования к росту профессионализма воспитателя еще больше актуализируются в условиях развития инклюзивного образования, смысл которого состоит в создании такой образовательной среды в дошкольных учреждениях, которая соответствовала бы потребностям как здоровых детей, так и детей с ограниченными возможностями здоровья, учитывала бы их особенности и давала возможность для полноценного развития и социализации.

Личность воспитателя может стать фактором формирования личности воспитанника, имеющего особенности в развитии, только в том случае, если педагог является профессионально грамотным, свободным членом педагогического сообщества, способным к адекватной самооценке и самоанализу. Вот почему научно-методическая работа, организованная в ДОУ, должна быть нацелена на профессиональное развитие, приобретение и

закрепление статуса педагога, решение его профессиональных и личных проблем, на его успешную профессиональную самореализацию.

Творчески растет и развивается только тот педагог, который способен выходить за стены своего кабинета и прислушиваться, присматриваться к опыту коллег. Принять опыт другого – это всегда открытие чего-то нового для себя. Именно по этой причине неотъемлемой частью методической работы и средством самореализации личности дошкольного работника является изучение, обобщение, распространение и внедрение передового педагогического опыта. Его использование существенно повышает качество воспитательно-образовательной работы дошкольных учреждений и профессионального уровня каждого педагога, работающего в условиях инклюзии. Воспитатели, у которых высоко развит уровень рефлексивности и самоанализа, становятся, как правило, высококвалифицированными специалистами своего дела.

Рефлексивность как психологическое качество личности означает способность к оцениванию себя как на основе собственных представлений о должном и сущем, правильном и неправильном, профессиональном и непрофессиональном, так и на основе оценок и мнений других – руководства, коллег, воспитанников и их родителей. Способность к рефлексии позволяет оценивать каждый шаг в своей профессиональной деятельности, взвешенно подходить к принятию решений при выборе методов и средств педагогического воздействия и общения, при определении методики педагогического взаимодействия с воспитанниками, определением подхода к воспитанию каждого из них.

На основе развитой рефлексивности воспитатель достигает высокого уровня профессиональной самореализации и мотивации труда, когда конечным смыслом педагогической деятельности становятся не только внешние факторы (доход, карьерный рост, авторитет и т.д.), но и внутренние, то есть сама деятельность по воспитанию дошкольников, организация грамотного педагогического взаимодействия и получение эмоционального

удовлетворения от получаемых результатов, от тех, пусть небольших, но важных успехов, которые совершает каждый воспитанник в своей каждодневной деятельности. Самореализация воспитателя происходит в направлении собственно внутреннего саморазвития и повышения способности к рефлексии.

Проведенный эксперимент показал, что специально организованная целенаправленная деятельность по формированию рефлексивности воспитателей ДОУ, работающих в условиях инклюзивного образования, веден к повышению их профессиональной самореализации. Такие выводы позволили нам сделать результаты сравнения показателей на констатирующем и контрольном этапах эксперимента. По всем используемым тестовым методикам заметна положительная динамика. Улучшились показатели как рефлексивности, так и профессиональной самореализации, что свидетельствует об эффективности предложенного нами рефлексивного тренинга.

Таким образом, профессиональному саморазвитию воспитателя детского сада, работающего в условиях инклюзивного образования с детьми с ограниченными возможностями здоровья, отводится более значимая роль в становлении позиции ребенка как субъекта детской деятельности, потому что для развития особую ценность представляют человеческие способности самостоятельно мыслить, действовать, анализировать и самостоятельно развиваться, а этому ребенок-дошкольник с ОВЗ может научиться только во взаимодействии с воспитателем. При этом позицию воспитанника мы, характеризуем как способность не только ребенка к самостоятельному целеполаганию и мотивации деятельности, умению мобильно оперировать известными способами ее осуществления в измененных условиях, выходить за пределы заданной ситуации (примером служит параметр самореализации - спонтанность), творчески варьируя и прогнозируя результаты своей деятельности, но и конечно самого воспитателя.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

Научные и учебные труды

1. Акидинова И.А. Особенности самоактуализации личности в профессиях различного уровня социального престижа: Автореф. дисс. ...канд. психол. наук. СПб, 2000. 23 с.

2. Алёхина С.В. Инклюзивное образование: история и современность: учебно-методическое пособие. М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2013. 33 с.

3. Богатырева О.О. Личностные факторы профессиональной самореализации Автореф. дисс. ...канд. психол. наук. М., 2009. 25 с.

4. Вахромов Е.Е. Понятие «самоактуализации» в психологии. М., 2000. 292 с. [Электронный ресурс] // URL: http://www.koob.ru/vahromov_e_e/poniatie_samoaktualizacia_v_psihologii.

5. Воронкин А.В., Баумбах С.О. Социокультурная реабилитация инвалидов // Инновационная наука. 2016. № 12-3 [Электронный ресурс] // URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sotsiokulturnaya-reabilitatsiya-invalidov (дата обращения: 22.12.2020)

6. Годовникова Л. В., Кучерявенко И. А., Резниченко М. А. Роль личностных особенностей педагогов в инклюзивном образовании детей с ОВЗ // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 58-1. С. 315–319.

7. Годовникова Л. В., Репринцева Г. А. Проблема подготовки педагогов к работе с детьми с ОВЗ в современных условиях развития образования // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2017. № 2 (12). С. 9–15.

8. Гребенникова, В. М. Развитие инклюзивного образования в Российской Федерации: проблемы и перспективы // Фундаментальные исследования. 2015. № 2–19. С 4292−4297.

9. Гутковская Е.О. Основы профессионального самосовершенствования педагога дошкольных учреждений. Пособие для педагогов и педагогов-психологов дошкольных учреждений. Мн.: Университетское образование, 2002. 207 с.

10. Деркунская В.А. Особенности профессиональной деятельности современного педагога ДОУ // Дошкольное образование в современных социокультурных условиях: реалии, вызовы, перспективы: сборник статей по материалам международной научно-практической конференции, 25-26 ноября 2010 г. Забайкал.гос.гум.-пед.ун-т. Чита, 2010. С.44-53.

11. Дубиницкая К.А. Социально-психологические факторы формирования и проявления синдрома эмоционального выгорания у педагогов и воспитателей дошкольных образовательных учреждений: Автореф. дисс. ...канд. психол. наук. М., 2011. 27 с.

12. Ермолаева Е.П. Психология социальной реализации профессионала. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. 347 с.

13. Зеленская О.В. Стиль педагогического общения и его проявления в процессе самореализации педагогов ДОУ: Автореф. дисс. ...канд. психол. наук. Пермь, 2004. 24 с.

14. Ивенских И. В., Сорокоумова С. Н., Суворова О. В. Профессиональная готовность будущих педагогов к работе с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в условиях инклюзивной практики // Вестник Мининского университета. 2018. № 1 (22) [Электронный ресурс] // URL: https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/view/761/652 (дата обращения: 16.09.2022)

15. Инвалидность и социальное положение инвалидов в России / под ред. Т. М. Малевой. М.: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2017. 256 с.

16. Кобялковская Е.А. Психологические особенности профессионального развития личности педагогов ДОУ в связи с

выраженностью потребности в саморазвитии: Автореф. дисс. ...канд. пед. наук. Пермь, 2006. 22 с.

17. Концепция дошкольного воспитания // Дошкольное воспитание. 1989. № 5. С. 10-23

18. Коростылева Л.А. Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере. СПб.: Изд-во «Речь», 2005. 222 с.

19. Красная Е.В., Панферов В.Н. Психологический анализ проблемных ситуаций как принцип формирования профессионального сознания воспитателя детского сада // Психологические проблемы развития профессионального сознания педагога-практика: Сборник научных трудов / Редкол.: Д.В.Ронзин (отв.ред.) и др. М.: Изд.АПН РСФСР, 1992. С. 74-85.

20. Лейбина А.В. Проблема развития творческого педагогического мышления работников дошкольного образования. // Материалы IV Всероссийского съезда РПО. 18-21 сентября 2007 года: В 3 т. Т 2. Москва - Ростов-на-Дону: Изд-во «КРЕДО», 2007. С. 233.

21. Лейкина Е.В. Развитие личности воспитателя дошкольного учреждения в процессе профессиональной деятельности: Автореф. дисс. ...канд. психол. наук. Ставрополь, 2001. 24 с.

22. Максименко С.Д., Оседло В.И. Субъектный подход в изучении профессиональной самореализации // Психология и право. 2011. № 1. [Электронный ресурс] // URL: http://psyjournals.ru/psyandlaw/201 l/nl/39330.shtml.

23. Маралов В.Г. и др. Психологические особенности ориентации педагогов на личностную модель взаимодействия с детьми. М.: Академический Проект: Парадигма, 2005. 288 с.

24. Матвеева Н.В. Особенности психологической защиты воспитателей дошкольных образовательных учреждений: Автореф. дисс. ...канд. психол. наук. СПб., 2004. 24 с.

25. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 320 с.

26. Малофеев Н. Н. Специальное образование в меняющемся мире. Европа: Уч. пос. для студентов пед. вузов. М.: Просвещение, 2014. 236 с.

27. Меринова А. А. К вопросу о социально-экономической эффективности инклюзивного образования [Электронный ресурс] // URL: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:A3h8DKUG5w8J:www.eurekanet.ru/res_ru/0_hfile_2408_1.doc+&cd=3&hl=ru&ct=clnk&gl=ru (дата обращения: 07.08.2020)

28. Мортико Д. С., Макаревская Д.М. Инклюзивное образование в современном обществе // БМИК. 2020. № 5 [Электронный ресурс] // URL: https://cyberleninka.ru/article/n/inklyuzivnoe-obrazovanie-v-sovremennom-obschestve-1 (дата обращения: 17.12.2020).

29. Недосека О.Н. Особенности профессионального сознания воспитателя дошкольного образовательного учреждения: Дисс. ...канд. психол. наук. СПб, 2000. 209 с.

30. Огольцева, Е. Г. Развитие инклюзивного образования в России // Молодой ученый. 2017. № 50. С. 249−252.

31. Панько Е.А. Психология деятельности воспитателя детского сада. Мн.: Выш.шк., 1986. 157 с.

32. Педагогическая психология: учебник для студентов высших учебных заведений / Под ред. Н.В. Клюевой. М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. 400 с.

33. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. СПб.: Питер Ком, 1999. 416 с.

34. Рогов Е.И. Личность в педагогической деятельности. Ростов н/Д: Изд-во Рост.пед.ун-та. 1994. 240 с.

35. Рубцов В.В., Юдина Е.Г. Современные проблемы дошкольного образования // Психологическая наука и образование. 2010. № 3. С. 5-19.

36. Самородова А.П. Развитие профессионально-педагогической культуры воспитателей дошкольных образовательных учреждений в

условиях института повышения квалификации: Автореф. дисс. ...канд. пед. наук. Елец, 2007. 27 с.

37. Селезнева Е.В. Смысловые детерминанты самореализации // Мир психологии. 2010. № 4. С. 78-91.

38. Селезнева Ю.В. Психологические защиты как механизм формирования профессиональных деформаций у педагогов дошкольных образовательных учреждений // Российский психологический журнал. 2010. № 4, Т. 7. С. 34-40

39. Семушкина Л.Г. Исследование профессиональных функций воспитателя детского дошкольного учреждения: Автореф. дисс. ...канд. пед. Наук. М., 1979. 16 с.

40. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. СПб.: ООО «Речь», 2000. 350 с.

41. Сидоренков А.В., Вишневкина М.Ю. Доверие дошкольников к незнакомым взрослым // Вопросы психологии. 2001. № 2. С. 37-47

42. Такаси И. Несколько слов о развитии и воспитании // Детский сад в Японии. Опыт развития детей в группе: Пер.с яп. / Общ. ред. и послесл. В.Т. Нанивской. М.: Прогресс, 1987. 240 с.

43. Тараскина И.В. Психологические условия формирования профессионального мышления у будущих воспитателей дошкольного учреждения: Дисс. ...канд. психол. наук. Казань, 1999. 182 с.

44. Федосенко Е.В. Профессиональная самореализация личности в современном обществе // Профессиональная самореализация личности в современном обществе. Монография / Под науч. ред. Е.В. Федосенко. СПб.: Речь, 2009. 122 с.

45. Цибуляк Н.Ю. Профессионально важные качества воспитателя ДОУ как условие успешности педагогической деятельности // Дошкольное образование в современных социокультурных условиях: реалии, вызовы, перспективы: сборник статей по материалам международной научно-

практической конференции, 25-26 ноября 2010г. / Забайкал.гос.гум.-пед.ун-т. Чита, 2010. С. 131-134.

46. Шурова Н.В. Профессионально значимые качества личности воспитателя детского сада: Автореф. дисс. ...канд. психол. наук. М., 1996. [Электронный ресурс] // URL: http://www.childpsy.ru/ dissertations/id/20205.php

47. Юдина Е.Г. Профессиональное сознание педагога: опыт постановки проблемы в современном образовании // Вопросы психологии. 2001. № 1. [Электронный ресурс] // URL: http://www.psyedu/view.php?id=147

Нормативно-правовые документы

48. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЭ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] // URL: http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html.

49. Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» от 24.11.1995 N 181-ФЗ (ред. от 29.07.2018)

50. Приказ Минобрнауки России от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования»

50. Приказ Минтруда России №544н от 18 октября 2013 г. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс] // URL: http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1
«Мотивация профессиональной деятельности» К. Замфир в модификации А.А. Реана

Методика применяется для диагностики мотивации профессиональной деятельности, в том числе мотивации профессионально-педагогической деятельности. В основу положена концепция о внутренней и внешней мотивации.

О внутренней мотивации следует говорить, когда для личности имеет значение деятельность сама по себе. Если же в основе мотивации профессиональной деятельности лежит стремление к удовлетворению иных потребностей, внешних по отношению к содержанию самой деятельности (мотивы социального престижа, зарплаты и т. д.), то в данном случае принято говорить о внешней мотивации. Сами внешние мотивы дифференцируются на внешние положительные и внешние отрицательные. Внешние положительные мотивы, несомненно, более эффективны и более желательны со всех точек зрения, чем внешние отрицательные мотивы.

Методика позволяет определить показатели внутренней мотивации (ВМ), внешней положительной мотивации (ВПМ) и внешней отрицательной мотивации (ВОМ). Определяется мотивационный комплекс личности — соотношение между собой трех видов мотивации: ВМ, ВПМ и ВОМ. К наилучшим, оптимальным, мотивационным комплексам следует относить следующие два типа сочетаний:

- ВМ > ВПМ > ВОМ;
- ВМ = ВПМ > ВОМ.

Наихудшим мотивационным комплексом является тип:

- ВОМ > ВПМ > ВМ.

Любые другие сочетания являются промежуточными с точки зрения их эффективности.

Инструкция: Прочитайте нижеперечисленные мотивы профессиональной деятельности и дайте оценку их значимости для Вас по пятибалльной шкале.

Стимульный материал

Мотив	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
	В очень незначительной мере	**В незначительной мере**	**В не большой, но и не малой мере**	**В большой мере**	**В очень большой мере**
1. Денежный заработок					
2. Стремление к продвижению по службе					
3. Стремление избежать критики со стороны руководителя или коллег					

4. Стремление избежать возможных наказаний или неприятностей					
5. Потребность в достижении социального престижа и уважения со стороны других					
6. Удовлетворение от самого процесса и результата работы					
7. Возможность наиболее полной самореализации именно в данной деятельности					

Обработка результатов

После заполнения листа ответов подсчитываются показатели внутренней мотивации (ВМ), внешней положительной (ВПМ) и внешней отрицательной мотивации (ВОМ) в соответствии со следующими ключами:

ВМ=(6+7)/2

ВПМ=(1+2+5)/3

ВОМ = (3 + 4) / 2

Показателем выраженности каждого типа мотивации будет число, заключенное в пределах от 1 до 5 (в том числе возможно и дробное).

Интерпретация данных

На основании полученных результатов определяется мотивационный комплекс личности — соотношение между собой трех видов мотивации: ВМ, ВПМ и ВОМ.

К наилучшим, оптимальным, мотивационным комплексам следует относить следующие два типа сочетаний:

1. ВМ > ВПМ > ВОМ
2. ВМ = ВПМ > ВОМ.

Наихудшим мотивационным комплексом является тип ВОМ > ВПМ > ВМ.

Любые другие сочетания являются промежуточными с точки зрения их эффективности.

При интерпретации следует учитывать не только мотивационное соотношение, но и показатели отдельных видов мотивации.

Приложение 2

Диагностика самоактуализации личности - методика А.В. Лазукина в адаптации Н.Ф. Калина (САМОАЛ)

Понятие «самоактуализация» интерпретируется как стремление человека к наиболее полному раскрытию и реализации своего личностного потенциала. Наиболее полная самореализация состоит в реализации смысложизненных и ценностных ориентации, то есть имеет место сущностная, аутентичная самореализация - осуществление потребности в самоактуализации как стремление реализовать свои способности и таланты. Такую самореализацию называют самоотдачей, самоосуществлением. Нередки случаи, когда самореализующаяся личность может быть названа самоактуализированной. Такое синонимичное употребление в большей мере может касаться наивысшего уровня.

Методика позволяет определить самоактуализацию личности по следующим шкалам: ориентация во времени; ценности; взгляд на природу человека; потребность в познании; креативность (стремление к творчеству); автономность; спонтанность; самопонимание; аутосимпатия; контактность; гибкость в общении.

Инструкция: из двух вариантов утверждений выберите тот, который вам больше нравится или лучше согласуется с вашими представлениями, точнее отражает ваши мнения. Здесь нет хороших или плохих, правильных или неправильных ответов, самым лучшим будет тот, который дается по первому побуждению.

Опросник

1. а) Придет время, когда я заживу по-настоящему, не так, как сейчас.
   б) Я уверен, что живу по-настоящему уже сейчас.
2. а) Я очень увлечен своим профессиональным делом.
   б) Не могу сказать, что мне нравится моя работа и то, чем я занимаюсь.
3. а) Если незнакомый человек окажет мне услугу, я чувствую себя ему обязанным.
   б) Принимая услугу незнакомого человека, я не чувствую себя обязанным ему.
4. а) Мне бывает трудно разобраться в своих чувствах.
   б) Я всегда могу разобраться в собственных чувствах.
5. а) Я часто задумываюсь над тем, правильно ли я вел себя в той или иной ситуации.
   б) Я редко задумываюсь над тем, насколько правильно мое поведение.
6. а) Я внутренне смущаюсь, когда мне говорят комплименты.
   б) Я редко смущаюсь, когда мне говорят комплименты.
7. а) Способность к творчеству – природное свойство человека.
   б) Далеко не все люди одарены способностью к творчеству.
8. а) У меня не всегда хватает времени на то, чтобы следить за новостями литературы и искусства.
   б) Я прилагаю силы, стараясь следить за новостями литературы и искусства.
9. а) Я часто принимаю рискованные решения.
   б) Мне трудно принимать рискованные решения.
10. а) Иногда я могу дать собеседнику понять, что он кажется мне глупым и неинтересным.
    б) Я считаю недопустимым дать понять человеку, что он мне кажется глупым и неинтересным.
11. а) Я люблю оставлять приятное «на потом».
    б) Я не оставляю приятное «на потом».
12. а) Я считаю невежливым прерывать разговор, если он интересен только моему собеседнику.
    б) Я могу быстро и непринужденно прервать разговор, интересный только одной стороне.

13. а) Я стремлюсь к достижению внутренней гармонии.
    б) Состояние внутренней гармонии, скорее всего, недостижимо.
14. а) Не могу сказать, что я себе нравлюсь.
    б) Я себе нравлюсь.
15. а) Я думаю, что большинству людей можно доверять.
    б) Думаю, что без крайней необходимости людям доверять не стоит.
16. а) Плохо оплачиваемая работа не может приносить удовлетворения.
    б) Интересное, творческое содержание работы – само по себе награда.
17. а) Довольно часто мне бывает скучно.
    б) Мне никогда не бывает скучно.
18. а) Я не стану отступать от своих принципов даже ради полезных дел, которые могли бы рассчитывать на людскую благодарность.
    б) Я бы предпочел отступить от своих принципов ради дел, за которые люди были бы мне благодарны.
19. а) Иногда мне трудно быть искренним.
    б) Мне всегда удается быть искренним.
20. а) Когда я нравлюсь себе, мне кажется, что я нравлюсь и окружающим.
    б) Даже когда я себе нравлюсь, я понимаю, что есть люди, которым я неприятен.
21. а) Я доверяю своим внезапно возникшим желаниям.
    б) Свои внезапные желания я всегда стараюсь обдумать.
22. а) Я должен добиваться совершенства во всем, что я делаю.
    б) Я не слишком расстраиваюсь, если мне это не удается.
23. а) Эгоизм – естественное свойство любого человека.
    б) Большинству людей эгоизм не свойственен.
24. а) Если я не сразу нахожу ответ на вопрос, то могу отложить его на неопределенное время.
    б) Я буду искать ответ на интересующий меня вопрос, не считаясь с затратами времени.
25. а) Я люблю перечитывать понравившиеся мне книги.
    б) Лучше прочесть новую книгу, чем возвращаться к уже прочитанной.
26. а) Я стараюсь поступать так, как ожидают окружающие.
    б) Я не склонен задумываться о том, чего ждут от меня окружающие.
27. а) Прошлое, настоящее и будущее представляются мне единым целым.
    б) Думаю, мое настоящее не очень-то связано с прошлым или будущим.
28. а) Большая часть того, что я делаю, доставляет мне удовольствие.
    б) Лишь немногие из моих занятий по-настоящему меня радуют.
29. а) Стремясь разобраться в характере и чувствах окружающих, люди часто бывают бестактным.
    б) Стремление разобраться в окружающих людях вполне естественно и оправдывает некоторую бестактность.
30. а) Я хорошо знаю, какие чувства я способен испытывать, а какие нет.
    б) Я еще не понял до конца, какие чувства я способен испытывать.
31. а) Я чувствую угрызения совести, если сержусь на тех, кого люблю.
    б) Я не чувствую угрызений совести, когда сержусь на тех, кого люблю.
32. а) Человек должен спокойно относиться к тому, что он может услышать о себе от других.
    б) Вполне естественно обидеться, услышав неприятное мнение о себе.
33. а) Усилия, которых требует познание истины, стоят того, ибо приносят пользу.
    б) Усилия, которых требует познание истины, стоят того, ибо доставляют удовольствие.

34. а) В сложных ситуациях надо действовать испытанными способами – это гарантирует успех.
    б) В сложных ситуациях надо находить принципиально новые решения.
35. а) Люди редко раздражают меня.
    б) Люди часто меня раздражают.
36. а) Если бы была возможность вернуть прошлое, я бы там многое изменил.
    б) Я доволен своим прошлым и не хочу в нем ничего менять.
37. а) Главное в жизни – приносить пользу и нравиться людям.
    б) Главное в жизни – делать добро и служить истине.
38. а) Иногда я боюсь показаться слишком нежным.
    б) Я никогда не боюсь показаться слишком нежным.
39. а) Я считаю, что выразить свои чувства обычно важнее, чем обдумывать ситуацию.
    б) Не стоит необдуманно выражать свои чувства, не взвесив ситуацию.
40. а) Я верю в себя, когда чувствую, что способен справиться с задачами, стоящими передо мной.
    б) Я верю в себя даже тогда, когда неспособен справиться со своими проблемами.
41. а) Совершая поступки, люди руководствуются взаимными интересами.
    б) По своей природе люди склонны заботиться лишь о собственных интересах.
42. а) Меня интересуют все новшества в моей профессиональной сфере.
    б) Я скептически отношусь к большинству нововведений в своей профессиональной области.
43. а) Я думаю, что творчество должно приносить пользу людям.
    б) Я полагаю, что творчество должно приносить человеку удовольствие.
44. а) У меня всегда есть своя собственная точка зрения по важным вопросам.
    б) Формируя свою точку зрения, я склонен прислушиваться к мнениям уважаемых и авторитетных людей.
45. а) Секс без любви не является ценностью.
    б) Даже без любви секс – очень значимая ценность.
46. а) Я чувствую себя ответственным за настроение собеседника.
    б) Я не чувствую себя ответственным за это.
47. а) Я легко мирюсь со своими слабостями.
    б) Смириться со своими слабостями мне нелегко.
48. а) Успех в общении зависит от того, насколько человек способен раскрыть себя другому.
    б) Успех в общении зависит от умения подчеркнуть свои достоинства и скрыть недостатки.
49. а) Мое чувство самоуважения зависит от того, чего я достиг.
    б) Мое самоуважение не зависит от моих достижений.
50. а) Большинство людей привыкли действовать «по линии наименьшего сопротивления».
    б) Думаю, что большинство людей к этому не склонны.
51. а) Узкая специализация необходима для настоящего ученого.
    б) Углубление в узкую специализацию делает человека ограниченным.
52. а) Очень важно, есть ли у человека в жизни радость познания и творчества.
    б) В жизни очень важно приносить пользу людям.
53. а) Мне нравится участвовать в жарких спорах.
    б) Я не люблю споров.
54. а) Я интересуюсь предсказаниями, гороскопами, астрологическими прогнозами.
    б) Подобные вещи меня не интересуют.
55. а) Человек должен трудиться ради удовлетворения своих потребностей и блага своей семьи.
    б) Человек должен трудиться, чтобы реализовать свои способности и желания.

56. а) В решении личных проблем я руководствуюсь общепринятыми представлениями.
    б) Свои проблемы я решаю так, как считаю нужным.
57. а) Воля нужна для того, чтобы сдерживать желания и контролировать чувства.
    б) Главное назначение воли – подхлестывать усилия и увеличивать энергию человека.
58. а) Я не стесняюсь своих слабостей перед друзьями.
    б) Мне нелегко обнаруживать свои слабости даже перед друзьями.
59. а) Человеку свойственно стремиться к новому.
    б) Люди стремятся к новому лишь по необходимости.
60. а) Я думаю, что неверно выражение «Век живи – век учись».
    б) Выражение «Век живи – век учись» я считаю правильным.
61. а) Я думаю, что смысл жизни заключается в творчестве.
    б) Вряд ли в творчестве можно найти смысл жизни.
62. а) Мне бывает непросто познакомиться с человеком, который мне симпатичен.
    б) Я не испытываю трудностей, знакомясь с людьми.
63. а) Меня огорчает, что значительная часть жизни проходит впустую.
    б) Не могу сказать, что какая-то часть моей жизни проходит впустую.
64. а) Одаренному человеку непростительно пренебрегать своим долгом.
    б) Талант и способности значат больше, чем долг.
65. а) Мне хорошо удается манипулировать людьми.
    б) Я полагаю, что манипулировать людьми неэтично.
66. а) Я стараюсь избегать огорчений.
    б) Я делаю то, что полагаю нужным, не считаясь с возможными огорчениями.
67. а) В большинстве ситуаций я не могу позволить себе дурачиться.
    б) Существует множество ситуаций, где я могу позволить себе дурачиться.
68. а) Критика в мой адрес снижает мою самооценку.
    б) Критика практически не влияет на мою самооценку.
69. а) Зависть свойственна только неудачникам, которые считают, что их обошли.
    б) Большинство людей завистливы, хотя и пытаются это скрыть.
70. а) Выбирая для себя занятие, человек должен учитывать его общественную значимость.
    б) Человек должен заниматься прежде всего тем, что ему интересно.
71. а) Я думаю, что для творчества необходимы знания в избранной области.
    б) Я думаю, что знания для этого совсем не обязательны.
72. а) Пожалуй, я могу сказать, что живу с ощущением счастья.
    б) Я не могу сказать, что живу с ощущением счастья.
73. а) Я думаю, что люди должны анализировать себя и свою жизнь.
    б) Я считаю, что самоанализ приносит больше вреда, чем пользы.
74. а) Я пытаюсь найти основания даже для тех своих поступков, которые совершаю просто потому, что мне этого хочется.
    б) Я не ищу оснований для своих действий и поступков.
75. а) Я уверен, что любой может прожить свою жизнь так, как ему хочется.
    б) Я думаю, что у человека мало шансов прожить свою жизнь, как хотелось бы.
76. а) О человеке никогда нельзя сказать с уверенностью, добрый он или злой.
    б) Обычно оценить человека очень легко.
77. а) Для творчества нужно очень много свободного времени.
    б) Мне кажется, что в жизни всегда можно найти время для творчества.
78. а) Обычно мне легко убедить собеседника в своей правоте.
    б) В споре я пытаюсь понять точку зрения собеседника, а не переубедить его.
79. а) Если я делаю что-либо исключительно для себя, мне бывает неловко.
    б) Я не испытываю неловкости в такой ситуации.

80. а) Я считаю себя творцом своего будущего.
    б) Вряд ли я сильно влияю на собственное будущее.
81. а) Выражение «Добро должно быть с кулаками» я считаю правильным.
    б) Вряд ли верно выражение «Добро должно быть с кулаками».
82. а) По-моему, недостатки людей гораздо заметнее, чем их достоинства.
    б) Достоинства человека увидеть гораздо легче, чем его недостатки.
83. а) Иногда я боюсь быть самим собой.
    б) Я никогда не боюсь быть самим собой.
84. а) Я стараюсь не вспоминать о своих былых неприятностях.
    б) Время от времени я склонен возвращаться к воспоминаниям о прошлых неудачах.
85. а) Я считаю, что целью жизни должно быть нечто значительное.
    б) Я вовсе не считаю, что целью жизни непременно должно быть что-то значительное.
86. а) Люди стремятся к тому, чтобы понимать и доверять друг другу.
    б) Замыкаясь в кругу собственных интересов, люди не понимают окружающих.
87. а) Я стараюсь не быть «белой вороной».
    б) Я позволяю себе быть «белой вороной».
88. а) В доверительной беседе люди обычно искренни.
    б) Даже в доверительной беседе человеку трудно быть искренним.
89. а) Бывает, что я стыжусь проявлять свои чувства.
    б) Я никогда этого не стыжусь.
90. а) Я могу делать что-либо для других, не требуя, чтобы они это оценили.
    б) Я вправе ожидать от людей, что они оценят то, что я для них делаю.
91. а) Я проявляю свое расположение к человеку независимо от того, взаимно ли оно.
    б) Я редко проявляю свое расположение к людям, не будучи уверенным, что оно взаимно.
92. а) Я думаю, что в общении нужно открыто проявлять свое недовольство другими.
    б) Мне кажется, что в общении люди должны скрывать взаимное недовольство.
93. а) Я мирюсь с противоречиями в самом себе.
    б) Внутренние противоречия снижают мою самооценку.
94. а) Я стремлюсь открыто выражать свои чувства.
    б) Думаю, что в открытом выражении чувств всегда есть элемент несдержанности.
95. а) Я уверен в себе.
    б) Не могу сказать, что я уверен в себе.
96. а) Достижение счастья не может быть главной целью человеческих отношений.
    б) Достижение счастья – главная цель человеческих отношений.
97. а) Меня любят, потому что я этого заслуживаю.
    б) Меня любят, потому что я сам способен любить.
98. а) Неразделенная любовь способна сделать жизнь невыносимой.
    б) Жизнь без любви хуже, чем неразделенная любовь в жизни.
99. а) Если разговор не удался, я пробую выстроить его по-иному.
    б) Обычно в том, что разговор не сложился, виновата невнимательность собеседника.
100. а) Я стараюсь производить на людей хорошее впечатление.
    б) Люди видят меня таким, каков я на самом деле.

Обработка результатов и интерпретация

Стремление к самоактуализации выражается следующими пунктами теста:

Таблица

1б	26б	51б	76а
2а	27а	52а	77б
3б	28а	53а	78б

4б	29б	54б	79б
5б	30а	55б	80а
6б	31б	56б	81б
7а	32а	57б	82б
8б	33б	58а	83б
9а	34б	59а	84а
10а	35а	60б	85а
11а	36б	61а	86а
12б	37б	62б	87б
13а	38б	63б	88а
14б	39а	64б	89б
15а	40б	65б	90а
16б	41а	66б	91а
17б	42а	67б	92а
18а	43б	68б	93а
19б	44а	69а	94а
20б	45а	70б	95а
21а	46б	71б	96б
22б	47а	72а	97б
23б	48а	73а	98б
24б	49б	74б	99а
25а	50б	75а	100б

Отдельные шкалы вопросника САМОАЛ представлены следующими пунктами:

- Ориентация во времени: 1б, 11а, 17б, 24б, 27а, 36б, 54б, 63б, 73а, 80а
- Ценности: 2а, 16б, 18а, 25а, 28а, 37б, 45а, 55б, 61а, 64б, 72а, 81б, 85а, 96б, 98б
- Взгляд на природу человека: 7а, 15а, 23б, 41а, 50б, 59а, 69а, 76а, 82б, 86а
- Потребность в познании: 8б, 24б, 29б, 33б, 42а, 51б, 53а, 54б, 60б, 70б
- Креативность (стремление к творчеству): 9а, 13а, 16б, 25а, 28а, 33б, 34б, 43б, 52а, 55б, 61а, 64б, 70б, 71б, 77б
- Автономность: 5б, 9а, 10а, 26б, 31б, 32а, 37б, 44а, 56б, 66б, 68б, 74б, 75а, 87б, 92а
- Спонтанность: 5б, 21а, 31б, 38б, 39а, 48а, 57б, 67б, 74б, 83б, 87б, 89б, 91а, 92а, 94а
- Самопонимание: 4б, 13а, 20б, 30а, 31б, 38б, 47а, 66б, 79б, 93а
- Аутосимпатия: 6б, 14бб, 21а, 22б, 32а, 40б, 49б, 58а, 67б, 68б, 79б, 84а, 89б, 95а, 97б
- Контактность: 10а, 29б, 35а, 46б, 48а, 53а, 62б, 78б, 90а, 92а
- Гибкость в общении: 3б, 10а, 12б, 19б, 29б, 32а, 46б, 48а, 65б, 99а

  Примечание:

  Шкалы № 1, 3, 4, 8, 10 и 11 содержат по 10 пунктов, в то время как остальные – по 15. Для получения сопоставимых результатов количество баллов по указанным шкалам следует умножить на 1,5.

  Можно получить результаты в процентах.

Приложение 3
Опросник самоорганизации деятельности Е.Ю. Мандрикова

Данная методика предназначена для диагностики сформированности навыков тактического планирования и стратегического целеполагания, особенностей структурирования самоорганизации деятельности. Опросник включает в себя 25 утверждений, на которые нужно ответить при помощи определенной шкалы: 1-полностью согласен, 2-в основном не согласен, 3-отчасти не согласен, 4-затрудняюсь ответить, 5-отчасти согласен, 6-в основном согласен, 7-полностью согласен. Обработка результатов производится в соответствии с ключом, но по пунктам 1, 5, 10, 15, 21, 23 осуществляется обратный счет, т.е. если испытуемый поставил 1 балл, то ему приписывается 7, если 2 балла, то 6 и т.д. Затем подсчитывается количество баллов по каждой шкале: планомерность, целеустремленность, настойчивость, фиксация, самоорганизация, ориентация на настоящее, общий показатель. Интерпретация результатов осуществляется по следующей градации:

– для мужчин:

1) шкала планомерность: 0-14-низкие баллы, 15-24-средние баллы, 25 и выше-высокие баллы;

2) шкала целеустремленность: 0-27-низкие баллы, 28-38-средние баллы, 39 и выше-высокие баллы;

3) шкала настойчивость: 0-13-низкие баллы, 14-25-средние баллы, 26 и выше-высокие баллы;

4) шкала фиксация: 0-13-низкие баллы, 14-23-средние баллы, 24 и выше-высокие баллы;

5) шкала самоорганизация: 0-3-низкие баллы, 4-14-средние баллы, 15 и выше-высокие баллы;

6) шкала ориентация на настоящее: 0-5-низкие баллы, 6-10-средние баллы, 11 и выше-высокие баллы;

7) шкала общий показатель: 0-93-низкие баллы, 94-124-средние баллы, 125 и выше-высокий показатель;

– для женщин:

1) шкала планомерность: 0-11-низкие баллы, 12-23-средние баллы, 24 и выше-высокие баллы;

2) шкала целеустремленность: 0-24-низкие баллы, 25-40-средние баллы, 41 и выше-высокие баллы;

3) шкала настойчивость: 0-14-низкие баллы, 15-28-средние баллы, 29 и выше-высокие баллы;

4) шкала фиксация: 0-12-низкие баллы, 13-23-средние баллы, 24 и выше-высокие баллы;

5) шкала самоорганизация: 0-4-низкие баллы, 5-13-средние баллы, 14 и выше-высокие баллы;

6) шкала ориентация на настоящее: 0-4-низкие баллы, 5-11-средние баллы, 12 и выше-высокие баллы;

7) шкала общий показатель: 0-88-низкие баллы, 89-127-средние баллы, 128 и выше-высокий показатель.

Приложение 4
Опросник «Диагностика особенностей самоорганизации»
А.Д. Ишкова

Методика предназначена для диагностики индивидуальных особенностей самоорганизации. Опросник включает в себя 39 утверждений, на которые нужно ответить при помощи определенной шкалы: -3 – не согласен полностью, -2 – не согласен частично, -1 – скорее не согласен, чем согласен, +1 – скорее согласен, чем не согласен, +2 – согласен частично, +3 – согласен полностью. Обработка результатов методики производится в соответствии с ключом по следующим шкалам: целеполагание, анализ ситуации, планирование, самоконтроль, коррекция, волевые усилия, уровень самоорганизации.

При анализе эмпирических данных для подсчета достоверности результатов был использован метод математической статистики – критерий Стьюдента, направленный на оценку различий величин средних значений двух выборок, которые должны быть распределены по нормальному закону. Одним из преимуществ данного критерия является широта применения. Критерий Стьюдента может быть использован для сопоставления средних значений у независимых и зависимых выборок, причем выборки могут быть не равны по величине.

ИНСТРУКЦИЯ. Опросник позволяет выявить Ваши индивидуальные особенности самоорганизации. Точность результатов будет зависеть от степени Вашей откровенности. Предлагаемые Вам утверждения не являются правильными или неправильными, а лишь констатируют определенные различия в деятельности людей. Внимательно прочитайте каждое утверждения и, оценив степень своего согласия или несогласия с ним по приведенной ниже шестибалльной шкале, впишите полученные баллы в свободную ячейку справа от номера соответствующего утверждения на «Бланке ответов».

1. У меня имеется четкое представление о том, что я хочу получить от жизни
2. Я пытаюсь мысленно опережать события, прогнозируя возможные последствия своих действий
3. Я систематически контролирую результаты своей деятельности
4. Я могу действовать не взирая или даже вопреки своему сиюминутному эмоциональному побуждению
5. Я стараюсь не участвовать в рискованных мероприятиях
6. Ставя перед собой цель, я ярко, во всех деталях представляю результат ее осуществления
7. Если у меня не хватает возможностей для достижения поставленной цели, то я, в первую очередь, направляю свои усилия на создание этих возможностей
8. Я успешно преодолеваю ситуативные желания, отвлекающие меня от поставленной цели
9. Стараюсь без особой необходимости ничего в своей жизни не менять
10. К выбору своих жизненных целей я подхожу осознанно, не жалея на это времени
11. Ставя перед собой цель, я определяю крайние сроки ее достижения
12. Я составляю план работы на неделю, используя еженедельник, специальный блокнот и т.п.

211

13.Я отслеживаю степень совпадения промежуточных и конечных результатов с ранее запланированными
14.Я без труда мобилизую собственные силы для преодоления возникающих на пути к поставленной цели препятствий
15.Я легко переношу изменения правил или условий жизнедеятельности
16.Поставив перед собой цель, я определяю конкретный способ оценки своего продвижения к ней
17.Я регулярно анализирую свою деятельность и ее результаты
18.Я формулирую для себя цели, которых должен достичь в ближайшее время
19.Я пытаюсь выявить основные факторы, позволившие добиться мне успеха, чтобы использовать их в дальнейшем
20.Я могу повлиять на свое состояние и деятельность с помощью сознательного изменения своего отношения к ситуации
21.Я легко осваиваюсь в новом коллективе
22.У меня часто возникают вопросы о смысле того, чем я занимаюсь
23.В конце дня я анализирую, где и по каким причинам я напрасно потерял время
24.Я решаю проблемы последовательно, шаг за шагом
25.Я обладаю таким качеством как настойчивость
26.Я без особого труда приспосабливаюсь к изменению ситуации
27.Принимая решение, я стараюсь рассмотреть все возможные варианты
28.Планируя свою деятельность, я сразу устанавливаю критерии, по которым буду определять степень осуществления плана
29.Я планирую свою работу на следующий день
30.Я периодически провожу оценку своей деятельности
31.Я без особого труда подчиняю свои действия принятым мною решениям
32.Я смущаюсь, когда становлюсь «центром внимания»
33.Ставя перед собой цель, я определяю – имеются ли у меня все необходимые возможности для ее достижения
34.Я контролирую все свои действия
35.Неожиданности выбивают меня из «колеи»
36.Для фиксации поручений, заданий и просьб я использую определенную систему
37.Ставя перед собой долгосрочную цель, я разбиваю ее на ряд промежуточных
38.Я ищу причины отклонений достигнутых результатов от ранее запланированных
39.Препятствия на пути к цели мобилизуют меня, придавая силы

Не согласен полностью	Не согласен частично	Скорее согласен, чем Не согласен	Скорее не согласен, чем согласен	Согласен частично	Согласен полностью
-3	-2	-1	1	2	3

Приложение 5

Методика диагностики рефлексивности (опросник А.В.Карпова)

Методика предназначена для определения уровня развития рефлексии у личности. Рефлексивность - это способность человека выходить за пределысобственного "Я", осмысливать, изучать, анализировать что-либо с помощью сравнения образа своего "Я" с какими-либо событиями, личностями. Рефлексивность, как противоположность импульсивности, характеризует людей, которые, прежде чем действовать, внутренне просматривают все гипотезы, отбрасывая те из них, которые кажутся им малоправдоподобными, принимают решения обдуманно, взвешенно. Методика базируется на теоретическом материале, который конкретизирует общую трактовку рефлексивности, а также ряд иных существенных особенностей данного свойства. Эти представления можно резюмировать в следующих положениях: рефлексивность как психическое свойство представляет собой одну из основных граней той интегративной психической реальности, которая соотносится с рефлексией в целом. Двумя другими ее модусами являются рефлексия в ее процессуальном статусе и рефлектирование как особое психическое состояние.

Методика выявляет ситуативную (актуальную), ретроспективную и перспективную рефлексии. Ситуативная рефлексия обеспечивает непосредственный самоконтроль поведения человека в актуальной ситуации, осмысление ее элементов, анализ происходящего, способность субъекта к соотнесению своих действий с ситуацией и их координации в соответствии с изменяющимися условиями и собственным состоянием. Поведенческими проявлениями и характеристиками этого вида рефлексии являются, в частности, время обдумывания субъектом своей текущей деятельности; то, насколько часто он прибегает к анализу происходящего; степень развернутости процессов принятия решения; склонность к самоанализу в конкретных жизненных ситуациях.

Ретроспективная рефлексия проявляется в склонности к анализу уже выполненной в прошлом деятельности и свершившихся событий. В этом случае предметы рефлексии - предпосылки, мотивы и причины произошедшего; содержание прошлого поведения, а также его результативные параметры и, в особенности, допущенные ошибки. Эта рефлексия выражается, в частности, в том, как часто и насколько долго субъект анализирует и оценивает произошедшие события, склонен ли он вообще анализировать прошлое и себя в нем.

Перспективная рефлексия соотносится: с функцией анализа предстоящей деятельности, поведения; планированием как таковым; прогнозированием вероятных исходов и др. Ее основные поведенческие характеристики: тщательность планирования деталей своего поведения, частота обращения к будущим событиям, ориентация на будущее.

По данным автора методики, степень надежности разработанного им теста-опросника, который отражает точность и устойчивость его результатов, соответствовала психодиагностическим требованиям. Результаты проверки методики на валидность также подтверждают ее необходимую с точки зрения требований психометрики степень.

Инструкция. Вам предстоит дать ответы на несколько утверждений опросника. В бланке ответов напротив номера вопроса проставьте, пожалуйста, цифру, соответствующую варианту Вашего ответа:

1 – абсолютно неверно;
2 — неверно;
3 – скорее неверно;
4 – не знаю;
5 – скорее верно;
6 – верно;
7 – совершенно верно.

Не задумывайтесь подолгу над ответами. Помните, что правильных или неправильных ответов в данном случае быть не может.

Стимульный материал.

1. Прочитав хорошую книгу, я всегда потом долго думаю о ней; хочется ее с кем-нибудь обсудить.
2. Когда меня вдруг неожиданно о чем-то спросят, я могу ответить первое, что пришло в голову.
3. Прежде чем снять трубку телефона, чтобы позвонить по делу, я обычно мысленно планирую предстоящий разговор.
4. Совершив какой-то промах, я долго потом не могу отвлечься от мыслей о нем.
5. Когда я размышляю над чем-то или беседую с другим человеком, мне бывает интересно вдруг вспомнить, что послужило началом цепочки мыслей. 6. Приступая к трудному заданию, я стараюсь не думать о предстоящих трудностях.
7. Главное для меня – представить конечную цель своей деятельности, а детали имеют второстепенное значение.
8. Бывает, что я не могу понять, почему кто-либо недоволен мною.
9. Я часто ставлю себя на место другого человека.
10. Для меня важно в деталях представлять себе ход предстоящей работы.
11. Мне было бы трудно написать серьезное письмо, если бы я заранее не составил план.
12. Я предпочитаю действовать, а не размышлять над причинами своих неудач.
13. Я довольно легко принимаю решение относительно дорогой покупки.
14. Как правило, что-то задумав, я прокручиваю в голове свои замыслы, уточняя детали, рассматривая все варианты.
15. Я беспокоюсь о своем будущем.
16. Думаю, что во множестве ситуаций надо действовать быстро, руководствуясь первой пришедшей в голову мыслью.
17. Порой я принимаю необдуманные решения.
18. Закончив разговор, я, бывает, продолжаю вести его мысленно, приводя все новые и новые аргументы в защиту своей точки зрения.
19. Если происходит конфликт, то, размышляя над тем, кто в нем виноват, я в первую очередь начинаю с себя.
20. Прежде чем принять решение, я всегда стараюсь все тщательно обдумать и взвесить.
21. У меня бывают конфликты от того, что я порой не могу предугадать, какого поведения ожидают от меня окружающие.
22. Бывает, что, обдумывая разговор с другим человеком, я как бы мыс ленно веду с ним диалог.
23. Я стараюсь не задумываться над тем, какие мысли и чувства вызывают в других людях мои слова и поступки.
24. Прежде чем сделать замечание другому человеку, я обязательно подумаю, в каких словах это лучше сделать, чтобы его не обидеть.
25. Решая трудную задачу, я думаю над ней даже тогда, когда занимаюсь другими делами.
26. Если я с кем-то ссорюсь, то в большинстве случаев не считаю себя виноватым.
27. Редко бывает так, что я жалею о сказанном.

Обработка результатов.

Из этих 27 утверждений 15 являются прямыми (номера вопросов: 1,3,4, 5,9,10,11,14, 15, 18, 19,20,22,24,25). Остальные 12 – обратные утверждения, что необходимо учитывать при обработке результатов, когда для получения итогового балла суммируются в прямых вопросах цифры, соответствующие ответам испытуемых, а в обратных – значения, замененные на те, что получаются при инверсии шкалы ответов. Т.е. 1=7, 2=6, 3=5, 4=4, 5=3, 6=2, 7=1.

При интерпретации результатов целесообразно исходить из дифференциации полученных результатов на три основные категории. Результаты методики, равные или большие, чем 7 стенов, свидетельствуют о высокоразвитой рефлексивности.

Результаты в диапазоне от 4 до 7 стенов – индикаторы среднего уровня рефлексивности.

Показатели, меньшие 4-х стенов – свидетельство низкого уровня развития рефлексивности.

Приложение 6
Содержание занятий рефлексивного тренинга для воспитателей

ЗАНЯТИЕ 1. ВВОДНОЕ

Упражнение «Имя и жест»

Цель: знакомство участников друг с другом и ведущим; создание в группе атмосферы психологического комфорта. **Время проведения:** 10—15 минут. **Проведение**

Участники садятся в круг так, чтобы хорошо видеть друг друга. Условия игры: каждый участник представляет предыдущих выступавших и себя, называя их имена и повторяя (демонстрируя) жесты, которыми сопровождались имена.

Реализация этой технологии начинается с ведущего, который называет свое имя, сопровождая его каким-либо жестом. Следующий участник сначала называет имя ведущего и показывает его жест, а затем представляет свои имя и жест. Так продолжается до последнего участника, которому необходимо назвать имена и продемонстрировать жесты всех участников взаимодействия.

ПРИНЯТИЕ ГРУППОВЫХ НОРМ

После знакомства ведущий рассказывает о сущности проведения рефлексивного тренинга, его целях и задачах, знакомит с правилами работы в группе (15—20 минут).

Упражнение «Ожидания-опасения» **Цель:** актуализация ожиданий и потребностей участников в профессиональном и личностном саморазвитии; предоставление возможности выразить свои цели и предварительные установки. **Время проведения:** 15 минут. **Проведение**

Предлагается подготовить самостоятельно два листа бумаги. Один из них озаглавить «Ожидания», а другой — «Опасения». На первом листке бумаги нужно написать о том, что ожидают участники от предстоящих занятий, а на втором — чего они опасаются, находясь во временном неведении.

Побуждение к рефлексивной деятельности осуществляется следующим образом: записав свои ожидания и опасения, участники по очереди зачитывают полученные результаты. Если кто-то не хочет предъявлять свои ожидания всему кругу, то ведущий не настаивает на этом.

По ходу возможны некоторые размышления, уточнения, вопросы группы и преподавателя.

Метод активного обучения «Алфавит» (Модификация этого метода приведена в гл. 1, § 1) **Цель:** развитие мышления, интеллекта, сознания участников через организацию процессов мыследеятельности, смыслотворчества и творческой познавательной деятельности. **Время проведения:** 30 минут.

Материальное обеспечение: технологическая карта: лист ватмана, на котором сверху вниз с левой стороны записан маркером алфавит (за исключением букв, с которых не могут начинаться слова), 2—4 маркера разных цветов. **Проведение**

Ведущий знакомит участников с порядком и условиями проведения метода, с понятием «рефлексия», которое будет рассматриваться в процессе его реализации.

На доске или стене вывешивается технологическая карта.

Первый этап. Смыслотворчество

На этом этапе ведущий предлагает участникам раскрыть смысл изучаемого понятия (в нашем примере это «рефлексия»), заполнив технологическую карту (вписать маркером в каждую строку соответствующей буквы алфавита слова, начинающиеся с этой буквы и раскрывающие смысл изучаемого понятия). Поочередно каждому участнику (или одновременно двоим участникам) предлагается вписать в технологическую карту свои понятия. Каждый участник может записать от одного до нескольких понятий. По желанию можно много раз подходить к технологической карте, записывая на нее понятия. Тот

участник, который записывает свое понятие на технологическую карту, называет его вслух.

Заполнение технологической карты заканчивается тогда, когда у нее побывают все участники хотя бы по одному разу и когда на каждую букву алфавита на технологической карте записано хотя бы одно слово-понятие.

Например, так может быть заполнена технологическая карта с понятием «рефлексия»:

А Анализ, арефлексивность, аналитическая позиция

Б Барьер коммуникативный

Второй этап. Аналитический

На этом этапе участникам предлагается из всех записанных на технологической карте слов выделить три, которые наиболее отражают сущность изучаемого понятия. Выбор каждого участника технологии ведущий отмечает на технологической карте точкой (плюсом или другим знаком), поставленной над выбранным словом. После того как отмечен выбор всех участников технологии (в том числе и ведущего), ведущий называет слова, получившие большее число выборов, и подчеркивает их маркером. Выделенные понятия — это мнение группы о сущности изучаемого понятия.

Третий этап. Рефлексивный

Реализация метода заканчивается анализом деятельности участников, их взаимодействия. Алгоритм рефлексии может быть следующим:

• зафиксировать состояние своего знания об изучаемом понятии, насколько оно изменилось;

• определить причины этого состояния;

• оценить свою деятельность и важность этого метода для себя. При организации рефлексии ведущий предлагает участникам метода высказаться.

Примечания: 1. Можно предложить участникам создать две творческие группы и заполнить каждой из них свою технологическую карту по двум сравниваемым темам, например, диалог — монолог и т. д. 2. Среди понятий, которые можно предложить участникам тренинга, могут быть любые термины, предметы, явления, нравственные понятия, духовные и материальные ценности, составляющие содержание любой области знания или сферы деятельности.

ЗАНЯТИЕ 2. Я-КОНЦЕПЦИЯ В СТРУКТУРЕ ЛИЧНОСТИ

В начале каждого занятия целесообразно предлагать участникам обсуждать домашнее задание по следующей схеме: что было сложным? с чем это связано? что удалось? и т. д.

Упражнение «Я-концепция» *(М. Р. Битянова)* **Цель:** актуализация своего внутреннего Я. **Время проведения:** 30 минут. **Проведение**

Ведущий: «Взаимодействуя с окружающими, мы обычно обнаруживаем, что они нравятся нам либо не нравятся. Как правило, эту оценку мы связываем с внутренними качествами воспринимаемых нами людей, а не с особенностями собственного восприятия. Цель данного упражнения состоит в том, чтобы продемонстрировать существование переменных, заключенных в нас самих и не относящихся к оцениваемым другим лицам. Это наглядно проявляется в нашем отношении, часто противоречивом, к людям, которых мы хорошо знаем».

Первый этап

А. Вспомните двух людей, которые вам нравятся (используйте инициалы). Укажите пять качеств, которые вам в них нравятся.

Б. Вспомните двух людей, которые вам совсем не нравятся. Обозначив их, по той же схеме запишите их качества, которые вам не нравятся.

В. Указав все эти качества, вы сможете увидеть, в чем схожи два человека, которые вам нравятся и не нравятся. Теперь сравните все четыре перечня и определите, какие личностные параметры людей заставляют вас любить их или, напротив, ненавидеть.

Отметьте, какие качества людей важны для вас, что вы ищете в окружающих и что вас в них возмущает и отталкивает. Запишите свои выводы.

Теперь можете увидеть связь самохарактеристики с характеристиками, которые вы даете другим людям, и сделать вывод, что каждый индивид может понять другого лишь в рамках собственной Я-кон-цепции.

Второй этап

Попробуйте ответить на вопрос, что вы делаете из того, что вам не хотелось бы делать и, напротив, что вы не делаете из того, что вам хотелось бы делать.

А. Укажите три вещи (это могут быть обязанности, занятия, развлечения, дела и т. п.), которые вам хотелось бы делать чаще.

Б. Укажите три вещи, которые вам хотелось бы перестать делать в той мере, в какой вы их делаете, или же вовсе не делать.

1. 2. 3.

В. Теперь объясните, почему вы не делаете достаточно А и делаете слишком много Б.

МИНИ-ЛЕКЦИЯ. Я-КОНЦЕПЦИЯ В СТРУКТУРЕ ЛИЧНОСТИ

Задачи: предложить различные подходы к структуре Я-концеп-ции; описать основные функции Я-концепции; обсудить понятие «Я-педагог».

Время: 15—20 минут.

ЗАНЯТИЕ 3. РЕФЛЕКСИВНОЕ СЛУШАНИЕ

Упражнение «Поменяемся местами» **Цель:** снижение напряженности, повышение настроения; активизация внимания и мыслительных процессов. **Время проведения:** 10 минут. **Проведение**

Убирается один стул, и водящий, стараясь занять освободившееся место, предлагает поменяться местами тем, кто: носит брюки, любит яблоки и т. д.

Когда правила игры становятся понятны, условия перемены мест усложняются. Теперь вопросы должны касаться особенностей профессиональной деятельности участников, образования, специфики работы с детьми, мотивов участия в тренинге и многого другого. Например, меняются местами те, кто: работает всю жизнь в одном учреждении; работает в настоящее время по новой программе; любит свою работу; работает педагогом уже больше 10 лет; мечтал быть педагогом с детства и т. д.

После упражнения можно спросить участников, во-первых, кто, что и о ком запомнил, а во-вторых, кто хотел бы, чтобы рассказали другие, что о нем запомнили.

Психодраматический этюд «Монолог» **Цель:** более глубокое понимание другого человека, партнера по общению.

Время проведения: 10—15 минут.

Проведение

Участнику предлагается читать монолог, который выражает его внутреннее состояние, мыслить вслух.

Остальным участникам предоставляется возможность понять и почувствовать другого человека: «Повторяйте про себя каждую фразу выступающего непосредственно после того, как вы ее услышали. Постарайтесь представить мысли и чувства говорящего, попробуйте понять его невысказанные переживания. Смотрите на выражение лица и движения рук выступающего, повторяйте эти движения в своем воображении, вживайтесь в его образ».

Психотехническая игра «Давление»

(Н. В. Самоукина)

Цель: более глубокое понимание другого человека, партнера по общению.

Время проведения: 10—15 минут. **Проведение**

Ведущий: «Встаньте друг напротив друга, поднимите руки на уровень груди и слегка прикоснитесь друг к другу ладонями. Договоритесь о том, кто будет ведущим. Его

задача — слегка надавить на ладони своего партнера. Затем поменяйтесь ролями и повторите движение.

Попробуйте не давить друг на друга, а делать такие движения обращенными друг к другу ладонями, чтобы между вами возникло взаимное ощущение тепла.

В какой ситуации вам было эмоционально комфортнее?»

Упражнение «Секрет Джованни»

(К. Фопель)

Цель: развитие навыков внимательного слушания каждого участника, чувствительности к другому. **Время проведения:** 35—40 минут. **Проведение Первый этап**

Группа садится в круг. Задача участников — раскрыть секрет Джо-ванни. Они получают различную информацию, частью устно, частью письменно. Секрет будет разгадан только тогда, когда вся группа сконцентрируется на работе. Кроме этого, есть несколько человек (обычно два) — наблюдателей, которые не участвуют в общей дискуссии. Их задача — молча фиксировать общение между участниками, степень активности участников, с чем она может быть связана, насколько рассматриваются и проверяются все идеи, ведет ли кто-то расследование один и т. д. Для каждого участника понадобится копия приложения к упражнению. Кроме того, на маленьких карточках нужно написать следующие фразы:

- Джованни слушает музыку только в стиле кантри.
- У Джованни аллергия на кошек.
- Джованни лысый.
- У Джованни нет машины.
- Джованни не умеет готовить.
- Единственное украшение Джованни — перстень с печаткой.
- Эгон Айгенсинн — тренер Джованни.
- Эгон Айгенсинн лежит в постели с гриппом.
- Лизы Лангбайн сейчас нет в городе. Она снимает свой первый фильм «Охотник».
- Гарри Питтбул совершенно невиновен.
- Джованни очень тщеславный.
- Тетя Роза в Африке на сафари.
- Джованни никогда не ест суп.
- Поблизости от квартиры Марвина нет деревьев.
- Белло любит играть под кроватью Джованни.
- Белло не в воде.
- Джованни любит животных.
- У Джованни есть собака Белло. Белло шесть лет.
- Эгон Айгенсинн часто ходит в оперу.
- У Гарри Питтбула есть одна страсть: он печет кексы.
- Лиза Лангбайн любит бриллианты.
- Гарри Питтбул часто ходит на рыбалку.
- Джованни приобрел государственные ценные бумаги.
- **Второй этап**

Ведущий зачитывает следующий текст:

«Джованни Великий — знаменитый тяжелоатлет. Сегодня он очень взволнован. Взволнован он потому, что отказался выступать сегодня вечером в показательном выступлении, в котором принимает участие его злейший соперник Гарри Питтбул. Джованни сказал: „Я не могу пойти туда, пока я это не нашел"».

Третий этап

Каждый участник получает по одной (или две) карточке. Чтобы решение задачи было успешным, группа должна свести вместе всю имеющуюся на карточках

информацию. Каждый игрок должен прочитать вслух, что написано на его карточке. При этом действуют три правила:

- нельзя ничего записывать и составлять в письменном виде картину событий;
- нельзя заставлять другого читать то, что написано у него на карточке, если тот не хочет;
- никто не должен выпускать свою карточку из рук.

Приложение к упражнению «Секрет Джованни»

ЧТО БЫЛО ПОТЕРЯНО?

- маленький котенок;
- билет в оперу;
- парик;
- красный кабриолет;
- рецепт кекса;
- бриллиантовое кольцо. КТО ЭТО ПОХИТИЛ?
- Белло,собака;
- Эгон Айгенсинн, тренер Джованни;
- Лиза Лангбайн, его подруга;
- Гарри Питтбул, его соперник;
- его любимая тетя Роза.

ГДЕ ЭТО НАХОДИТСЯ?

- в городском парке;
- под кроватью;
- в стиральной машине;
- на дереве;
- в его купальном халате.

Ответ: Белло, пес Джованни, утащил его парик, который лежит под кроватью Джованни.

Когда группа нашла ответ, слово для презентации работы группы дается наблюдателям — что они видели со стороны. Затем подводятся общие итоги упражнения обсуждением следующих вопросов:

1. Как группа организовала свою работу?
2. Как использовалась информация, содержащаяся на карточках?
3. Какой была атмосфера во время работы?
4. Все ли предложения были серьезно рассмотрены?
5. Какие выводы можно сделать из этого эксперимента?

ЗАНЯТИЕ 4. МЕХАНИЗМЫ ДЕЦЕНТРАЦИИ И ИДЕНТИФИКАЦИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Упражнение «Впечатления»

(К. Рудестам)

Цель: развитие навыков восприятия и понимания себя и других людей в процессе общения. **Время проведения:** 10—15 минут. **Проведение**

Ведущий: «Ненадолго присаживайтесь перед каждым из своих партнеров по группе и смотрите ему в глаза. При желании можно его коснуться. Кратко расскажите партнеру, как вы его воспринимаете и какие чувства он у вас вызывает. Говорите достаточно громко, для того чтобы вас слышали все. Будьте кратки. Когда с этим закончите вы, всех по очереди будет обходить следующий и так далее. Каждый раз, когда вы выслушиваете, что о вас говорят другие, старайтесь не отвечать им, а только учитывать то, что вы узнаете о себе от своих партнеров».

Упражнение «Бескорыстное внимание»

(К. Фопель)

Цель: проявление бескорыстного позитивного внимания без отвлечения на что-то внешнее или на свой собственный внутренний мир. **Время проведения:** 10—15 минут. **Проведение**

Участники разбиваются на пары и садятся друг напротив друга, устанавливая контакт «глаза в глаза» и не нарушая его на протяжении всего упражнения. Задача каждого участника — полностью сконцентрировать свое внимание на партнере, не анализируя его поведение, не давая ему каких-либо оценок, а просто воспринимая его целиком. Чем меньше партнеры будут при этом думать, тем лучше. Разговаривать не разрешается.

Через 5 минут партнеры обмениваются тем, что они чувствовали, насколько им удалось отстраниться от себя и сконцентрироваться на другом человеке.

Упражнение «Дерево»

(заимствовано из американской системы Н. Роджерс и адаптировано для педагогической деятельности) **Цель:** развитие внутренних средств ролевой децентрации. **Время проведения:** 15—20 минут.

Проведение

Упражнение выполняется индивидуально. Участникам предлагается представить себя деревом (каким нравится, с каким легче всего себя отождествить). Детально проигрывается образ этого дерева: его мощный и гибкий ствол, переплетающиеся ветви, колышущаяся на ветру листва, открытость кроны навстречу солнечным лучам и влаге дождя, циркуляция питательных соков по стволу, корни, прочно вросшие в землю. Важно почувствовать питательные соки, которые корни вытягивают из земли. Земля — это символ жизни, корни — это символ стабильности, связи человека с реальностью.

ЗАНЯТИЕ 5. СТЕРЕОТИПЫ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Упражнение «Мануальное знакомство»

(С. Ю. Степанов) **Цель:** создание атмосферы включенности каждого участника; актуализация соответствующего настроя на групповую работу. **Время проведения:** 10—15 минут. **Проведение**

Всем участникам завязываются глаза и дается инструкция осторожно двигаться внутри круга, образованного спинками стульев, держа полусогнутые руки наготове, с целью встретить руки кого-нибудь из участников. После встречи руками необходимо только с помощью рук «поговорить» друг с другом (обязательно молча) и попытаться познакомиться. При этом в разговоре рук попытаться сказать что-то о себе, узнать как можно больше о партнере, попытаться спросить его о чем-нибудь. Затем по команде ведущего снять повязки. После чего проводится обсуждение участниками ощущений, мыслей, образов, которые возникли в ходе этого упражнения.

Упражнение «Геометрия для немых»

(В. А. Ясвин)

Цель: лабилизация участников; демонстрация значения организации постоянной обратной связи в процессе педагогического взаимодействия.

Время проведения: 80 минут.

Материальное обеспечение: листы для рисования, простые карандаши (ластики не выдаются!), отдельно приготавливаются два варианта бланков «Геометрия». Рабочие столы участников расставляются «как в классе». Один стул — «учительский» — ставится перед ними на расстоянии приблизительно двух метров.

Проведение Первый этап

Участникам предстоит разыграть мини-урок, проходящий в следующих условиях. Один из участников получает роль «парализованного учителя». Ему запрещается в процессе преподавания вставать со своего стула и показывать что-либо руками «ученикам» — другим участникам группы, сидящим «в классе» за рабочими столами. «Ученики», в свою очередь, — «немые», им запрещается издавать голосом какие-либо звуки, а также вставать со своего места.

Ведущий показывает «учителю» бланк с изображением композиции из семи, соприкасающихся хотя бы в одной точке, геометрических фигур: равнобедренных треугольников, квадратов и параллелепипедов. «Ученики» этого изображения видеть не

должны. Ведущий ставит «учителю» задачу и задает ему вопрос: «Посмотрите очень внимательно на этот рисунок. Вам предстоит рассказывать словами, что здесь изображено. Ваши ученики должны по вашему рассказу нарисовать у себя идентичную картину. Теперь скажите, сколько времени вам нужно, чтобы группа справилась с этим заданием?». Получив ответ, ведущий засекает время, и работа начинается.

Если проходит контрольное время, установленное «учителем», а задание еще не выполнено, ведущий говорит, что время закончилось, и спрашивает: «Сколько еще времени вам нужно, чтобы группа справилась с заданием?». Получив ответ, снова запускается отсчет времени, и работа продолжается. Когда работа заканчивается, ведущий просит «учителя» выставить оценки каждому «ученику» по результатам его работы.

Второй этап

Участники обсуждают ситуацию. Каждый высказывает свои пожелания «учителю». «Учитель» тоже делает анализ своей работы. Формулируются те или иные дидактические правила.

Третий этап

«Урок» повторяется с другим «учителем» (и другим рисунком), который пытается учесть в работе те правила, которые были сформулированы группой.

Четвертый этап

Участники располагаются по кругу и сравнивают эффективность двух проведенных уроков, делают соответствующие педагогические выводы.

Затем участники обмениваются самочувствием («вербализация ощущений»).

МИНИ-ЛЕКЦИЯ. СТЕРЕОТИПЫ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Задачи: обсудить понятие «стереотипизация»; описать основные эффекты стереотипизации.

Время: 15—20 минут.

ЗАНЯТИЕ 6. АНАЛИЗ КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЙ

Упражнение «Дискуссия» *(О. В. Кузьменкова)* **Цель:** тренировка способности сотрудничать в необычных условиях; гармонизация эмоционального состояния. **Время проведения:** 15—20 минут. **Проведение**

Группа разбивается на тройки. В каждой тройке обязанности распределяются следующим образом. Первый участник играет роль «глухого и немого» (не слышит и не говорит, но видит и двигается), второй играет роль «глухого и паралитика» (может говорить и видеть), третий — «слепого и немого» (слышит и показывает). Всей тройке предлагается договориться о месте встречи. Более сложное задание могут выполнить те, кто пришел к взаимопониманию. Например, договориться по поводу подарка для друга на день рождения или составить программу вечеринки на кафедре и т. д.

Упражнение «Внутренний голос» **Цель:** развитие внутренних средств рефлексии и способности к аффилиации.

Время проведения: 15—20 минут. **Проведение**

Все становятся в круг. Один из участников группы (например «А») выбирает себе того, кто будет выполнять роль его внутреннего голоса. Тот встает за спиной участника «А» и говорит от первого лица: «Я (имя участника „А") сейчас чувствую... потому что... из-за того, что...». Затем ведущий задает вопросы участнику «А»: «Прав ли ваш внутренний голос? Все ли он сказал из того, что вы хотели бы услышать? Может, вы хотели бы послушать другой внутренний голос?». Затем следующий участник группы выбирает себе внутренний голос.

В конце упражнения обсуждаются вопросы: «Какие трудности были во время выполнения упражнения?», «Что затрудняет или облегчает отражение чувств другого человека?», «Какие чувства вы испытывали?».

Упражнение «Выбор конфликтной ситуации» **Цель:** осознание профессиональных барьеров; выработка конструктивных поведенческих паттернов. **Время проведения:** 80 минут. **Проведение**

Каждый участник вспоминает какой-либо конфликт из своего личного опыта и записывает его на листочке. При этом не обязательно указывать конкретные лица. Затем ведущий собирает листочки и зачитывает их. Каждая ситуация получает свое название и его записывают на доске.

Ситуация, которая получает наибольшее число выборов, разыгрывается. Ситуацию можно проиграть несколько раз с различными участниками. Те, кто проигрывал сцены конфликта, делятся чувствами, которые возникали у них по ходу разворачивания действия, объясняют причины своего поведения.

Затем ведущий организовывает дискуссию, основной задачей которой являются анализ возникших видений ситуации и поиск оптимального выхода из нее. Дискуссия протекает по следующему плану: а) в чем сущность конфликта; б) в чем причины и стратегии поведения конфликтующих сторон; в) в чем эффективность поведения участников конфликта с точки зрения конструктивного разрешения задачи; г) возможные варианты конструктивного выхода из конфликтной ситуации.

Упражнение «Диагностика предметных позиций» *(С. Ю. Степанов)* **Цель:** развитие внутренней рефлексии, собственных Я-образов. **Время проведения:** 30 минут. **Проведение Первый этап**

После обсуждения конфликтной ситуации каждый член группы получает набор чистых карточек по числу участников дискуссии. На карточках все члены группы должны зафиксировать, о чем говорил каждый участник дискуссии — главные положения, отражающие его позицию. Для этого на карточках сначала фиксируется имя того, чья позиция должна здесь отражаться. При этом в целях анонимности своя подпись не ставится. Таким же образом заполняется карточка на самого себя. На оборотной стороне каждой карточки в баллах (от 1 до 5) проставляется: 1) время говорения в ходе дискуссии; 2) понятность высказываний.

Сравнение собственной предметной позиции в дискуссии с тем, как ее видят другие, происходит индивидуально.

Второй этап

Участникам предлагается разделиться на четверки и в течение 15 минут обменяться результатами групповой дискуссии по следующему плану: а) кратко рассказать суть конфликтной ситуации, рассмотренной группой; б) кратко проанализировать развитие событий при проигрывании ситуации; в) четко сформулировать оптимальные пути выхода из конфликтной ситуации, найденные во время дискуссии.

Упражнение «Последняя встреча»

(К. Рудестам)

Цель: поддержка дальнейшего самораскрытия и самопознания.

Время проведения: 10—15 минут.

Проведение

Участники закрывают глаза и представляют, что занятия в группе закончились и они идут домой. Нужно подумать о том, что они не сказали группе, но хотели бы сказать. Через несколько минут открыть глаза и сказать это.

ЗАНЯТИЕ 7. ТИПЫ ЗАЩИТНОГО ПОВЕДЕНИЯ

МИНИ-ЛЕКЦИЯ. ТИПЫ ЗАЩИТНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ТРУДНЫХ СИТУАЦИЯХ (по В. Сатир)

Задачи: описать пять возможных типов защитного поведения человека в трудных ситуациях (угождатель, обвинитель, рассуждатель, от-влекатель, выравнитель); дать характеристику типам защитного поведения по критериям: речевые обороты, язык тела, внутренние ощущения.

Время: 30 минут.

ЗАНЯТИЕ 8. РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ

Упражнение «Приветствия» **Цель:** создание благожелательного микроклимата. **Время проведения:** 15 минут. **Проведение**

Приветствие членов группы в виде передачи друг другу воображаемых предметов с угадыванием, что передали.

Упражнение «Педагогический экспресс» *(В. А. Ясвин)*

Цель: создание положительного настроения; развитие навыков группового взаимодействия; развитие чувства персональной ответственности за групповой результат; развитие устойчивости по отношению к социальным поведенческим стереотипам.

Время проведения: 45—50 минут.

Проведение Первый этап

Из участников формируется «поезд». Условие движения поезда таково, что впереди будет идти «паровоз» с открытыми глазами, а все остальные участники выступают в роли «вагончиков» и будут двигаться с закрытыми глазами. «Сцепка» осуществляется путем «захвата» талии впереди идущего «вагончика». Маршрут должен проходить по коридорам и лестницам здания, в котором проводятся занятия. Если позволяют условия, можно предусмотреть выход на улицу, чтобы определенный участок маршрута проходил по оживленному тротуару. Маршрут участникам заранее не сообщается, а сами они, формируя «состав», не предполагают, что он покинет пределы игровой комнаты. Руководитель выступает в роли «стрелочника», направляющего путь «состава», а также «дежурного по вокзалу» и «инженера по технике безопасности».

Второй этап

Вернувшиеся с маршрута участники садятся в круг и анализируют упражнение. Вначале высказываются «вагончики», акцентируя внимание на способах своего взаимодействия с соседними «вагончиками» и на стратегии «паровоза», который либо помнил об их проблемах, либо несся вперед на всех парах, забывая об их комфорте и безопасности. Участники также высказываются о том, как они относятся к тому, что на них смотрели посторонние люди (в отдельных случаях такими наблюдателями оказываются собственные ученики и коллеги). Завершает обмен впечатлениями «паровоз».

Примечания: 1. Такой «экспресс» также моделирует образовательный процесс, в котором «зрячий» учитель ведет своих «слепых» учеников. На роль «паровоза» ведущий старается выбрать уравновешенного и заботливого человека, чтобы обеспечить успех прохождения маршрута и комфорт всех участников. Как правило, это упражнение позволяет подчеркнуть ответственность педагога за самочувствие каждого своего ученика, даже если он находится в хвосте «поезда». Участники приходят к пониманию большого значения взаимной заботы и внимания друг к другу «в мелочах» для успеха общего дела.

2. Особая проблема — это нестандартное поведение на глазах окружающих. Отношение учителей к такой ситуации бывает разное, но в целом участники гордятся, что они ЭТО сделали. К тому же участники упражнения приходят к пониманию, что «мы вели себя нормально, а окружающие, прежде всего, нам завидовали». При прохождении маршрута важно провести группу по лестницам. Именно прохождение лестниц позволяет участникам проявлять заботу друг о друге. Важно также принять определенные меры безопасности: 1) собрать очки у участников; 2) запереть на ключ кабинет с вещами; 3) при спуске с лестницы ведущий должен идти впереди группы; 4) при подъеме — позади.

3. Изредка встречаются участники, которые не стремятся пересилить свое смущение и принять участие в упражнении. Можно попросить такого участника стать наблюдателем и рассказать во время обсуждения в кругу, что интересного и важного он заметил «со стороны».

Упражнение «Крокодил» **Цель:** научение образному видению слова. **Время проведения:** 15 минут. **Проведение**

Мимикой и пантомимикой передать смысл слова «грусть», «мужество», «солнце», «свежий воздух», «море волнуется» и т. д.

Упражнение «Превращалки» **Цель:** развитие умения неинтересный объект сделать интересным. **Время проведения:** 15—20 минут. **Проведение**

Участники должны выполнить на выбор одно из следующих заданий:

1. Обращаться с карандашом как с заряженным револьвером;
2. Ходить по полу как по луже;
3. Сфантазировать на тему: «Каково настроение того или иного неодушевленного предмета?», «Сколько ему лет?» и т. д.;
4. Выбрать малознакомое лицо и попробовать представить себе его жизнь во всех подробностях: будущее, настоящее и т. д.

Упражнение «Отгадай»

(Н. В. Самоукина) **Цель:** расширение представлений о Я другого человека как уникальном, неповторимом субъекте жизнедеятельности; возможность творческого самовыражения. **Время проведения:** 15—20 минут. **Проведение**

Все участники садятся в круг, по желанию определяется ведущий. Он выходит из комнаты, а группа в его отсутствие выбирает одного человека из оставшихся в помещении. Каждый игрок придумывает ему характеристику, используя при этом определения погоды, цветов, деревьев, предметов одежды (по договоренности с группой).

Задача ведущего состоит в том, чтобы отгадать человека, задуманного группой. После того как все высказались, ведущий указывает на участника, на которого, по его мнению, составляется характеристика. При этом важно показать, по каким признакам было принято решение.

Если решение принято правильно, игру можно повторить с другим ведущим. Если же ведущий ошибся, то ему можно предложить подумать и принять другое решение. Если он не приходит к правильному выводу и на этот раз, группа показывает человека, которого она охарактеризовала. Важно затем обсудить, почему ведущий не смог принять правильное решение.

Упражнение «Письмо из будущего»

(К. Фопель)

Цель: проигрывание возможных будущих личных или профессиональных сценариев; осознание собственных возможностей. **Время проведения:** 20—25 минут. **Проведение**

Ведущий: «Давайте предоставим сегодня вашему сознанию небольшой перерыв. Мы можем оказать себе дополнительную помощь, если зададим работу и нашему бессознательному, которое продолжает работать даже тогда, когда мы спим. Вы знаете историю открытия химической формулы бензола? Это произошло во сне.

Поэтому я хочу пригласить вас в своеобразный сон наяву. Во сне мы можем легко и элегантно перемещаться во времени — перелетать в прошлое, в будущее, снова возвращаться в настоящее и т. д. Причем наше бессознательное делает все это с грацией фигуриста, рисующего на зеркальной поверхности льда причудливые узоры.

Представьте себе, что ваше бессознательное перемещается на несколько лет в будущее, например на пять, на десять лет или на два года, и из этой точки будущего комментирует вашу сегодняшнюю жизнь, ваши текущие обстоятельства и проблемы. Оно открывает вам, как ваша жизнь будет складываться дальше.

Из какого-то момента в будущем напишите себе письмо, рисующее вам панораму вашей дальнейшей жизни, где сегодняшние тревоги давно превратились в твердую почву завтрашнего дня. Поставьте дату, не забудьте написать обращение и подписаться».

ЗАНЯТИЕ 9. РЕФЛЕКСИЯ ПОЛУЧЕННОГО ОПЫТА

Последнее занятие предполагает подведение итогов тренинговой работы участников, самого ведущего и имеет следующую логику:

4. Подведение итогов упражнения «Сорок слов» (самостоятельная работа к занятию «Я-концепция в структуре личности»).
5. Анализ упражнения «Письмо ведущему» (самостоятельная работа к занятию «Анализ конфликтных ситуаций»). Ведущий тренинга дает участникам обратную связь.
6. Подведение итогов упражнения «Слежка» (самостоятельная работа к занятию «Типы защитного поведения»). «Вручение» подарков участниками тренинга друг другу.