

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ  
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**  
( Н И У « Б е л Г У » )

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ  
ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГИИ  
**Кафедра возрастной и социальной психологии**

**СООТНОШЕНИЕ ЛИЧНОСТНОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ  
НАПРАВЛЕННОСТИ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОУ, РАБОТАЮЩИХ  
С ДЕТЬМИ С ОВЗ**

**Магистерская диссертация**

обучающегося по направлению подготовки  
44.04.02 Психолого-педагогическое образование  
(магистерская программа «Психология педагогической деятельности»)  
заочной формы обучения, группы 02061561  
Мезиновой Алины Вячеславовны

Научный руководитель:  
к.пед.н., доц. Годовникова Л.В.

Рецензент:  
доц. кафедры психологии и  
дефектологии  
ОГАОУ ДПО «БелИРО»,  
к.псих.н., Репринцева Г.А.

**БЕЛГОРОД 2018**

**ОГЛАВЛЕНИЕ**

<b>ВВЕДЕНИЕ.....</b>	<b>3</b>
<b>ГЛАВА I. Теоретические основы изучения проблемы соотношения личностной и профессиональной направленности воспитателей ДОУ, работающих с детьми с ОВЗ .....</b>	<b>9</b>
1.1. Психологические особенности детей с ОВЗ .....	9
1.2. Личностная и профессиональная направленность педагогов в современных исследованиях.....	26
1.3. Особенности личностной и профессиональной направленности воспитателей ДОУ, работающих с детьми с ОВЗ.....	40
<b>ГЛАВА II. Эмпирическое изучение соотношения личностной и профессиональной направленности воспитателей ДОУ, работающих с детьми с ОВЗ .....</b>	<b>56</b>
2.1. Организация и методы исследования .....	56
2.2. Результаты и их обсуждение.....	57
2.3. Программа развития личностной и профессиональной направленности воспитателей ДОУ, работающих с детьми с ОВЗ.....	82
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....</b>	<b>88</b>
<b>СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ.....</b>	<b>91</b>
<b>ПРИЛОЖЕНИЯ .....</b>	<b>99</b>

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность проблемы исследования.** В постоянно изменяющихся социально-образовательных, экономических условиях и требований к дошкольному образованию выдвигаются и новые требования к качеству уровня подготовки педагогов ДОО. За последние годы в Российской Федерации разработаны и успешно реализуются целый ряд нормативно-правовых актов, задающих новый подход к деятельности педагогов дошкольных образовательных учреждений. Так, принят Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО), требующий для организации методического и информационного сопровождения соответствующих организационно-управленческих решений, регулирующих реализацию введения ФГОС ДО, наполнение нормативно-правовой базы необходимыми документами, регулирующими реализацию ФГОС ДО.

Внедрены в образовательную практику нормативные документы, которые акцентируют свое внимание на качестве образования; развитии профессиональных компетенций педагога; на совершенствовании управленческой инициативы руководителей; каждый из которых нацелен на то, чтобы превратить систему образования в реальный фактор развития современного общества. Но, к сожалению, не все педагоги могут адаптироваться к новым требованиям и запросам общества и ФГОС ДО. Суть проблемы не только в том, что человек не хочет развиваться и адаптироваться к нововведениям. На наш взгляд, отсутствие условий для саморазвития и самосовершенствования и адаптации к нововведениям, вот основная причина.

На протяжении всего периода трудовой деятельности структура личностных характеристик педагога, включая направленность, подвержена изменениям. Характер динамики изменений и их эффективность обусловлены, с одной стороны, индивидуальными особенностями воспитателя, а с другой подвержены влиянию тех

условий, которые могут оказать реальное воздействие на формирование профессиональной направленности педагога дошкольного образования.

Различные аспекты личности педагога, в том числе и направленность, обсуждаются в настоящее время достаточно широко. Организация деятельности педагогов ДОУ рассматривается в трудах К. Ю. Белой, А. К. Бондаренко, В. Н. Дубровой, Е. А. Панько, Л. В. Поздняк и др. Разработка проблем профессионального развития педагогов в процессе профессиональной деятельности раскрыта в трудах Э. Ф. Зеера, Н. В. Кузьминой, Л. М. Митиной, Э. Э. Сыманюк и др. Решением проблемы профессионального развития с точки зрения технологической организации профессионального образования занимались А. А. Вербицкий, С. Г. Вершловский, Б. С. Гершунский, В. Ю. Кричевский, М. П. Сибирская и др.

Работа с детьми с ОВЗ закономерно повлекла за собой повышение требований к деятельности педагогов, изменению профессионально значимых и личностных характеристик, расширению их функциональных обязанностей. В профессиональном стандарте педагогов говорится о том, что в обновленных социальных условиях возникает новое требование – готовность и способность педагогов учить всех без исключения детей, вне зависимости от их способностей развития, склонностей, ограниченных возможностей [6]. Особенности инклюзивного образования и возможности его реализации в педагогической практике изучаются многими исследователями (И. Е. Аверина, Л. В. Годовникова, Т. П. Дмитриева, Н. Г. Еленский, Д. В. Зайцев, Л. А. Зайцева, А. Н. Коноплева, И. И. Лошакова, Н. Н. Малофеев, Е. А. Мартынова, Н. М. Назарова, Пер Ч. Гюнваль, Ф. Л. Ратнер, М. М. Семаго, Н. Я. Семаго, Л. М. Шипицына, Н. Д. Шматко, А. Ю. Юсупов, Е. Р. Ярская-Смирнова, Т. Brandon, J. Charlton, A.-M. Hansen, J.-R. Kim, A. Minnaert, K. Scorgie и др.).

Таким образом, изучение особенностей личностной и профессиональной направленности воспитателей ДООУ, работающих с детьми с ОВЗ, является актуальной проблемой современной психологии, решение которой имеет важное значение как для каждого воспитателя, так и для коллектива в целом, поскольку влияет на желание и возможности воспитателей развиваться и совершенствоваться в своей дальнейшей работе.

**Проблема исследования:** каковы особенности соотношения личностной и профессиональной направленности воспитателей ДООУ, работающих с детьми с ОВЗ?

**Цель исследования** заключается в выявлении особенностей соотношения личностной и профессиональной направленности воспитателей ДООУ, работающих с детьми с ОВЗ.

**Объект исследования:** направленность личности воспитателей ДООУ.

**Предмет исследования:** соотношение личностной и профессиональной направленности воспитателей ДООУ, работающих с детьми с ОВЗ.

**Гипотеза исследования:** существуют особенности соотношения личностной и профессиональной направленности воспитателей ДООУ, работающих с детьми с ОВЗ, заключающиеся в следующем:

1. Существует определенная рассогласованность между личностной и профессиональной направленностью у воспитателей ДООУ, а именно: если личностная направленность характеризуется преобладанием мотивов общения и решения задачи, то профессиональная направленность в большей степени характеризуется преобладанием эгоцентричности мотивов и мотивации социального благополучия их личности.

2. Вместе с тем, для воспитателей ДООУ, работающих с детьми с ОВЗ, характерна в большей степени ориентация на общение как в личностной, так и в профессиональной направленности.

**Задачи исследования:**

1. Дать теоретическое обоснование проблемы соотношения личностной и профессиональной направленности воспитателей ДООУ, работающих с детьми с ОВЗ.

2. Изучить особенности личностной и профессиональной направленности воспитателей ДООУ, работающих с детьми с ОВЗ, и воспитателей, работающих с детьми без особенностей.

3. Исследовать соотношение личностной и профессиональной направленности воспитателей ДООУ, работающих с детьми с ОВЗ, и воспитателей, работающих с детьми без особенностей.

4. Разработать программу тренинга по развитию личностной и профессиональной направленности воспитателей ДООУ, работающих с детьми с ОВЗ.

**Теоретическая основа исследования:**

- Понятие «направленность личности» ввел в научный обиход С. Л. Рубинштейн как характеристику основных интересов, потребностей, склонностей, устремлений человека.
- Положения теории педагогической направленности Л. М. Митиной, которая трактует направленность как в широком (интегративное свойство личности), так и в узком смысле (доминирующие мотивы профессионально-педагогической деятельности).
- Теоретические подходы к проблеме инклюзивного образования (Л.В. Годовникова, Н. Н. Малофеев, М. М. Семаго, Н. Я. Семаго).

Для решения поставленных задач применялись следующие **методы исследования:**

1) теоретический: сравнительный анализ научной, методической и учебной литературы;

2) эмпирические: тестирование; анкетирование;

3) методы математической статистики (непараметрический статистический критерий для двух независимых выборок U–Манна-

Уитни; корреляционный анализ Спирмена; факторный анализ (метод главных компонент) с Varimax–вращением с использованием метода Кайзера).

**Диагностическиметодики:**

1. Методика диагностики направленности личности (Б. Басса).
2. Методика «Диагностика мотивационной структуры личности» (В.А. Мильман).
3. Оценка профессиональной направленности личности педагога (Е.Г. Рогов).

**База исследования:**

4 ДОУ Шебекинского района: МБДОУ «Детский сад «Ромашка» села Белянка Шебекинского района Белгородской области»; МБДОУ «Детский сад с. Графовка Шебекинского района Белгородской области»; МАДОУ «Центр Развития Ребенка – Детский сад №12 «Искорка» г. Шебекино Белгородской области; МАДОУ «Центр Развития Ребенка – Детский сад №6» г. Шебекино Белгородской области.

**Выборка исследования:** Охвачено 53 воспитателей ДОУ, из них 20 – работающих с детьми с ОВЗ.

**Положения, выносимые на защиту:**

1. Существуют особенности соотношения личностной и профессиональной направленности воспитателей ДОУ, работающих с детьми с ОВЗ.
2. Существует определенная рассогласованность между личностной и профессиональной направленности у воспитателей ДОУ, а именно: если личностная направленность характеризуется преобладанием мотивов общения и решения задачи, то профессиональная направленность в большей степени характеризуется преобладанием эгоцентричности мотивов и мотивации социального благополучия их личности.
3. Личностная направленность воспитателей ДОУ, работающих с детьми с ОВЗ, и воспитателей, работающих с детьми без особенностей,

имеет отличия, воспитатели, работающие с детьми с ОВЗ, имеют более выраженную направленность на дело, общую, творческую и социальную активность, а воспитатели, работающие с детьми без особенностей, более ориентированы на достижение личностных целей, социальных и финансовых благ. Вместе с тем для воспитателей ДООУ, работающих с детьми с ОВЗ, характерна в большей степени ориентация на общение как в личностной, так и в профессиональной направленности.

**Теоретическая значимость** нашей работы заключается в получении новых эмпирических данных об особенностях соотношения личностной и профессиональной направленности воспитателей ДООУ.

**Практическая значимость** нашей работы заключается в разработке программы развития личностной и профессиональной направленности воспитателей ДООУ, работающих с детьми с ОВЗ.

**Структура работы:** введение, две главы, заключение, список используемой литературы (73 источника) , 4 приложения.

# **ГЛАВА 1. Теоретические основы изучения проблемы соотношения личностной и профессиональной направленности воспитателей ДООУ, работающих с детьми сОВЗ**

## **1.1. Психологические особенности детей с ОВЗ**

В психолого-педагогической литературе, посвященной проблеме обучения и воспитания детей, отличающихся от нормально развивающихся сверстников, существует несколько обозначений данной категории в зависимости от научно-теоретического понимания проблемы. Так, в специальной педагогике за неимением собственной достаточно широко используется медицинская терминология: аномальные дети, дети с патологией развития, с дефектом развития и т.п. Существует определенная нормативно-правовая терминология: дети с особыми образовательными потребностями, дети с ограниченными возможностями здоровья и жизнедеятельности, дети-инвалиды. В психологическом поле используются такие понятия как «дети с нарушениями в развитии», «дети с отклонениями в психофизическом развитии», «особые дети». Наряду с этими терминами в специальной литературе применяются также понятия «проблемные дети», «нетипичные учащиеся», «необычные дети» и др. Однако не все термины одинаково приемлемы для обозначения интересующей нас категории детей и подростков.

Так, по мнению ученых, медицинская терминология не соответствует современным гуманистическим представлениям о возможностях и потребностях таких детей. Как отмечает Н.М. Назарова, «в настоящее время становится понятным, что в педагогической и социальной сфере медицинские термины неприемлемы как диагнозные, некорректные, ущемляющие достоинство взрослых, детей и их родителей, а также как не отражающие особых потребностей этих лиц в образовании, особенностей и возможностей их социального

адаптирования»[60, с.13]. По мнению ученого, круг лиц, которому адресована специальная педагогика, должен располагать обобщенными социально-педагогическими, а не медицинскими обозначениями, отражающими возможности человека в социальном адаптировании, развитии, что достигается средствами образования.

Понятие «дети с нарушениями в развитии» означает детей, имеющих отставание или искажение в психофизическом развитии вследствие нарушения деятельности различных или нескольких анализаторов (зрительного, слухового, двигательного, речевого), а также вследствие органического поражения центральной нервной системы. Термин широко используется в психолого-педагогической литературе для определения лиц, нуждающихся в специальном образовании. В качестве синонимического понятия применяется термин «дети с отклонениями в развитии», однако некоторые ученые склонны рассматривать детей с отклонениями в психофизическом развитии как детей, имеющих перечисленные выше отклонения, степень выраженности которых не ограничивает возможности ребенка в столь резкой степени, как у детей с нарушениями в развитии.

При всей общепризнанности и распространенности в настоящее время данных понятий они являются дискуссионными с педагогической точки зрения. «Современная специальная педагогика исходит из того, что о недостатке, отклонении в развитии можно говорить там и тогда, где и когда возникает несоответствие возможностей данного человека (в том числе и ребенка) общепринятым социальным ожиданиям, школьно-образовательным нормативам успешности, установленным в обществе нормам поведения и общения, т.е. когда налицо ограничение социальных возможностей. Поэтому специальная педагогика пользуется такими терминами, как дети с ограниченными возможностями здоровья (жизнедеятельности); применительно к обучающимся – лица с особыми образовательными потребностями, так как ограничение возможностей

участия человека с отклонениями в развитии в традиционном образовательном процессе вызывает у него особые потребности в специализированной педагогической помощи, позволяющей преодолевать эти ограничения, затруднения. В этом контексте недостаток, ограничение возможностей выступают как переменная величина трудности педагогического воздействия, а не как неотъемлемая личностная характеристика такого человека»[60, с.14].

Таким же дискуссионным выступает термин «инвалид». В современной юридической и социальной сфере на западе и у нас в стране все шире используется понятие лица с ограниченной трудоспособностью. Этот термин позволяет рассматривать данную категорию лиц как нуждающихся в различного рода социальной помощи, юридической защите, являющихся в то же время в определенной степени трудоспособной и равноправной частью общества. Термин «инвалид» несет в себе негативный социальный смысл и в этой связи является некорректным.

В отношении детей, которых раньше называли детьми-инвалидами, в настоящее время используется понятие «дети с ограниченными возможностями здоровья и жизнедеятельности». Этот термин в нормативно-правовой документации обозначает детей, у которых нарушения в развитии предоставляют им возможность пользоваться социальными льготами и пособиями.

Применительно к обучающимся детям с ограниченными возможностями здоровья используется понятие «дети с особыми образовательными потребностями». Это дети, нуждающиеся в специальной коррекционной поддержке и специфических методах образования, которые могут быть созданы в условиях специальных (коррекционных) учебных заведений и компенсирующих ДОУ, а также в общеобразовательных дошкольных и школьных учреждениях в случае продуманной интеграции.

Таким образом, в настоящее время наиболее приемлемым термином, обозначающим изучаемую категорию школьников, является понятие «дети с ограниченными возможностями здоровья». При этом в литературе можно встретить более широкое понятие – «дети с ограниченными возможностями адаптации» – обозначающее учащихся, испытывающих комплекс учебных и не учебных проблем, возникающих при обучении в школе и приводящих к отклонениям в физическом и психическом здоровье, нарушению социально-психологической адаптации, снижению эффективности обучения.

К детям с ОВЗ относятся дети с разными нарушениями. В ДОУ часто встречаются дошкольники с умственной отсталостью (УО). Дети с УО отстают в развитии от нормально развивающихся сверстников. Они, как правило, позже начинают ходить, говорить, в более поздние сроки овладевают навыками самообслуживания. Эти дети неловки, физически слабы, часто болеют. Они мало интересуются окружающим: не исследуют предметы, не стремятся узнать о них у взрослых, равнодушны к процессам и явлениям, происходящим в природе и в социальной жизни. К концу дошкольного возраста словарь их беден, фразы односложны. Дети не могут передать элементарное связное содержание. Пассивный словарь также значительно меньше по объему, чем в норме. Они не понимают конструкций с отрицанием, инструкций, состоящих из двух-трех слов. Даже в дошкольном возрасте им трудно поддерживать беседу, так как они не всегда достаточно хорошо понимают вопросы собеседника[19].

Общение ребенка с нормально развивающимися сверстниками затруднено: его не принимают в игру, так как он не умеет играть.

Такой ребенок в условиях обычного детского сада испытывает стойкие затруднения в усвоении программного материала на занятиях по формированию элементарных математических представлений, развитию

речи, ознакомлению с окружающим, конструированию. Он часто оказывается не готовым к школьному обучению.

Попадая в массовую общеобразовательную школу, такие дети сразу же начинают испытывать стойкие затруднения в усвоении таких учебных предметов, как математика, русский язык, чтение. Они часто остаются на второй год, но и при повторном обучении не усваивают программу. Необходимо провести обследование такого ребенка в психолого-медико-педагогической консультации (ПМПК), где в случае необходимости ему может быть рекомендовано обучение в специальной школе.

Несмотря на вышеперечисленные трудности, дети с незначительной умственной отсталостью все же имеют возможности для развития в условиях детского сада и массовой школы, но лишь в том случае, если им будет постоянно оказываться соответствующая помощь. У них в основном сохранно конкретное мышление, они способны ориентироваться в практических ситуациях. У большинства из них эмоционально-волевая сфера более сохранна, чем познавательная, они охотно включаются в трудовую деятельность.

Дети с задержкой психического развития (ЗПР) составляют до 60 % слабоуспевающих воспитанников детского сада. Общим для всех форм ЗПР является отставание в психическом развитии во всех сферах психической деятельности к началу школьного возраста.

Исходя из этиологического принципа, К.С. Лебединской было выделено четыре основных варианта задержки психического развития: конституционального происхождения, соматогенного происхождения, психогенного происхождения и ЗПР церебрально-органического генеза.

При ЗПР конституционального происхождения психическому инфантилизму часто соответствует инфантильный тип телосложения с детской пластичностью мимики и моторики. Эмоциональная сфера этих детей находится на более ранней ступени развития, соответствуя

психическому складу ребенка более раннего возраста, отставания в интеллектуальной сфере при этом не наблюдается.

Соматогенная ЗПР характеризуется эмоциональной незрелостью, которая обусловлена хроническими заболеваниями, врожденными и приобретенными пороками соматической сферы. В замедлении темпа психического развития значительная роль принадлежит стойкой астении, снижающей общий и психический статус. Для таких детей характерно снижение познавательной деятельности при первично сохранном интеллекте.

ЗПР психогенного происхождения связана с неблагоприятными условиями воспитания, т.е. имеет социальные причины. В условиях безнадзорности, например, может формироваться патологическое развитие личности с ЗПР по типу психической неустойчивости (неумение тормозить эмоции и желания). В условиях гиперопеки психогенная ЗПР проявляется в формировании эгоцентрических установок, пассивности, отсутствии целеустремленности и самостоятельности. При грубой авторитарности у детей наблюдается невротическое развитие личности.

ЗПР церебрально-органического генеза имеет сходство с умственной отсталостью, поскольку в ее основе так же лежит органическое поражение мозга на ранних этапах онтогенеза. Для этой формы ЗПР характерно недоразвитие познавательной деятельности, но принципиальным отличием от умственной отсталости является возможность педагогической коррекции данного состояния[19].

У детей с ЗПР снижение работоспособности и неустойчивость внимания проявляются в зависимости от их индивидуальных особенностей. У одних детей наиболее высокий уровень напряжения внимания и работоспособности обнаруживается в начале выполнения задания и снижается к концу работы; у других – наибольшая работоспособность наступает через какое-то время после начала работы (т. е. им необходим период вработывания); у третьих – отмечаются

периодические колебания внимания и работоспособности на протяжении выполнения задания.

Внимание детей с ЗПР характеризуется неустойчивостью, повышенной отвлекаемостью, недостаточной концентрированностью на объекте. Недостатки внимания отрицательно сказываются на процессах ощущения и восприятия. У детей с ЗПР наблюдается более низкий, по сравнению с нормой, уровень восприятия. Существенными недостатками восприятия являются замедленный темп переработки получаемой ребенком информации, нарушение функций поиска. Особенно следует отметить недостатки пространственного восприятия, которое формируется в процессе взаимодействия зрения, двигательного анализатора и осязания. По мнению ряда зарубежных психологов, отставание в развитии пространственного восприятия является одной из причин трудностей в обучении, испытываемых детьми с ЗПР[19].

Изучение процессов памяти детей с данной патологией развития показало их недостаточную продуктивность, малый объем памяти, неточность и сложности в воспроизведении. Поэтому необходимо специально активизировать познавательную деятельность дошкольников с ЗПР путем усиления мотивации, сосредоточения внимания воспитанников на задании.

У детей с ЗПР наблюдается отставание в развитии всех форм мышления. К началу обучения у этих детей, как правило, не сформированы основные мыслительные операции – анализ, синтез, сравнение, обобщение. Это отчетливо проявляется в тех трудностях, которые испытывают дети в процессе решения математических задач, в овладении навыками чтения и письма.

Дети с ЗПР характеризуются сниженным уровнем познавательной активности, что проявляется в их недостаточной любознательности. Если большинство нормальных детей старшего дошкольного возраста обычно задает много вопросов о предметах и явлениях окружающего мира, то

дети с ЗПР в этом отношении значительно отличаются от них: одни вообще не задают вопросы, а другие задают вопросы, касающиеся лишь внешних свойств предметов и явлений.

По характеру и качеству речи дети с ЗПР заметно уступают своим нормально развивающимся сверстникам. Устная речь детей с данной патологией развития содержит негрубые нарушения как произношения, так и грамматического строя. У таких детей недостаточно сформированы фонематический слух и фонематическое восприятие, беден словарный запас. Нарушено логическое построение связанных высказываний. Наблюдается застревание на второстепенных деталях и пропуск важного логического звена, нарушение передачи последовательности событий. Такие дети легко соскальзывают с одной темы на другую.

Годовникова Л.В. считает, что мотивация обучения у детей с ЗПР отсутствует или выражена крайне слабо, не наблюдается положительного отношения к детскому саду. Ведущей деятельностью для них остается игра. К началу систематического обучения у детей с ЗПР не формируется высшая форма игровой деятельности – сюжетно-ролевая игра, которая и готовит ребенка к выполнению нового вида деятельности – учебной. Даже при организации игры взрослыми или нормально развивающимися сверстниками эти дети не всегда оказываются в состоянии выполнить взятую на себя роль, переходят от одной роли к другой или занимаются подражанием[19].

Детей с ЗПР нередко ошибочно считают умственно отсталыми. Существуют некоторые особенности, которые помогают отграничить детей этих групп. У детей с ЗПР трудности в овладении элементарной грамотой, счетом сочетаются с относительно хорошо развитой речью, значительно более высокой способностью к запоминанию стихов и сказок и с более высоким уровнем развития познавательной деятельности. Такое сочетание для умственно отсталых детей нехарактерно.

Важным отличием детей с задержкой психического развития от умственно отсталых детей является то, что стимуляция деятельности этих детей, оказание им своевременной педагогической помощи позволяют выделить у них зону их ближайшего развития, которая в несколько раз превышает потенциальные возможности умственно отсталых детей этого же возраста (В. И. Лубовский). Дети с ЗПР всегда способны использовать оказанную им в процессе работы помощь, усваивают принцип решения задания и переносят этот принцип на выполнение других сходных заданий, т. е. они могут впоследствии выполнить самостоятельно то, что в данный момент выполняют с помощью педагога[19].

Учащиеся с нарушенным слухом. Среди детей с нарушенным слухом, подготовленных к обучению в условиях массового учебного заведения, выделяется три группы учащихся. Первую группу составляют дети с незначительным понижением слуха, которые обычно испытывают затруднения при восприятии лишь шепотной речи. Нередко ни они сами, ни окружающие не замечают этих затруднений.

Ко второй группе относятся дети, которые, независимо от степени имевшегося у них снижения слуха, в результате ранней систематической коррекционной работы к семи годам хорошо говорят, не испытывают значительных трудностей в устном общении со слышащими людьми, умеют читать по слогам и пишут печатными буквами. Уровень их общего и речевого развития оказывается заметно выше, чем у тех детей, которых психолого-медико-педагогическая консультация (ПМПК) направляет в специальные (коррекционные) группы.

Третья группа – это дети, потерявшие слух в возрасте 5-6 лет или позже, так называемые позднооглохшие дети. Их устная речь формировалась на полноценной слуховой основе, вследствие чего она практически не отличается ни по структуре, ни по звучанию от речи слышащих сверстников. Однако вследствие внезапной потери слуха они утратили возможность воспринимать и понимать устную речь

окружающих. При условии своевременно начатой и успешной работы по восстановлению устного общения эти дети могут обучаться вместе со слышащими.

Если дети первой группы готовы к интегрированному обучению даже при отсутствии систематической помощи со стороны сурдопедагога, то дети второй и третьей групп могут обучаться в детском саду только благодаря систематической интенсивной работе сурдопедагога и помощи родителей.

Возможность обучения неслышащего ребенка в ДО определяется не только достаточно высоким уровнем его общего и речевого развития, но и его психологической готовностью к общению и совместному обучению со слышащими сверстниками.

Интегрированное обучение может быть рекомендовано детям с нарушенным слухом в различном возрасте, но оно может быть реализовано только в том случае, если уровень их психофизического и речевого развития близок к нормальному. Однако даже в том случае, когда интегрированное обучение рекомендовано глухим и слабослышащим детям с высоким уровнем речевого развития, они сталкиваются с серьезными речевыми проблемами, с которыми во многих случаях не могут справиться самостоятельно. Им необходима грамотная коррекционная помощь со стороны педагога-дефектолога.

Наличие в массовом образовательном учреждении ребенка с нарушением слуха требует особого отношения к нему со стороны педагога в ходе учебно-воспитательного процесса. Педагог должен помочь ребенку освоиться в коллективе слышащих детей, постараться подружить его со сверстниками. При этом важно избегать гиперопеки: не помогать там, где неслышащий ребенок может и должен справиться сам.

Дети с различными нарушениями зрения в детском саду в настоящее время явление распространенное. Однако иногда возникает необходимость в обучении в условиях массовых учебных заведений и

детей с тяжелыми нарушениями зрения. Выделяют следующие причины обучения детей с глубокими зрительными аномалиями в массовых учреждениях:

- родители хотят видеть своих детей каждый день, общаться с ними, влиять на их воспитание и обучение;

- многие семьи не получают финансовую помощь от района для направления ребенка в специализированное учреждение, находящееся в другом районе страны;

- родители не хотят, чтобы их детей считали инвалидами, резко отличающимися от нормально видящих детей (Н. Д. Шматко).

Воспитатели, имеющие в своей группе ребенка с тяжелыми зрительными нарушениями, должны обеспечить дифференцированный подход к ребенку. Условия обучения детей с нарушениями зрения в массовой школе обусловлены их возможностями использовать нарушенный зрительный анализатор в учебно-воспитательном процессе. Различия между слепыми и слабовидящими детьми во многом зависят от характера поражения зрения, происхождения дефекта, индивидуальных особенностей школьника. Перед началом обучения такого школьника очень важно выяснить, на какой основе оно будет проводиться: тактильной или зрительной[19].

Не все дети с тяжелыми зрительными нарушениями могут обучаться в детском саду вместе со зрячими детьми, их необходимо специально отбирать. В ДО могут обучаться лишь те слепые и слабовидящие дети, которые достаточно хорошо социально адаптированы и успешно справляются с программой детского сада.

Включение ребенка с нарушением зрения в работу группы является весьма сложной задачей для воспитателя, для самого ребенка и для воспитанников. Существует целый ряд особенностей обучения ребенка со зрительной аномалией, о которых воспитатель должен постоянно помнить. Так, слепой или слабовидящий ребенок читает слоги и пишет

медленнее, чем зрячие воспитанники и не сможет успевать за группой. В связи с этим целесообразно использовать диктофон, на который можно записывать фрагменты занятий, прибор прямого чтения, компенсаторные механизмы памяти (устный счет) что будет способствовать поддержанию темпа работы на необходимом уровне. Кроме того, учитель должен помнить о том, что время зрительной работы у слабовидящего ребенка ограничено.

У детей с нарушением зрения большие трудности вызывает ориентация в пространстве, поэтому с ними необходимо проводить специальную работу по ориентировке, и в этом случае помощь может оказать тифлопедагог. Он же обеспечивает проведение специальных занятий, направленных на осязательное знакомство слепого или слабовидящего ребенка с новым объектом. Ребенку нужно помочь выделить главное, отделить главное от второстепенного. У многих детей с нарушениями зрения возникают проблемы в общении с другими людьми. Это может быть связано с неумением слушать собеседника, а также с небольшим опытом общения. У таких детей речь часто носит монологичный характер, диалога в общении не получается. В таких случаях необходима помощь школьного психолога.

Воспитатель, в группе которого находится слепой или слабовидящий учащийся, должен хорошо представлять себе эго индивидуальные особенности и возможности, то, чем они отличаются от возможностей его нормально видящих сверстников, с которыми ему придется учиться. Прежде всего, воспитатель должен познакомиться с индивидуальными особенностями функционирования зрительной системы воспитанника. Слабовидение может сопровождаться дополнительными зрительными нарушениями (сужение периферического зрения, появление слепых пятен в поле зрения, трудности распознавания цветов и др.). Кроме того, воспитанники с одинаковой патологией зрительного анализатора (при одинаковой остроте и поле зрения) могут

иметь разные возможности его использования. Один ученик выполняет задания с опорой на зрение, другой – на осязание, третий – на осязание и зрение. Нужно также учитывать то, что на состояние зрения ребенка временно могут влиять такие факторы, как усталость, освещение, эмоциональное возбуждение или, напротив, подавленность. Учитель должен разъяснять нормально видящим учащимся, что ребенок с дефектом зрения является таким же полноправным членом коллектива, как и они, но имеет свои индивидуальные особенности и потребности.

Психолого-педагогическая характеристика детей с речевыми нарушениями. В настоящее время в детском саду воспитанники с речевыми нарушениями являются самым многочисленным контингентом детей с отклонениями в развитии. По данным Годовниковой Л. В., исследования до 50% первоклассников г. Белгорода поступают из детских садов в школу с различными нарушениями речи от легкого расстройства произношения отдельных звуков до общего недоразвития речи[19].

Дети с речевыми нарушениями обычно имеют функциональные или органические отклонения в состоянии центральной нервной системы. Вследствие органического поражения мозга дети плохо переносят жару, езду в транспорте, долгое качание на качелях; жалуются на головные боли, тошноту и головокружения. У многих из них выявляются различные двигательные нарушения (нарушения равновесия, координации движений). Такие дети быстро устают; характеризуются раздражительностью, повышенной возбудимостью, двигательной расторможенностью. Они эмоционально неустойчивы, настроение у таких детей быстро меняется, может отличаться агрессивностью, навязчивостью, беспокойством. У них может наблюдаться заторможенность и вялость, но значительно реже. Таким детям трудно сохранять усидчивость, работоспособность и произвольное внимание на протяжении всего занятия. Они могут проявлять

двигательное беспокойство: во время занятия ходить по группе или выбежать в коридор.

Обычно у таких детей отмечаются неустойчивость внимания и памяти, особенно речевой, низкий уровень понимания словесных инструкций, недостаточность регулирующей функции речи, низкий уровень контроля за собственной деятельностью, нарушение познавательной деятельности, низкая умственная работоспособность.

Психическое состояние этих детей неустойчиво, в связи с этим работоспособность резко меняется. В период психосоматического благополучия такие дети могут достигать довольно высоких результатов в учебе.

Дети с функциональными отклонениями в состоянии центральной нервной системы эмоционально реактивны, легко дают невротические реакции и даже расстройства в ответ на замечание, неуважительное отношение со стороны воспитателя и детей. Их поведение может характеризоваться негативизмом, повышенной возбудимостью, агрессией или, напротив, повышенной застенчивостью, нерешительностью, пугливостью. Все это в целом свидетельствует об особом состоянии центральной нервной системы детей, имеющих речевые нарушения (Л. И. Белякова, Е. А. Дьякова).

Кроме того, следует отметить, что общая готовность к школьному обучению предполагает целостное, гармоничное развитие ребенка. Недоразвитие любой сферы, в том числе и речевой, будет иметь неблагоприятные последствия для его дальнейшего развития, если не предпринять необходимые психолого-медико-педагогические меры; дети с нарушениями речи из-за несформированности звуковой и лексико-грамматической сторон речевой деятельности оказываются в числе стойко неуспевающих по родному языку и математике.

Дети с церебральным параличом в условиях образовательной деятельности. В последние годы дети с двигательными нарушениями

стали поступать в массовые общеобразовательные учреждения. Чаще всего это дети со сколиозом, с врожденными вывихами бедер, косолапостью и детским церебральным параличом. Основными проявлениями двигательных нарушений у них бывают неустойчивая ходьба, замедленный темп ходьбы, неумение самостоятельно спускаться и подниматься по лестнице. Такие дети затрудняется без посторонней помощи одеться, раздеться, завязать бантик, застегнуть пуговицу и т. п. Наиболее выражены эти затруднения у детей с церебральным параличом. У них может быть поражена правая или левая рука, и они не могут совершать действия больной рукой; отмечаются нарушения координации движения: они ходят на широко расставленных ногах, походка их крайне неустойчива, а при испуге или волнении они могут упасть. Навыки самообслуживания у этих детей чаще всего недостаточно сформированы, предметно-практическая деятельность крайне ограничена, и они не готовы к овладению навыками рисования, письма.

У детей с церебральным параличом нередко отмечается неправильное произнесение тех или иных звуков. Такие дети лишены возможности свободно передвигаться и манипулировать с предметами, их общение ограничено, и поэтому они не могут к началу школьного обучения приобрести тот запас знаний и представлений об окружающем мире, который имеют их нормально развивающиеся сверстники. Сведения об окружающем часто носят формальный характер, они отрывочны, изолированы друг от друга. У большинства детей замедленно формируются такие операции, как сравнение, выделение существенных и несущественных признаков, установление причинно-следственной зависимости между предметами и явлениями окружающего мира, результатом чего является бедность запаса знаний и представлений, неточность имеющихся понятий, ограниченность активного и пассивного словаря. Недостаточность знаний и представлений об окружающем мире

часто является следствием того, что со многими жизненными событиями и явлениями ребенок просто не встречался из-за вынужденной изоляции.

У детей с церебральным параличом из-за имеющейся у них патологии не только не сформированы двигательные навыки, но и отсутствуют правильные представления о движении. Следовательно, у них необходимо не только развивать тот или иной двигательный навык, но и воспитывать правильное представление о нем через ощущение движения.

Для успешной организации учебного процесса детей с церебральным параличом воспитателю необходимо знание особенностей их психофизического развития, а также типичных трудностей, возникающих при овладении учебным материалом и обусловленных характером заболевания. Педагогу важно понимать, почему возникло то или иное затруднение в обучении, на каком этапе оно возникло и как это отразится на усвоении программного материала. До начала учебно-воспитательной работы с аномальным воспитанником воспитателю необходимо провести подробную беседу с родителями об увлечениях ребенка, его интересах, склонностях, любимых занятиях, играх; выяснить, какие двигательные навыки у него развиты и в процессе какой деятельности он их активизирует. Кроме того, воспитатель должен выяснить, какие положительные черты характера имеются у ребенка, чтобы он мог опереться на них в процессе учебно-воспитательной деятельности; необходимо также выявить негативные черты характера, которые потребуют особого внимания со стороны педагога. Установление тесного контакта и сотрудничества воспитателя с родителями является обязательным условием успешной адаптации ребенка с церебральным параличом к детскому саду.

Особенности детей с психопатическими формами поведения. Иногда среди воспитанников детского сада встречаются дети с психопатическими формами поведения.

Проблемы в поведении таких детей могут быть обусловлены как биологическими, так и социальными факторами. При этом биологические факторы должны учитываться лишь как исходные моменты. Они не являются решающими в процессе формирования личности ребенка. Степень психопатического состояния ребенка во многом зависит от того, в каких условиях протекает его развитие. При правильном педагогическом подходе и благоприятных социальных условиях психопатические особенности поведения детей можно полностью компенсировать. Если же развитие психопатического ребенка протекает в неблагоприятных условиях, у него могут возникнуть значительные патологические нарушения в характере и поведении[19].

У психопатических детей при полноценном умственном развитии наблюдается недоразвитие и своеобразные изменения в эмоционально-волевой сфере. Для одних детей характерна высокая возбудимость, сочетающаяся с выраженной экстравертированностью, подозрительностью, гневливостью, упрямством и педантичностью. В поведении склонны к жестокости, мстительности, крайне требовательны к окружающим (при эпилептоидной психопатии). В других случаях детям свойственна патологическая замкнутость, слабость эмоциональных привязанностей вплоть до черствости, выраженные трудности в налаживании неформального общения. При этом дети демонстрируют склонность к интеллектуальной деятельности (при шизоидной психопатии). В некоторых случаях наблюдается эгоцентризм, переоценка своих возможностей, подчеркнутое самоутверждение, что нередко приводит к конфликтам с окружающими. У таких детей часто отмечается повышенная возбудимость, склонность к аффективным вспышкам. Характерным для них является недоразвитие воли, что приводит к повышенной внушаемости, неустойчивому настроению. Их поведение может носить импульсивный характер (при неустойчивой психопатии). У детей с психопатическими чертами снижена работоспособность, они

недостаточно внимательны, не умеют сосредоточиться, не способны преодолевать трудности в процессе обучения (Т. А. Власова, М. С. Певзнер).

В ходе коррекционно-педагогической работы очень важно предупредить возможность появления пробелов в знаниях, так как педагогическая запущенность существенно затруднит дальнейшую работу с такими детьми. Большое значение имеет воспитание у психопатичных детей интеллектуальных интересов. Это повышает эффективность учебной работы и способствует торможению имеющихся примитивных влечений[19].

Коррекционно-воспитательные мероприятия с детьми данной группы должны включать такие виды работы, которые были бы направлены на выработку умения анализировать и правильно оценивать свои поступки. Учитывая, что эти дети недостаточно владеют своим поведением, проявляют неустойчивость, внушаемы и легко попадают под негативное влияние, педагогу необходимо постоянно ставить их в условия строго организованного режима и не выпускать из поля зрения.

Таким образом, в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья очень важно учитывать специфические психологические особенности каждой категории дошкольников с ОВЗ. При этом педагогу необходимо помнить, что в период аффекта лучше переключить ребенка на какую-либо другую деятельность, чем уговаривать, а тем более наказывать его, так как наказание может только усилить возбуждение.

## **1.2. Личностная и профессиональная направленность педагогов в современных исследованиях**

Одним из важнейших компонентов педагогической деятельности является ее мотивация. И.А. Зимняя полагает, что в педагогической деятельности выделяются те же мотивационные ориентации, что и в

учебной. Это внешние мотивы, например мотив достижения, и внутренние мотивы, например ориентация на процесс и результат своей деятельности. Внешние мотивы престижности работы в определенном образовательном учреждении. Мотивы адекватности оплаты труда часто соотносятся с мотивами личностного и профессионального роста, самоактуализации. Вместе с тем в педагогической деятельности как специфической форме взаимодействия взрослого и ребенка появляется такая ориентация, как доминирование, или мотив власти [26].

По мнению большинства психологов, направленность личности является сложным мотивационным образованием.

Понятие «направленность личности» ввел в научный обиход С. Л. Рубинштейн как характеристику основных интересов, потребностей, склонностей, устремлений человека.

Практически все психологи под направленностью личности понимают совокупность или систему каких-либо мотивационных образований, явлений. У Б. И. Додонова – это система потребностей; у К. К. Платонова – совокупность влечений, желаний, интересов, склонностей, идеалов, мировоззрения, убеждений; у Л. И. Божович и Р. Н. Немова – система или совокупность мотивов и т.д. однако понимание направленности личности как совокупности или системы мотивационных образований – это лишь одна сторона ее сущности. Другая сторона заключается в том, что эта система определяет направление поведения и деятельности человека, ориентирует его, определяет тенденции поведения и действий и, в конечном итоге, определяет облик человека в социальном плане (В. С. Мерлин). Последнее связано с тем, что направленность личности представляет собой устойчиво доминирующую систему мотивов, или мотивационных образований (Л. И. Божович), т.е. отражает доминату, становящуюся вектором поведения (А. А. Ухтомский)[45].

Определив функциональное назначение каждого из пространств труда педагога, оказалось возможным представить их в виде единой функциональной структуры, дающей целостное представление о закономерностях, существующих связях и зависимостях одних элементов от других. Многоаспектная (многокомпонентная) деятельность педагога, обусловленная развитием его личностных качеств, связывается многообразными отношениями, взаимодействиями с воспитанниками и другими людьми.

Эти связи и их иерархии образуют интегральные характеристики личности и труда воспитателя, детерминируют его профессиональное развитие и сами по сути являются объектом развития.

Интегральные характеристики личности и труда воспитателя: направленность, компетентность и гибкость, по существу являются характеристиками его личности как субъекта жизнедеятельности и обуславливают не только эффективность педагогического труда в целом, но и профессиональное развитие воспитателя, понимаемое как динамический и непрерывный процесс самопроектирования личности.

Педагогическую направленность воспитателя целесообразно рассматривать в контексте более общей психологической проблемы – направленности личности. В общепсихологических теориях личности направленность выступает как качество, определяющее ее психологический склад. В разных концепциях эта характеристика раскрывается по-разному: как «динамическая тенденция» (С. Л. Рубинштейн), «смыслообразующий мотив» (А. Н. Леонтьев), «основная жизненная направленность» (Б. Г. Ананьев), «динамическая организация существенных сил человека» (А. С. Прангишвили). Но во всех подходах ей придается ведущее значение.

С. Л. Рубинштейн под «направленностью личности понимал некоторые динамические тенденции, которые являются мотивами человеческой деятельности и сами, в свою очередь, определяются её

целями и задачами»[55, с. 105]. По его мнению, это понятие включает два взаимосвязанных момента, указывающие источник направленности: предметное содержание (содержательный момент) и напряжение (собственно-динамическая тенденция) [55].

Следует признать, что вопрос о динамических тенденциях и порождаемых ими направлениях как необходимом компоненте подлинного объяснения психологических процессов первым поставил в современной психологии К. Левин. В отличие от С. Л. Рубинштейна он отделял динамический аспект направленности от смыслового, стремясь превратить его в универсальный механизм объяснения человеческой психики [56].

А.Н. Леонтьев, развивая идеи С.Л. Рубинштейна, считал: «ядром личности систему относительно устойчивых, иерархизированных мотивов как основных побудителей деятельности. Одни мотивы (смыслообразующие) придают деятельности личностный смысл и определенную направленность, другие играют роль побудительных факторов. Распределение функций смыслообразования и побуждения между мотивами одной деятельности позволяет понять главные отношения, характеризующие мотивационную сферу личности, т.е. увидеть иерархию мотивов» [10, с. 123].

Л. И. Божович и ее сотрудники понимали направленность как систему устойчиво доминирующих мотивов, которые определяют целостную структуру индивида. В контексте данного подхода зрелая личность организует свое поведение в условиях действия нескольких мотивов, выбирает цели деятельности и с помощью специально организованной мотивационной сферы регулирует свое поведение таким образом, чтобы были подавлены нежелательные, хотя даже и более сильные побуждения. Структуру направленности составляют три группы мотивов: гуманистические, личные и деловые. Гуманистическая

направленность начинает формироваться в раннем детстве. Личная является не возрастной характеристикой, и следствием воспитательных ошибок. Главным механизмом формирования общественной направленности выступает воспитание. Вероятно. Пришло время пересмотреть понятие «личная направленность». По мнению психологов, направленность человека на себя так не однозначна, она имеет не только эгоистический контекст, но и стремление к самореализации, а стало быть, к самосовершенствованию и саморазвитию в интересах других людей. И тогда следствием воспитательных ошибок будет не только концентрированность на себе, но и отсутствие у подростка таких личностных характеристик, как самооценność и самопринятие.

Направленность личности проявляет себя в различных сферах человеческой деятельности. Многие психологи проявляли интерес к особенностям профессиональной направленности. Она проявляется на определенном этапе развития личности (в юности) и становится в этот период жизни центральным личностным новообразованием, которое, с одной стороны, формируется в результате многомерного социально-нравственного профессионального, личностного самоопределения и в процессе осуществления трудовой или учебной профессиональной деятельности, а с другой стороны, само обуславливает и самоопределение, и деятельность.

Профессиональная направленность проявляется в сферах разных профессий и в зависимости от их особенностей имеет соответствующие объектно-предметные характеристики. Е. А. Клиновым была разработана схема таких характеристик, согласно которой объектом педагогической профессии является человек, а предметом – деятельность, направленная на его развитие, воспитание и обучение [32]. Таким образом, педагогическая направленность, являясь разновидностью профессиональной направленности, отличается от других ее видов своим объектно-предметным содержанием.

Отечественные психологические исследования по проблемам педагогической направленности касаются определения ее сущности и структуры, изучения особенностей ее происхождения, этапов и условий ее становления, а так же содержат анализ состояния и средств формирования педагогическая направленность. В определении сущности и структуры педагогической направленности можно выделить три позиции: эмоционально-ценностное отношение к профессии воспитателя. Склонность к тем видам деятельности, которые воплощают специфику данной профессии (Н. В. Кузьмина, Я. А. Коломенский, Г. А. Томилова, С. А. Зимичева и др.); профессионально значимое качество личности педагога или компонент педагогических способностей (Ф. Н. Гоноболик, Л. И. Щербаков, В. А. Сластенин, А. Н.Лентьев, А. А. Бодалев и др.); рефлексивное управление развитием воспитанников (Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская, С.Г. Вершловский, И.В. Фастовец и др.)[61].

В рамках первого подхода исследования ПН группируются в основном вокруг теории отношений (В. Н. Мясищев, В. С. Мерлин). Так, Б. И. Додонов понимает: «направленность как систему активных отношений, задающих соответствующую их содержанию структуру ценностей личности и побуждающих индивида к их утверждению» [21, с. 205]. Н. В. Кузьмина рассматривает сущность ПН как интерес и любовь к педагогической профессии, осознание трудностей в работе педагога, потребность в педагогической деятельности, стремление овладеть основами педагогического мастерства. Более узкое её понимание характеризуется большей однозначностью и конкретизацией определения педагогической направленности. В данном случае ПН рассматривается либо как положительное отношение к педагогической деятельности (В. Н. Голубева, Т. В. Дмитренко, А. А. Дергач и др.), либо как склонность и готовность заниматься ею (Г. А. Томилова, Л. Б. Спирин, М. А. Степинский, М. Л. Фрумкин и др.). Ряд авторов смыкают определение

сущности ПН с ведущим мотивом, доминирующим интересом (С. А. Зимичева, Е. М. Никиреев, Б. М. Ассадулин, Ю. Л. Воробьев и др.).

Необходимо также выделить исследования структуры ПН. Так, Л. М. Ахмедзянова, понимая под сущностью ПН педагогическое признание, включает в структуру неосознанное влечение к педагогической деятельности, осознание её объекта и содержания, склонность к педагогической деятельности и стремление заниматься ею [7]. Наибольшую эффективность педагогической деятельности она связывает с потребностью в избранной профессии.

Н. В. Кузьмина, С. А. Зимичева, Г. А. Томилова называют параметрами структуры педагогической направленности «наличие и объект педагогической направленности (связь субъекта переживания с объектами или отдельными аспектами деятельности); обоснованность (характеризует объем группы объектов, в котором имеется направленность); осознанность, готовность к педагогической деятельности, валентность как степень связанности педагогической направленности с направленностью на искусство, литературу; удовлетворенность профессией воспитателя; сопротивляемость трудностям; гражданственность; целеустремленность; потребность в педагогической деятельности, продуктивность в работе; а так же способность видеть и оценивать производительность своего труда»[36, с. 27]. Таким образом, под склонностью и потребностью в педагогической деятельности исследователи понимают готовность заниматься преподаванием определенного предмета, что неправомерно завышает роль предметной направленности педагога в ущерб вниманию ребенка [36].

В рамках второго направления сущность педагогической направленности определяется через профессионально значимые свойства и качества личности воспитателя.

Так, Н. Д. Левитов характеризует педагогическую направленность как свойство личности (некоторое общее психическое состояние педагога), которое занимает важное место в структуре характера и выступает проявлением индивидуального и типического своеобразия индивида [39]. Близок к такому пониманию и Ф. Н. Гоноболин, который в структуре личности педагога выделяет педагогические способности и общие личностные свойства, называя их направленностью и принципиальностью. В. А. Сластенин включает в номенклатуру личностных и профессионально-педагогических качеств педагога профессионально-педагогическую направленность, представляющую интерес и любовь к ребенку как отражение потребности в педагогической деятельности; психолого-педагогическую зоркость и наблюдательность (прогностические способности); педагогический такт; организаторские способности; требовательность, настойчивость, целеустремленность, общительность, справедливость, сдержанность, самооценку, профессиональную работоспособность [61].

А. И. Щербаков связывает: «понимание сущности педагогической направленности с комплексом профессионально значимых качеств педагога (общегражданских, нравственно-педагогических, социально-перцептивных, индивидуально-психологических), а также умений и навыков»[68, с. 31]. По мнению автора, профессионально-психологическим качествам личности, к которым он относит высокие познавательные интересы, любовь к детям и потребность в работе с ними, адекватность восприятия ребенка и внимательность к нему, прогнозирование формирующейся личности дошкольника, определение условий и выбор средств ее разностороннего развития и др.

В русле третьего направления Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская рассматривают педагогическую деятельность метадеятельность. Основную задачу педагога они видят в организации такой деятельности воспитанников, в процессе и в результате которой происходило бы

развитие их нравственных убеждений, системы и познавательных способностей, а также практических умений и навыков [38].

Продолжая это направление, И. В. Фастовец, на основе профессиональных мотивов (с ориентацией на содержание учебного предмета, общение и совершенствование) и рефлексии педагога на мотивацию процесса и результаты своей работы, выделяет несколько типов профессионально-педагогической направленности: деловую направленность (мотивы раскрытия содержания учебного предмета), гуманистическую направленность (мотивы общения), и индивидуалистическую направленность (мотивы совершенствования). Особое внимание она уделяет исследованию гуманистической направленности педагога, а в иерархии мотивов она ставит на первое место мотивы, направленные на предметную сторону профессии педагога [63].

Многие западные ученые рассматривают профессиональную направленность как сложный процесс, неотделимый от развития личности на самых ранних её этапах. Так, сторонники структурной теории «стадии жизни» (Е. Гинзберг, В. Гинзбург, С. Аксельрад, И. Херма) делают вывод, что процесс ее становления распадается на «стадии», каждая из которых определяется своими особенностями и имеет значение в последующем профессиональном самоопределении.

Д. Е. Сьюпер определяет профессиональную направленность как основной и необходимый фактор профессионального развития. А. Рое, опираясь на теорию «иерархии потребностей» А. Маслоу, определяет профессиональную направленность через интересы, установки и ценности личности, тесно связанные с профессиональной деятельностью. Ф. Генцберг, также исходящий из положений А. Маслоу, в структуре профессиональной направленности выделил две основные группы факторов: «факторы «сохранения», действие которых сопоставимо с потребностью в безопасности и направлено на избегание страданий.

Неудобств, дискомфорта, факторы-«мотиваторы», действие которых сопоставимо с потребностью самореализации и направлено на достижение целей в рамках профессиональной деятельности» [43, с. 263].

Преобладание в структуре профессиональной направленности факторов первой группы обуславливает пассивную, консервативную профессиональную позицию. Наоборот, преобладание факторов группы обуславливает активную, творческую, профессиональную позицию, что оказывает существенное влияние на эффективность деятельности.

В зарубежных исследованиях можно выделить три подхода в понимании сущности и структуры педагогической направленности: бихевиористический, когнитивный и гуманистический. В бихевиористически ориентированных работах направленность педагога понимается как «совокупность качеств, которые коррелируют с показателям эффективности педагогической деятельности» (Л. Амерсон, К. Эверсон, З. Бропли, Н. Гайг и др. Исследования в рамках этого подхода можно разделить на теоретические и эмпирические. В первых конструировалась модель эффективности педагога, подбирались тесты, с помощью которых можно контролировать формирование такого типа педагога. В рамках эмпирического подхода изучались качества лучших педагогов, и на основе этих данных создавать концепция эффективного учителя и системы его подготовки (М. Дудкин, В. Биддле, Д. Медлей). Показатели эффективности педагога основывались на изменениях в достижениях воспитанников, которые измерялись с помощью стандартизованных тестов.

При таком понимании эффективности подразумевалась общность целей, задач и содержания программ во всех группах. Выполнение тестовых заданий приравнивалось к знанию предмета, что искало из сферы исследования такие явления, как догадки, частичное знание, тестовые умения и др. независимо от того, как были распределены результаты по выполнению теста в группе, в качестве показателя

выбирался средний результат. Реальная картина взаимодействия педагога с воспитанниками, таким образом, искажалась. Как правило, бихевиористически ориентированные исследования были направлены лишь на выявления внешних характеристик поведения педагога и на изменение достижений воспитанников. Таким образом, учитывались только линейные связи. Попыток построить какую-либо иерархизированную систему направленности педагога в рамках этого подхода не предпринималось.

Процесс обучения в контексте когнитивной психологии понимается как принятие воспитателем разумных решений, чтобы помочь воспитанникам достичь значимых результатов в образовании (К. Кларк, П. Петерсон; Д. Кларк, С. Баргер).

Особый интерес представляют исследования педагогической направленности в русле гуманистической психологии (А. Маслоу, К. Роджерс, Д. Дьюи и др.). Направленность личности понимается здесь как неистребимое стремление личности к самоактуализации. К. Роджерс рассматривает проблему ценностей педагога как конституирующую основу его личности, совпадающую в этом смысле с педагогической направленностью. Анализируя противоречивую природу системы ценностей человека, он приходит к следующим выводам: общие для людей ценностные устремления гуманистичны по своей природе и заключается в совершенствовании развития самого человека; система позитивных ценностей лежит не вне воспитанника, а заключена в нем самом. Поэтому воспитатель, по мнению К. Роджерса, не может задать, а может лишь создать условия для их проявления [54].

Среди зарубежных исследований наибольший интерес представляет работа Б. Шледера, который рассматривает направленность личности как систему ценностей, с одной стороны, характеризующих личность, а с другой – определяющих «выбор типов, средств и целей поведения» человека [66].

Вместе с тем, многие отечественные исследователи ценностей проблематики не подчеркивают, что понятия «ценностные ориентации» и «направленные мотивы» не тождественны. Система ценностей, по их мнению, – это выраженная в идеальной форме стратегия поведения, тогда как мотив – его тактика.

В. А. Ядов отмечает, что «мотивы существенно отличаются от ценностных ориентаций... Мотивы неустойчивы, ситуативны, с трудом объединяются в систему и с трудом объединяются в систему и с трудом интерпретируются как признаки ценностных ориентаций» [70, с. 18].

Ю. М. Забродин, Б. А. Сосновский поднимают вопрос о соотношении понятий «мотив» и «смысл». Авторы считают, что сугубо деятельностная трактовка направленности является очевидным упрощением этой важнейшей категории. Она фактически обращает мотив в образование объективное, но отнюдь не личностное, не субъектное. Главными психологическими функциями мотива, по их мнению, являются: побуждение к деятельности; придание ей направленности; смыслообразование [25]. По мнению, авторов, психологическая сущность проблемы человеческой мотивации заключается не столько в том, что необходимо (потребно) субъекту, и не только в том, что и как делается для достижения первого. А в том именно, зачем необходимо человеку все ранее названное, во имя чего так или иначе срабатывают и побуждение, и направление деятельности, равно как и многие другие мотивационные явления, которые структурированы в целостной мотивационно-смысловой сфере направленности человека.

По мнению В. А. Ядова, «знание о ценностной системе – неплохой показатель для прогноза общей направленности поведения как целеустремленного или же сравнительно нецелеустремленного, как хорошо или трудно поддающегося «оперативной» социальной регуляции (т.е. как относительно самостоятельного и относительно несамостоятельного)» [70, с. 48].

В исследованиях, проведенных В.А. Ядовым, Г. Ольшанским, М.Х. Титмой и др., было установлено, что степень совпадения ценностных ориентаций и реального поведения может колебаться, что ценностные ориентации не всегда становятся мотивами поведения.

И именно, недостаточная взаимосвязь системы ценностей и направленности личности (мотивов ее поведения) свидетельствует о низком уровне самосознания личности, который не позволяет ей направить тактические средства на реализацию стратегии поведения, на высшие смысловые инстанции – обретение смысла жизни.

Итак, анализ отечественной и зарубежной литературы по исследуемой проблеме показал, что не существует единого понимания, определения и общепринятой структуры педагогической направленности. Поэтому мы используем определение Л. М. Митиной, которая рассматривала направленность как в узком, так и широком смысле. В более узком смысле педагогическая направленность определяется как профессионально значимое качество, которое занимает центральное место в структуре личности воспитателя и обуславливает его индивидуальное и типическое своеобразие. В более широком (в плане интегральной характеристики личности) – как система ценностных ориентаций, задающая иерархическую структуру доминирующих мотивов личности педагога, побуждающих воспитателя к ее утверждению в педагогической деятельности и общении.

В концепции профессионального развития воспитателя оптимальная («желательная») иерархическая структура педагогической направленности (доминирующих мотивов личности) воспитателя может быть представлена следующим образом:

1. направленность на ребенка (и других людей), связанная с заботой, интересом, любовью, содействием развитию его личности и максимальной самоактуализации его индивидуальности;

2. направленность на себя, связанная с потребностью в самосовершенствовании и самореализации в сфере педагогического труда;
3. направленность на предметную сторону профессии воспитателя, (содержание учебных занятий)[46].

Психологическим условием развития педагогической направленности, является повышение уровня профессионального самосознания, т.е. осознание воспитателем системы ценностей и мотивов, которые необходимо реализовать в своей деятельности, поведения, общении.

Низкий уровень самосознания обуславливает ситуативный тип поведения воспитателя, при котором преобладают материальные ценности, а мотивы функционируют единичным образом, они разнонаправлены, не создают системного качества – единой направленности мотивационных источников действий воспитателя. Они еще не приняты воспитателем, он в данном случае не выступает как субъект своей мотивации, а подчиняется общепринятым требованиям – ориентацией на предметную сторону профессии воспитателя. Это и определяет его пассивную, несамостоятельную, адаптивную, профессиональную позицию. Высокий уровень самосознания обуславливает личностный тип поведения, когда воспитатель осознанно относится к своим внутренним и внешним побуждениям, принимает и отвергает их уже в качестве собственно мотивов поведения и деятельности, соотносит и согласует их с ценностями высшего порядка: духовными, нравственными, смысло-жизненными. Это и определяет активную, самостоятельную, творческую профессиональную позицию воспитателя.

Таким образом, мы под личностной направленностью педагогов понимаем иерархическую структуру доминирующих мотивов личности, побуждающих личность педагога к ее утверждению в деятельности и

общении. Профессиональную направленность педагогов, рассматриваем как интегративную характеристику личности педагога, побуждающую к профессиональной деятельности в сфере воспитания детей.

### **1.3. Особенности личностной и профессиональной направленности воспитателей ДОУ, работающих с детьми с ОВЗ**

Направленность личности, как отмечает В. С. Мерлин, может проявляться в отношении: к другим людям, к обществу, к самому себе. М. С. Неймарк, например, выделены личная, коллективистская и деловая направленности личности [48].

Направленность в более узком смысле определяется как профессионально-значимое качество, занимающее центральное место в структуре личности и обуславливающее ее индивидуальное и типическое своеобразие. В более широком (в плане интегральной характеристики личности) – как система эмоционально-ценностных отношений, задающая иерархическую структуру доминирующих мотивов личности, побуждающих личность к ее утверждению в деятельности и общении.

В структуре доминирующих мотивов личности направленность на достижение самостоятельно поставленных целей и задач в деятельности при учете социокультурных условий и собственной индивидуальности определяет субъективную позицию.

Д. И. Фельдштейн и И. Д. Егорычева выделяют следующие типы личностной направленности: гуманистическую, эгоистическую, депрессивную и суицидальную [64].

Гуманистическая направленность характеризуется положительным отношением личности к себе и к обществу. Внутри этого типа авторы выделяют два подтипа: с альтруистической акцентуацией, при которой центральным мотивом поведения являются интересы других людей или социальной общности. И с индивидуалистической акцентуацией, при

которой для человека наиболее важным является он сам, окружающие люди при этом не игнорируются, но их ценность, по сравнению с собственной, несколько ниже.

Эгоистическая направленность характеризуется положительным отношением к себе и отрицательным – к обществу. Внутри этого типа также выделены два подтипа:

а) с индивидуалистической акцентуацией – ценность для человека собственной личности так же высока, как и при гуманистической направленности с индивидуалистической акцентуацией, но при этом ценность окружающих еще более низкая (отрицательное отношение к окружающим), хотя об абсолютном отвержении и игнорировании их речи нет;

б) с эгоцентрической акцентуацией – ценность собственной личности для человека не очень высока, концентрируется он только на себе самом; общество для него не представляет почти никакой ценности, отношение к обществу резко отрицательное.

Депрессивная направленность личности характеризуется тем, что для человека он сам не представляет никакой ценности, а его отношение к обществу можно охарактеризовать как терпимое.

Суицидальная направленность наблюдается в тех случаях, когда ни общество, ни личность для самой себя не представляют никакой ценности[64].

Такое выделение типов направленности показывает, что она может определяться не комплексом каких-то фактов, а только одним из них, например личностной или коллективистской установкой и т.п. Точно так же направленность личности может определяться каким-то одним чрезмерно развитым интересом: к футболу, балету и т.п., в связи с чем и появляются футбольные фанаты, балетоманы, меломаны, коллекционеры. Таким образом, структура направленности личности может быть простой и сложной, но главное в ней – это устойчивое доминирование какой-то

потребности, интереса. Вследствие чего человек «настойчиво ищет средства возбуждать в себе нужные ему переживания как можно чаще и сильнее».

В связи с этим сведение направленности личности просто к потребностям, интересам, мировоззрению, убеждению или идеалам, как это делается в некоторых учебниках по психологии, неправомерно. Только устойчивое доминирование потребности или интереса, выступающих в роли долговременных мотивационных установок, может формировать стержневую линию жизни. В связи с этим Зимняя И. А. подчеркнула, что присущих оперативной мотивационной установке свойств, определяющих готовность и конкретные способы поведения и действий человека в данной ситуации, недостаточно, чтобы считать ее одним из видов направленности личности. Направляет действия и деятельность, и любая цель. Установка должна стать устойчиво доминирующей, а таковыми чаще всего бывает социальные условия, связанные с межличностными и личностно-общественными отношениями, отношением к труду и т.д.

Из сказанного выше следует вывод, что направленность личности в мотивационном процессе притягивает к себе и направляет активность человека, т.е. в какой-то степени облегчает принятие решения о действиях в данной ситуации.

В то же время направленность личности как психологический феномен во многом остается неопределенной, на что в свое время обратил внимание П. М. Якобсон. Например, он говорил о том, что направленность личности может быть временной, и ссылается на влюбленность, которая на какое-то время подчиняет себе распорядок жизни, определяет доминирующий мотив поведения. То же можно сказать и про другие увлечения человека, которые, как известно, меняются на протяжении жизни.

Таким образом, мы под личностной направленностью воспитателей ДООУ, работающих с детьми с ОВЗ, мы понимаем иерархическую структуру доминирующих мотивов личности, побуждающих личность воспитателя к ее утверждению в деятельности и общении. Профессиональную направленность воспитателей ДООУ, работающих с детьми с ОВЗ, рассматриваем как интегративную характеристику личности воспитателя, побуждающую к профессиональной деятельности в сфере воспитания детей с ОВЗ.

П. М. Якобсон ставит вопрос и о том, может ли быть у индивида сразу несколько направленностей. Человек, например, устремлен в область техники, пишет он, но равнодушен к женщинам, любит детей и при этом очень восприимчив ко всем общественным событиям. Поэтому, делает он вывод, следует говорить о различных видах направленности, иногда перекрывающих друг друга, иногда же находящихся а разных плоскостях [71].

То, что у человека могут быть разные и одновременно сосуществующие направленности, видно на примере мотивационных свойств личности.

Мотивы поступления в педагогический вуз и выбора профессии педагога (учителя, воспитателя детского сада и т.д.) разнообразны, причем некоторые из них не соответствуют педагогической деятельности. Это обстоятельство давно беспокоит педагогическую общественность и вузы. А.Э. Штейнмецв своем исследовании выяснил, что по данным многих опросов, только от 30 до 45% поступивших в педагогические вузы положительно относятся к профессии учителя. Около 40% поступают в вуз из-за интереса к тому или иному предмету («предметные мотивы»), не имея интереса к учительской деятельности. От 13 до 22% студентов не относятся позитивно ни к деятельности учителя, ни к профилирующему предмету, мотивами поступления в вуз в данном случае являются либо стремление избежать службы в армии (у юношей), либо престижность

высшего образования (у девушек). Часто мотивом поступления в педагогический вуз является близость к месту проживания: педагогические вузы имеются во всех крупных городах России [73, с. 4]. К сожалению, эта тенденция сохраняется уже в течении многих десятилетий и резко контрастирует с мотивами поступления молодежи в другие вузы – технические, медицинские. Там около 65% молодых людей выбирают вуз из интереса к профессии.

К концу обучения учительской профессии только четверть студенток отмечают, что учительствование – это их призвание [49].

А. К. Байметов, изучая мотивы педагогической деятельности, все разнообразие объединил в три группы:

1. мотивы долженствования;
2. мотивы заинтересованности и увлеченности преподаваемым предметом;
3. мотивы увлеченности общением с детьми («любовь к детям»)[28].

По характеру доминирования этих мотивов автором выделены четыре группы учителей: с доминированием долженствования (43%), с доминированием интереса к преподаваемой дисциплине (39%), с доминированием потребности общения с детьми (11%) и без ведущего мотива (7%). По отзывам, последние имеют и самые высокие квалификацию и авторитет. Было выявлено, что тип мотивации влияет на характер и направленность педагогических требований учителя к учащимся. Разносторонняя мотивация учителя характеризуется малым числом и гармоничностью требований к поведению учащихся и усвоению ими учебного материала. Доминирование у учителя мотива долженствования приводит к предъявлению учащимся большего требований не только по усвоению учебного материала, но и с дисциплинарного характера. Учитель с доминированием мотива увлеченности учебным предметом основным предъявляет не только по

усвоению учебного материала, но и с дисциплинарного характера. Учитель с доминированием мотива увлеченности учебным предметом в основном предъявляет требования к усвоению учебного материала. Наконец, учитель с выраженной потребностью общения с детьми на фоне малого количества требований все же предъявляет больше требований к личности учащихся.

Можно предполагать, что доминирование той или иной мотивации или отсутствие такого обусловлено склонностью учителей к тому или иному стилю руководства. Так, А. К. Байметов отмечает, что доминирование мотива долженствования было у учителей, склонных к демократическому стилю руководства.

По мере освоения педагогической профессии повышается потребность в профессиональных знаниях. Например, по данным В. Н. Никитенко и Б. Фидлера, у учителей в возрасте 25-30 лет возрастает потребность в психологическом образовании и педагогических знаниях, так как во время обучения в вузе этим знаниям они не придавали большого значения [27].

Значимость направленности воспитателя ДОО для образовательной и воспитательной практики настолько велика, что интерес и внимание учёных к различным аспектам этой проблемы не ослабевает на протяжении многих десятилетий. Профессиональная деятельность воспитателя сама по себе обладает огромным мотивационным потенциалом и слабо зависит от деятельности руководителей. Возможность видеть результаты своего педагогического труда уже создает положительную внутреннюю мотивацию и готовность воспринимать компетентные требования контроля, способствующие улучшению качества труда.

Родихина Э. А., Прялухина А. В. считают, направленность профессионального труда воспитателя можно рассмотреть через совокупность возможностей реализации форм и способов деятельности,

которая рассматривается как интегративная характеристика уровня организации (развития) профессиональной деятельности. Не стоит забывать, что незадействованные возможности педагогической деятельности ведут к снижению эффективности ее функционирования, а неудовлетворенность преподавателя своим трудом и негативное отношение к деятельности связаны с недостаточным знанием сущностных особенностей профессиональной деятельности, прежде всего, с непониманием или игнорированием её мотивационного потенциала. Поэтому необходимо развивать мотивационный потенциал профессиональной деятельности воспитателя, который, в свою очередь, будет мотивировать его к осуществлению самой профессиональной деятельности, развивая его мотивационный и профессиональный потенциалы [55].

Для повышения мотивации педагога предлагаются различные меры его стимулирования. Их можно классифицировать в соответствии с тремя основными направлениями: удовлетворение материальных и социальных потребностей педагогов, а также их стремления к личностному росту и самоактуализации. Следует отметить, что работники системы образования, как правило, проявляют серьезный интерес к совершенствованию своего профессионального мастерства [6].

Руководитель, чтобы эффективно двигаться навстречу цели, должен координировать работу и заставлять людей выполнять ее. Менеджеров часто называют исполнительными руководителями, потому что главный смысл их деятельности состоит в том, чтобы обеспечить исполнение работы данной организации. Руководители воплощают свои решения в дела, применяя на практике основные принципы мотивации.

Мотивация – это совокупность внутренних стимулов отдельного человека или группы людей к деятельности, направленной на достижение целей организации, поскольку работник одновременно выступает как субъект и объект мотивации. В ней различают два аспекта: побуждение

самого себя (самотивация) и побуждение за счёт внешних воздействий (стимулирование).

Стимулирование труда – это метод воздействия на трудовое поведение работника через систему внешних стимулов.

Таким образом, и мотивирование, и стимулирование трудовой деятельности, как совокупность движущих сил, побуждает человека к производительному труду. Но в то же время стимулирование принципиально отличается от мотивирования труда.

Суть этого отличия состоит в том, что стимулирование – это одно из средств, с помощью которого может, осуществляется мотивирование. При этом, чем выше уровень развития отношений в организации, тем реже в качестве средств управления людьми применяется стимулирование.

В процессе стимулирования существует целый ряд факторов, формирующих оценочное отношение людей к их трудовой деятельности или существенно влияющих на него: объективные характеристики трудовой деятельности, субъективные особенности восприятия и переживания, квалификация и образование, длительность (стаж) трудовой деятельности, этапы трудового цикла, информированность, особая материальная или моральная мотивация труда, административный режим в организации, поддержание положительной оценки и самооценки[29].

Для обеспечения эффективного функционирования механизма мотивации и стимулирования необходимо соблюдать ряд требований: прежде всего, необходимо, чтобы цели и задачи формулировались с предельной точностью и детализацией и доводились до каждого подразделения и исполнителя. Это позволит выработать у коллектива и отдельных работников чувство ответственности за достижение конечной цели.

Важно систематически изучать и выявлять желания, стремления, потребности и личные цели работников, которые они преследуют, и

осуществлять поиск наиболее эффективных форм организации стимулирования. И, наконец, необходимо наличие единых принципов стимулирования для всех [29].

Содержание и характер мотивационных побуждений и их иерархичное положение определяет эффективность индивидуальных траекторий профессионального развития. Сегодня в условиях индивидуализации и персонализации моделей профессионального самосовершенствования приобретает особое значение направленность личности на саморазвитие личностного и профессионального. Успешность профессиональной педагогической деятельности зависит от направленности, целеполагания и стремления к росту и достижениям (А. К. Маркова). В случае, когда личностное развитие педагога не в полной мере осознано и отрефлексировано, возникают барьеры, блокируется развитие, проявляется ригидность, профессиональные штампы и стереотипы (Т.Н. Щербакова, И.А. Зимняя) [6].

Проблема воспитания и обучения детей с ОВЗ на сегодняшний день очень важна. Такие дети нуждаются в особом подходе, который может найти специалист, обладающий совокупностью профессиональных и личностных качеств.

Деятельность воспитателя включает в себя две основные характеристики: субъективную и объективную. К субъективным характеристикам относятся его личностные особенности, а к объективным – знания и умения, которыми он обладает.

Профессиональные знания воспитателя в работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, не могут сами по себе решить цели и задачи социальной реабилитации. Это лишь необходимые условия. Решающее значение оказывают личностные качества и умения в совокупности со знаниями и умениями в социальной реабилитации [9].

Воспитатель должен обладать качествами, которые присущи заботливым родителям, специалистам разных профессий: психологам, психотерапевтам и так далее. Потому что, взаимодействуя с ребенком, имеющим ограниченные способности, специалист выступает в нескольких ролях: воспитателя, учителя, родителя. Он должен умело использовать формы, методы воспитательного воздействия. Различные социально-реабилитационные технологии, владеть педагогической этикой, знать цели и функции учебно-воспитательного процесса.

К субъективным характеристикам личности воспитателя можно отнести: способности, психическое состояние, характер, мотивационную направленность, индивидуальный стиль деятельности общения, самооценку.

Самое важное качество воспитателя – это мотивационная направленность на профессию.

Профессиональная направленность – это стремление быть и оставаться специалистом в данной области. Такая направленность помогает педагогу преодолевать трудности.

Воспитатель, обучающий детей с ОВЗ, обязательно должен понимать, что эти дети не являются ущербными по сравнению с другими. Если дети с ограничениями обучаются в образовательном учреждении вместе со здоровыми детьми, то воспитатель должен обязательно разъяснить тему равноправия людей с инвалидностью. Например, пригласить взрослого с инвалидностью, чтобы тот описал социальную модель инвалидности, провел беседу с детьми. Так же можно найти информацию в интернете о таких людях, рассказать о том, как они перебарывают свою болезнь и идут на поправку, о том, сколько спортсменов и великих, знаменитых людей-инвалидов в России и по всему миру [11].

Дети с ОВЗ нуждаются в индивидуальной методике обучения. Если здоровый ребенок, приходя в детский сад, приспособляется к правилам

и условиям общества, то дети с ОВЗ включаются в жизнь на своих собственных условиях, которые общество принимает и учитывает. Работа воспитателя, педагога в образовательных учреждениях, зависит от целей и задач, решаемых в ходе педагогического процесса. Не смотря на то, что существуют некоторые различия целей, которые выдвигаются той или иной программой, все они соответствуют главной цели дошкольного воспитания, определенной ФГОС ДО.

Главными задачами работы воспитателя в образовательном учреждении являются: охрана жизни и здоровья детей, повышение уровня психического развития ребенка в социальной, интеллектуальной и эмоциональной сферах, успешная интеграция ребенка в общество сверстников. Данная задача в работе с детьми с ОВЗ определенным образом трансформируется, включая социализацию и реабилитацию.

В начальный период пребывания ребенка в образовательном учреждении содержание деятельности воспитателя направлено на выявление особенностей протекания адаптации обучающихся, на содействие более быстрому, и конечно, безболезненному ее завершению. Поэтому создаются условия, вызывающие познавательную деятельность дошкольников, снимается стресс и обеспечивается положительное эмоциональное состояние ребенка, организовывается общение детей друг с другом [9].

Главной целью педагога является помощь детям с ограниченными способностями здоровья. Им нужно помочь социально адаптироваться, самореализоваться в обществе.

Формирование личности ребенка – это очень сложный процесс. Но люди, которые по-настоящему любят детей, добиваются поставленной цели и остаются в сердцах учеников на всю жизнь [1].

В условиях постоянно изменяющихся социально-образовательных, экономических условий и требований к дошкольному образованию выдвигаются и новые требования к качеству уровня подготовки педагогов

ДОУ. Внедрены в образовательную практику нормативные документы, которые акцентируют свое внимание на качестве образования; развитии профессиональных компетенций педагога; на совершенствовании управленческой инициативы руководителей; каждый из которых нацелен на то, чтобы превратить систему образования в реальный фактор развития современного общества. Но, к сожалению не все педагоги могут адаптироваться к новым требованиям и запросам общества и ФГОС дошкольного образования (ДО). Суть проблемы не только в том, что человек не хочет развиваться и адаптироваться к нововведениям. На наш взгляд отсутствие условий для саморазвития и самосовершенствования и адаптации к нововведениям, вот основная причина. На протяжении всего периода трудовой деятельности структура личностных характеристик педагога подвержена изменениям. Характер динамики изменений и их эффективность обусловлены, с одной стороны, индивидуальными особенностями воспитателя, а с другой подвержены влиянию технических условий, которые могут оказать реальное воздействие на формирование профессиональной компетентности педагога дошкольного образования [35].

В основу инклюзивного образования положена идеология, которая исключает любую дискриминацию детей, которая обеспечивает равное отношение ко всем людям, но создает особые условия для детей, имеющих особые образовательные потребности. Инклюзивное образование – процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями[22].

Интеграция – не новая для Российской Федерации проблема. В массовых детских садах и школах России находится много детей с отклонениями в развитии. Эта категория детей крайне разнородна и

«интегрирована» в среду нормально развивающихся сверстников по разным причинам[30].

Немаловажную роль в развитии системы инклюзивного образования играет подготовка персонала образовательного учреждения. При отборе педагогов детского сада, которым было доверено заниматься с детьми с ограниченными возможностями, учитывался их уже имеющийся опыт в этой области, коммуникативные навыки, стрессоустойчивость, обучаемость и другие личностные характеристики, необходимые для подобной работы.

Сформулированы профессиональные принципы педагога, работающего с детьми с ОВЗ (Яковлева И. М.). Это принципы:

- а) профессиональной компетентности;
- б) оказания помощи;
- в) нравственной ответственности;
- г) сотрудничества и автономности;
- д) креативности и инвариантности;
- е) соблюдения этики;
- ж) педагогического оптимизма;
- з) культуросообразности[72].

Кроме того, Яковлева И. М. выделила сущность модели профессиональной компетентности педагога, работающего с детьми с ОВЗ: готовность к развитию, воспитанию, обучению, социальной адаптации и интеграции детей, в том числе детей с ограниченными возможностями здоровья.

Содержанием модели профессиональной компетентности педагога:

1. Профессионально-гуманистическая направленность.
2. Профессионально-личностные качества.
3. Виды профессиональной деятельности и профессиональные компетенции[72].

Профессионально-ценностные ориентации направленности педагога, работающего с детьми с ОВЗ:

- признание ценности личности ребенка независимо от его нарушения;
- направленность на развитие личности в целом, а не только на получение образовательного результата;
- осознание своей ответственности как носителя культуры и её транслятора для детей с ОВЗ;
- понимание творческой сущности педагогической деятельности с детьми, требующей больших духовных и энергетических затрат[72].

Система инклюзивного образования включает в себя создание физической безбарьерной среды, в которую входят специальные механизмы и устройства обеспечения совместного обучения. Соответственно обслуживающему персоналу школы пришлось пройти обучения по работе с этими приспособлениями как по линии Ростехнадзора, так в организации, занимающейся поставками данного оборудования.

Бражнов К. А. считает, что существенных трудностей по вхождению детей с ограниченными возможностями в дошкольную среду не возникает. Они воспринимают себя как равных по отношению к другим ученикам, соответственно и обратное отношение тоже как к равным[13].

Подготовка преподавательского состава позволяет таким детям приобрести полный объём знаний, необходимых в будущем для поступления в высшие учебные заведения и построения дальнейшей карьеры. И самое главное, меняется оценка детей с ограниченными возможностями своего места в этом мире, в нашем обществе, в нашей стране.

Таким образом, специфика развития профессионально-личностной направленности воспитателя к работе с детьми с ОВЗ включает следующие аспекты:

- целенаправленное развитие ценностно-смысловой сферы личности педагога;
- актуализация и развитие качеств, создающих профессионально-личностную готовность педагога к работе с детьми с ОВЗ;
- ориентация на личностную индивидуальность каждого обучающегося, обеспечение дифференциального и индивидуально-творческого подхода;
- усиление аксиологического аспекта в подготовке педагогов к работе с детьми, имеющими ОВЗ, концентрация их на нравственно значимых событиях, включение в активные виды учебной деятельности, побуждающие к нравственной рефлексии.

#### **Выводы по первой главе:**

В первой главе мы раскрыли понятия личностной и профессиональной направленности педагогов. Под личностной направленностью педагога понимается иерархическая структура доминирующих мотивов личности, побуждающих личность педагога к ее утверждению в деятельности и общении. Профессиональную направленность педагогов, вслед за Л. М. Митиной, рассматриваем как интегративную характеристику личности педагога, побуждающую к профессиональной деятельности в сфере воспитания детей.

Исходя из приведенных выше определений, под личностной направленностью воспитателей ДООУ, работающих с детьми с ОВЗ, мы понимаем иерархическую структуру доминирующих мотивов личности, побуждающих личность воспитателя к ее утверждению в деятельности и общении с детьми с ОВЗ. Профессиональную направленность

воспитателей ДОУ, работающих с детьми с ОВЗ, рассматриваем как интегративную характеристику личности воспитателя, побуждающую к профессиональной деятельности в сфере воспитания детей с ОВЗ.

Спецификой развития профессионально-личностной направленности воспитателя к работе с детьми с ОВЗ, является:

- целенаправленное развитие ценностно-смысловой сферы личности педагога;
- актуализация и развитие качеств, создающих профессионально-личностную готовность педагога к работе с детьми с ОВЗ;
- ориентация на личностную индивидуальность каждого обучающегося, обеспечение дифференциального и индивидуально-творческого подхода;
- усиление аксиологического аспекта в подготовке педагогов к работе с детьми, имеющими ОВЗ, концентрация их на нравственно значимых событиях, включение в активные виды учебной деятельности, побуждающие к нравственной рефлексии.

## **Глава 2. Эмпирическое изучение соотношения личностной и профессиональной направленности воспитателей ДОУ, работающих с детьми сОВЗ**

### **2.1. Организация и методы исследования**

Исследование соотношения личностной и профессиональной направленности воспитателей ДОУ, работающих с детьми с ОВЗ, проводилось в 2017 году на базе 4 дошкольных образовательных учреждений Шебекинского района. В обследовании принимали участие 53 воспитателей дошкольных образовательных учреждений, из них 20 – работающих с детьми с ОВЗ, 33 – работающих с детьми без особенностей развития. Возраст воспитателей от 20 до 50 лет, стаж работы от 1 года до 25 лет (включительно).

Основным методом исследования являлось тестирование. В соответствии с поставленными в работе целью, задачами и предметом исследования, были выбраны следующие диагностические методики:

1. Методика диагностики направленности личности Б. Басса (ориентационная анкета): направлена на изучение личностной направленности, которая классифицируется как направленность на дело, на себя, на общение.

2. Методика «Диагностика мотивационной структуры личности» (В.А. Мильман) выявляет личностную направленность, которая делится на общежитейскую (жизнеобеспечение, комфорт, социальный статус, общение), деловую (общая активность, социальная активность, творческая активность).

3. Оценка профессиональной направленности личности педагога (Е.Г. Рогова): направлена на выявление профессиональной направленности, в которой преобладает общительность,

организованность, интеллигентность, направленность на предмет, мотивация одобрения(см. Приложение 1).

С целью выявления статистических различий по показателям направленности личности и профессиональной направленности в группах воспитателей работающих с детьми с ОВЗ и воспитателей работающих с детьми без особенностей нами был применен непараметрический статистический критерий для двух независимых выборок U–Манна-Уитни. С целью выявления корреляционных связей между показателями личностной и профессиональной направленности воспитателей ДОУ работающих с детьми с ОВЗ нами был применен непараметрический математический метод коэффициент корреляции Спирмена. Для определения различий в структурах личностной и профессиональной направленности воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ, и воспитателей, работающими с детьми без особенностей, мы применили факторный анализ (метод главных компонент) с Varimax–вращением с использованием метода Кайзера[47].

## **2.2. Результаты и их обсуждение**

Приступим к анализу и интерпретации результатов эмпирического исследования личностной и профессиональной направленности воспитателей ДОУ, работающих с детьми с ОВЗ, и воспитателей, работающих с детьми без особенностей.

В соответствии с первой задачей нашего эмпирического исследования рассмотрим особенности личностной направленности воспитателей ДОУ, работающих с детьми с ОВЗ, и воспитателей, работающих с детьми без особенностей, изученную нами с помощью ориентационной анкеты Б.Басса «Методика диагностики направленности личности». Результаты представлены на рис. 2.2.1.

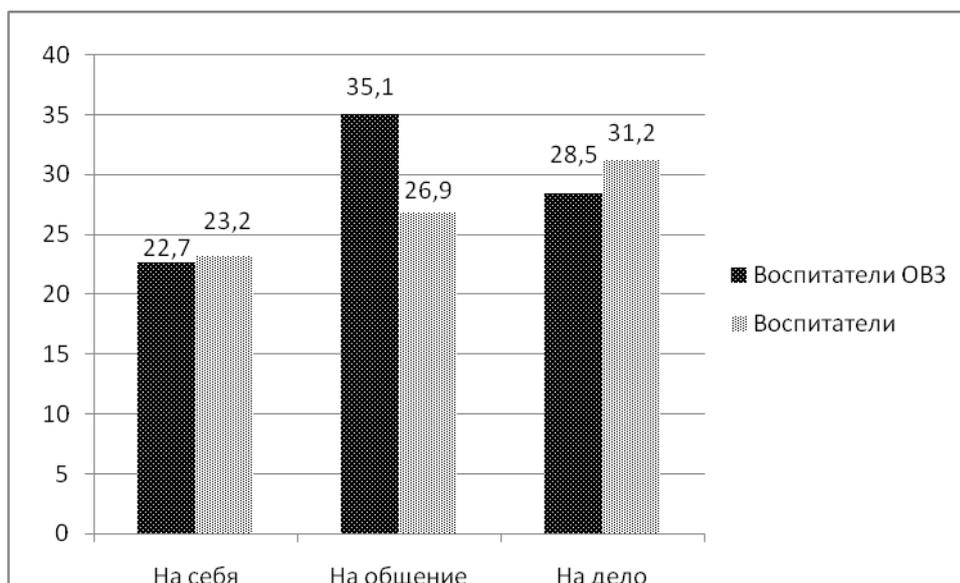


Рис. 2.2.1. Выраженность показателей направленности личности воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ, и воспитателей, работающих с детьми без особенностей, ср.б.

Как мы видим на рисунке 2.2.1., воспитатели ДООУ, работающие с детьми с ОВЗ, имеют преобладающий тип личностной направленности на общение ( $M_e=35,1$ ) по сравнению с воспитателями, которые работают с детьми без особенностей, их средний балл направленности на общение составляет 26,9. Это говорит нам о том, что воспитатели, работающие с детьми с ОВЗ, стремятся при любых условиях поддерживать отношения, как с людьми вообще, так и с дошкольниками ограниченными возможностями здоровья, ориентированы на совместную деятельность. Они так же ориентированы на социальное одобрение, проявляют потребность в привязанности и эмоциональных отношениях с детьми.

Далее мы видим, что воспитатели ДООУ, работающие с детьми без особенностей, имеют тип личностной направленности на дело ( $M_e=31,2$ ) по сравнению с воспитателями, которые работают с детьми с ОВЗ, их средний балл направленности на дело составляет 28,5. Направленность на дело отражает преобладание мотивов, порождаемых самой деятельностью, увлечение процессом деятельности. Воспитатели ДООУ, работающие с детьми без особенностей, проявляют более бескорыстное

стремление к познанию, овладению новыми умениями и навыками. Характерна заинтересованность в решении деловых проблем, выполнению работы как можно лучше, стремление добиваться наибольшей продуктивности группы, ориентация на деловое сотрудничество, способность отстаивать в интересах дела точку зрения, которую считает полезной для выполнения поставленной задачи.

Меньшая часть воспитателей ДООУ, работающих с детьми с ОВЗ, и воспитателей, которые работают с детьми без особенностей, имеют практически равнозначный средний балл выраженности направленности личности на себя. Воспитатели, работающие с детьми без ограничений, имеют  $Me=23,2$ , а воспитатели, работающие с детьми с ОВЗ,  $Me=22,7$ . Направленность на себя связывается с преобладанием мотивов собственного благополучия, стремления к личному первенству, престижу. Такие воспитатели чаще всего бывают заняты сами собой, своими чувствами и переживаниями, и мало реагируют на потребности людей и детей вокруг себя. В работе видят, прежде всего, возможность удовлетворить свои притязания и амбиции. Характерна агрессивность в достижении статуса, властность, склонность к соперничеству, раздражительность, тревожность.

Проанализируем наиболее выраженный тип направленности личности у воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ, и воспитателей, работающих с детьми без особенностей. Результаты представлены на рис. 2.2.2.

На рисунке 2.2.2., мы видим, что 76% воспитателей, работающих с детьми без особенностей развития, имеют направленность личности на дело, а 65% воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ, имеют направленность личности на общение. То есть, воспитатели, работающие с детьми без особенностей, направлены на дело, с помощью которого они могут повысить социальный статус. С детьми работают так, чтобы уровень знаний воспитанников повысился с помощью разнообразных

методов и приёмов работы. А вот, воспитатели, работающие с детьми с ОВЗ, пытаются обучить всему через общение. Продуктивность работы у них выше, чем от других методов. Через общение, дети с ОВЗ получают помощь.

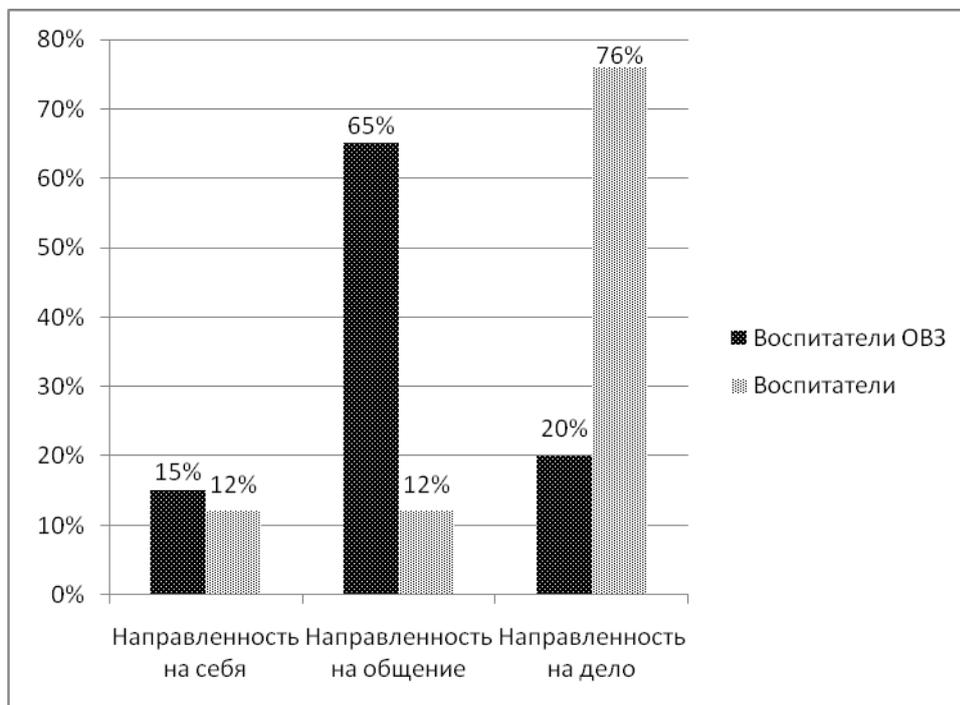


Рис. 2.2.2. Распределение воспитателей в зависимости от преобладающего типа направленности (%).

Из нашего рисунка мы можем сказать, что личностная направленность у большинства воспитателей ДООУ, работающих с детьми с ОВЗ, направлена на общение. Если соотнести личностную направленность остальных воспитателей ДООУ, работающих с детьми с ОВЗ, то их направленность направлена и на себя, что значительно меньше, чем у большинства воспитателей, направленных на общение.

Большинство воспитателей ДООУ, работающих с детьми без особенностей, имеют направленность на дело, можно сказать, что личностная направленность больше направлена на выполнение своих задач. Если соотнести личностную направленность воспитателей ДООУ, то у воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ, больше представлена

направленность на поддержку отношений с людьми с помощью общения, а у воспитателей, работающих с детьми без особенностей, направленно на решение деловых проблем, что больше относится к профессиональной направленности.

С целью выявления статистических различий по показателям направленности личности в группах воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ, и воспитателей, работающих с детьми без особенностей, нами был применен непараметрический статистический критерий для двух независимых выборок U–Манна-Уитни (см. Приложение 3), в результате по показателю направленности личности на общение  $U_{эмп}=155$  и по показателю направленности личности на дело  $U_{эмп}=202$ , нами были обнаружены статистические различие на высоком уровне значимости  $p \leq 0,01$ . Воспитатели, работающие с детьми с ОВЗ, имеют наибольшую выраженность направленности личности на общение, а воспитатели, работающие с детьми без особенностей развития, имеют направленность личности на дело. Важным элементом деятельности воспитателя, работающего с детьми с ОВЗ, является общение. С помощью общения воспитатель способен обмениваться опытом, устанавливать контакт с детьми, передавать реальные или вымышленные сведения об окружающей действительности. Для детей с ограниченными возможностями здоровья процесс общения протекает сложнее, так как существуют языковые, слуховые, двигательные и другие барьеры для овладения социальным взаимодействием. В освоении образовательной программы основную роль играет общение как со сверстниками, так и с взрослыми. Согласно психологическому словарю, общение это сложный, многоплановый процесс установления и развития контактов между воспитателями и детьми, порождаемый потребностями совместной деятельности и включающий в себя как минимум три различных процесса: коммуникацию, интеракцию и социальную перцепцию[51]. Поэтому у воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ, направленность на

общение выступает в качестве одного из основных условий развития ребенка, формирования его личности.

У детей без особенностей развития очень остро и своеобразно складываются взаимоотношения со значимыми другими воспитателями и людьми, которые входят в их личностную микросреду. На этом этапе могут произойти весьма серьезные изменения социального и персонального состава взрослых, оказывающих влияние на ребенка. Роль значимого взрослого для дошкольника, разумеется, продолжает играть воспитатель. И при этом направленность воспитателей, работающих с детьми без особенностей, идет несомненно на дело, т.к. при хорошей работе уровень готовности к обучению в школе растет, значит и удовлетворенность своей работой у воспитателей выше.

Рассмотрим особенности соотношения деловой и общежитейской направленности личности воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ, и воспитателей, работающих с детьми без особенностей, изученную нами с помощью методики «Диагностика мотивационной структуры личности» (В.Э. Мильман). Результаты представлены на рисунке 2.2.3.

Как мы видим на рисунке 2.2.3., воспитатели ДООУ, работающие с детьми без особенностей, имеют высокий уровень «общежитейской» направленности личности ( $M_e=65,2$ ), по сравнению с воспитателями, работающими с детьми с ОВЗ, их средний балл общежитейской направленности ( $M_e=57,6$ ) соответствует среднему уровню выраженности. То есть воспитатели ДООУ, работающие с детьми без особенностей, в отличие от воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ, имеют среднюю выраженность показателей. «Общежитейская» направленность личности – это та, которая относится ко всей сфере жизнедеятельности, она состоит из следующих шкал: жизнеобеспечение, комфорт, социальный статус и общение.

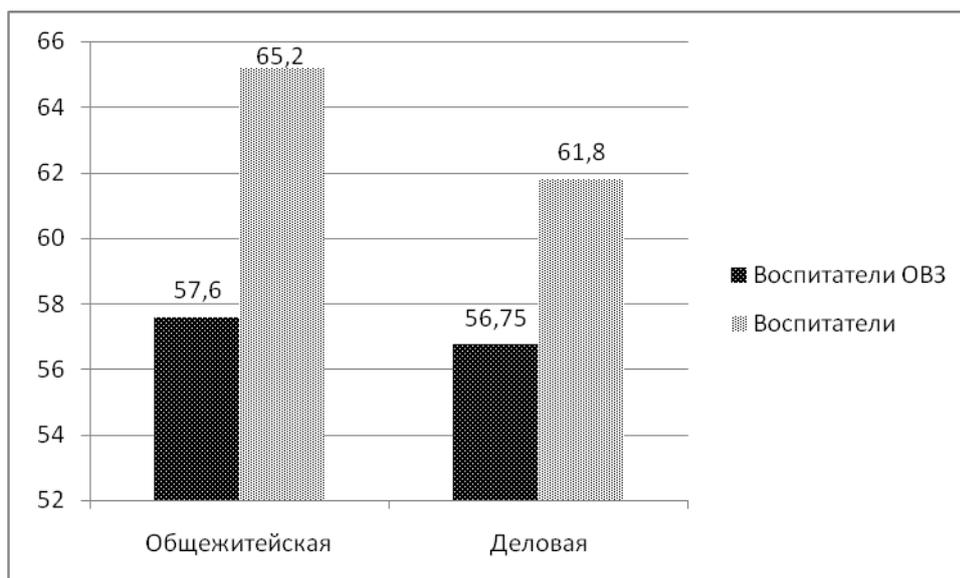


Рис. 2.2.3. Выраженность показателей деловой и общежитейской направленности личности воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ, и воспитателей, работающих с детьми без особенностей, ср.б.

Если соотнести общежитейскую и деловую направленность, то с уверенностью можно сказать, что общежитейская направленность (отражает жизнеобеспечение, комфорт, социальный статус, общение)у большинства воспитателей ДООУ, работающих с детьми с ОВЗ, и воспитателей, работающих с детьми без особенностей, связана с личностной направленностью. Деловая направленность (включающая общую, социальную и творческую активность), которая больше указывает на выраженность профессиональной направленности, отражена у меньшего количества и воспитателей ДООУ, работающих с детьми с ОВЗ, и воспитателей, работающих с детьми без особенностей.

Воспитатели ДООУ, работающие с детьми без особенностей, и воспитатели, работающие с детьми с ОВЗ, имеют средний уровень выраженности показателя «деловой» направленности личности ( $Me_1=56,75$ ;  $Me_2= 61,8$ ). «Деловая» направленность личности относится только к деловой или учебной сфере жизни воспитателей, состоит из трех шкал: общая активность, творческая личность, общественная полезность.

С целью выявления статистических различий по интегративным показателям общежитейской и деловой направленности личности в группах воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ, и воспитателей, работающих с детьми без особенностей, нами был применен непараметрический статистический критерий для двух независимых выборок U–Манна-Уитни (см. Приложение 3), в результате по показателю общежитейской направленности личности  $U_{\text{эмп}}=184,5$  нами было обнаружено статистическое различие на высоком уровне значимости  $p \leq 0,01$ . Воспитатели, работающие с детьми ОВЗ, имеют более низкую выраженность общежитейской направленности личности, по сравнению с воспитателями, которые работают с детьми без особенностей в развитии. Из-за того, что воспитатели, работающие с детьми с ОВЗ, зачастую не довольны условиями труда, маленькой заработной платой и отсутствием профессионального роста, комфортных условий работы нет. Поэтому и получается, что дома они не удовлетворены своей жизнью, социальным статусом, комфортом.

Это говорит о том, что воспитатели, которые работают с детьми без особенностей в развитии, имеют более высокую направленность на самих себя, на удовлетворение собственных потребностей. Данный феномен можно объяснить тем, что испытуемые устремили свои жизненные стремления на свою личную жизнь, на совершенствование себя как конкретной личности, поэтому мотив совершенствование себя в общей и творческой активности отступил на второй план. Из всех шкал видно, что работой воспитатели удовлетворены, и поэтому они больше стали работать над удовлетворением собственных потребностей.

В соответствии с задачей нашего эмпирического исследования рассмотрим особенности соотношения личностной направленности воспитателей ДООУ, работающих с детьми с ОВЗ, и воспитателей, работающих с детьми без особенностей, изученную нами с помощью

методики «Диагностика мотивационной структуры личности» (В.Э. Мильман). Результаты представлены на рис. 2.2.4.

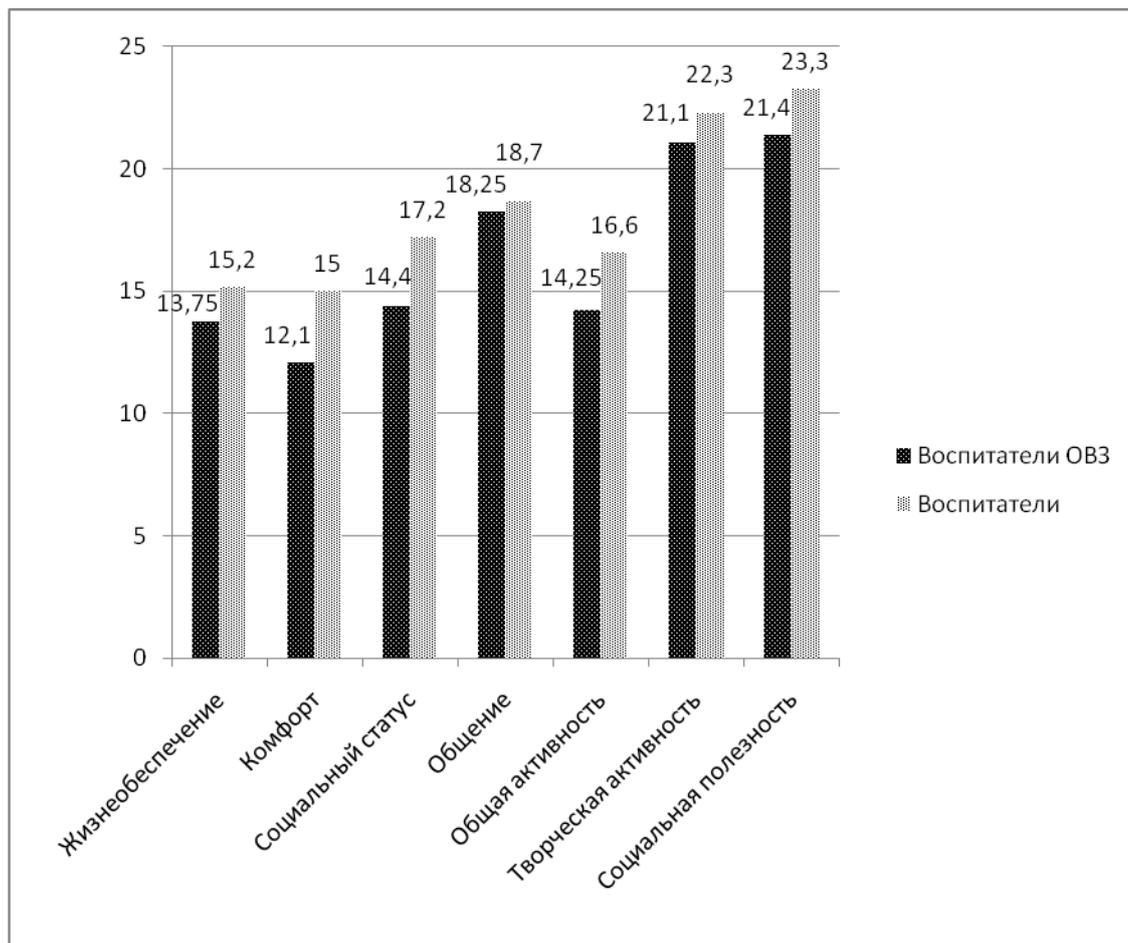


Рис. 2.2.4. Выраженность показателей направленности личности воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ, и воспитателей, работающих с детьми без особенностей, ср.б.

Как мы видим на рисунке 2.2.4., воспитатели, работающие с детьми без особенностей развития, имеют высокий уровень направленности личности на социальную полезность ( $Me=23,3$ ), в отличие от воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ, у них средний уровень направленности личности на социальную полезность ( $Me=21,4$ ). Принести общественную пользу является высшим стремлением в воспитателе, особенно, если при этом используются и достигаются творческие результаты. Простой аргумент в пользу этого: если бы эта

мотивация доминировала у всех или у большинства воспитателей, то общество уверено направлялось бы по пути к идеальному.

Воспитатели, работающие с детьми без особенностей, имеют средний уровень (почти высокий) творческой активности ( $Me=22,3$ ) это больше чем у воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ, они имеют средний уровень творческой активности ( $Me=21,1$ ). Творческая активность отражает стремление воспитателей использовать свою энергию и возможности в той сфере, где можно получить творческие результаты. Включает в себя: созидание, достижение, понимание, познание.

Направленность на общение у воспитателей, работающих с детьми без особенностей развития ( $Me=18,7$ ), и воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ, имеют средний уровень ( $Me=18,25$ ). Данный показатель демонстрирует, что воспитатели готовы к установлению новых контактов, к конструктивному сотрудничеству, свидетельствует о доброжелательном общении с коллегами, непринужденности поведения. Так же говорит об отзывчивом и внимательном отношении между воспитателями.

Направленность личности на социальный статус у воспитателей, работающих с детьми без особенностей, выше ( $Me=17,2$ ), чем у воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ ( $Me=14,4$ ), но имеют обе категории воспитателей средний уровень направленности личности. Направленность личности воспитателя представляет собой уровни жизнедеятельности и комфорта в социальной сфере. В ней отражается стремление воспитателей получать внимание окружающих, престиж, положение в обществе, влияние и власть.

Воспитатели, работающие с детьми без особенностей развития, и воспитатели, работающие с детьми с ОВЗ, имеют средний уровень общей активности направленности личности. Но у воспитателей, работающих с детьми без особенностей, выше ( $Me=16,6$ ), чем у воспитателей,

работающих с детьми с ОВЗ ( $Me=14,25$ ). Общая активность отражает энергичность, стремление воспитателей приложить свою энергию и умения в той или иной сфере деятельности. Включает в себя такие мотивы-интересы, как: собственно активность, выносливость, упорство, возможно, противодействие.

Воспитатели, работающие с детьми без особенностей развития, имеют средний уровень направленности личности на жизнеобеспечение ( $Me=15,2$ ), такой же уровень и у воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ ( $Me=13,75$ ). Есть между ними разница, направленность личности воспитателя на жизнеобеспечение отражает заботу о насущных условиях существования, стремление обеспечить себя и своих близких материальными ресурсами жизни.

Последняя шкала: направленность личности на комфорт. И тут тоже видно, что воспитатели, работающие с детьми без особенностей, больше выражен средний уровень ( $Me=15$ ), чем у воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ ( $Me=12,1$ ). Исходя из всех шкал, можно сделать вывод, что воспитатели, работающие с детьми без особенностей, уровень почти высокий, а воспитатели, работающие с детьми ОВЗ, имеют устойчивый средний уровень. Направленность личности на комфорт является, по сути, продолжением направленности личности на поддержание жизнеобеспечения. Воспитатели заботятся о средствах существования, но в более совершенных, удобных, надежных проявлениях, которые приносят больше удовольствий. Включает в себя: комфорт, порядок, удовольствие, развлечение, приобретение, защита, безопасность.

С целью выявления статистических различий по показателям общежитейской и деловой направленности личности в группах воспитателей работающих с детьми с ОВЗ, и воспитателей, работающих с детьми без особенностей, нами был применен непараметрический статистический критерий для двух независимых выборок U–Манна-Уитни (см. Приложение 3), в результате по показателям общежитейской

направленности личности «жизнеобеспечение»  $U_{эмп}=226$ , «комфорт»  $U_{эмп}=178$ , «социальный статус»  $U_{эмп}=218$ , и по показателю деловой направленности личности «общая активность»  $U_{эмп}=211,5$  нами были обнаружены статистические различия на высоком уровне значимости  $p \leq 0,01$ , то есть воспитатели, работающие с детьми с ОВЗ, имеют более низкую выраженность выше указанных показателей по сравнению с воспитателями которые работают с детьми без особенностей в развитии. Данные показатели являются проявлением направленности личности на поддержание общежитической направленности личности воспитателей. Воспитатели, работающие с детьми с ОВЗ, имеют более низкую выраженность выше указанных показателей, чем воспитатели, которые работают с детьми без особенностей. У воспитателей, которые работают с детьми с ОВЗ, очень маленькая заработная плата. Их большой труд (работа), к сожалению, материально не подкрепляется. В связи с этим у воспитателей, нет стремления к повышенному комфорту в жизни. Отсутствует и такая цель в своей деятельности. Из-за всех этих причин выявилась низкая выраженность направленности личности на комфорт.

Воспитателями осуществляется работа по адаптации детей в группевоспитанников и подготовке к дальнейшей социализации в обществе. Проблема воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья требует деликатного и гибкого подхода. На основании результатов педагогической диагностики воспитатель выстраивает индивидуальный образовательный маршрут для каждого воспитанника.

В соответствии со следующей задачей нашего эмпирического исследования, рассмотрим особенности профессиональной направленности личности воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ, и воспитателей, работающих с детьми без особенностей, изученную нами с помощью опросника «Оценка профессиональной направленности

личности педагога» (Е.И. Рогов). Результаты представлены на рисунке 2.2.5.

Как мы видим на рисунке 2.2.5., воспитатели ДООУ, работающие с детьми с ОВЗ, и воспитатели, которые работают с детьми без особенностей, имеют одинаковый средний балл выраженности преобладающей направленности на мотивацию одобрения ( $M_e=7$ ). То есть воспитателей обеих групп одинаково характеризует ярко выраженная направленность педагогической деятельности на мотивацию одобрения. Особенности поведения свидетельствует о желании выглядеть в глазах окружающих вполне адекватно (т.е. казаться такими, какими является на самом деле), что вполне нормально, так как свойственно большинству людей. Такое поведение дает возможность для самостоятельности в суждениях о себе.

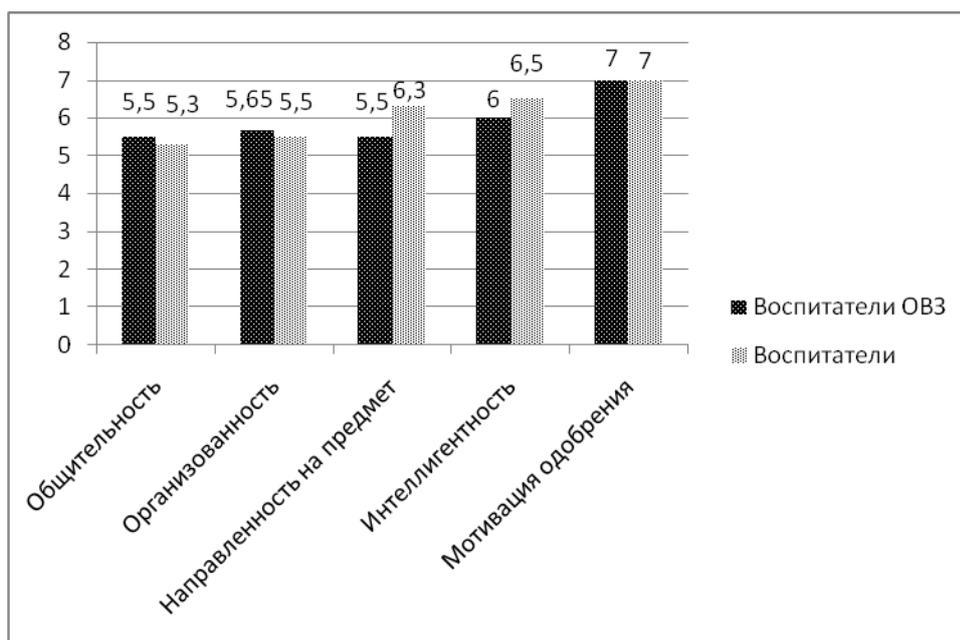


Рис. 2.2.5. Выраженность показателей профессиональной направленности личности воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ, и воспитателей, работающих с детьми без особенностей, ср.б.

В профессиональной направленности воспитателей ДООУ, работающих с детьми с ОВЗ, и воспитателей, работающих с детьми без особенностей, при интерпретации результатов методики можно выделить такую направленность, как общительность, которая больше

отражает личностную направленность, чем профессиональную. Остальные же критерии отражают только профессиональную направленность, из которых видно, что для большинства характерна мотивация одобрения, затем интеллигентность, направленность на предмет и организованность. Существенных различий в соотношении внутри показателей профессиональной направленности не выявлено.

На рисунке видно, что воспитатели ДООУ, работающие с детьми с ОВЗ, и воспитатели, которые работают с детьми без особенностей, имеют небольшую разницу в выраженности направленности интеллигентности. У воспитателей, работающих с детьми без особенностей,  $Me=6,5$ , а у воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ,  $Me=6$ .

Так же воспитатели ДООУ, работающие с детьми с ОВЗ, и воспитатели, которые работают с детьми без особенностей, имеют небольшую разницу в выраженности направленности на предмет. У воспитателей, работающих с детьми без особенностей,  $Me=6,3$ , а у воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ,  $Me=5,5$ . Средний уровень характеризуется значительным преобладанием предметной направленности над собственно педагогической.

Направленность на организованность личности имеет средний уровень как и у воспитателей ДООУ, работающих с детьми с ОВЗ, так и воспитателей, которые работают с детьми без особенностей, при этом видна минимальная разница  $Me_1=5,65$  и  $Me_2=5,5$ . Признаками сформированности организованности воспитателей являются подбор необходимого оборудования, рациональное расположение на рабочем месте, приведение в порядок по окончании работы. У них четкое представление о цели деятельности, составление программы действий при рациональном расходовании времени, внесение изменений при необходимости. Воспитатели проверяют на ходу действия работы и их последовательность, по их характеристике обнаружение и исправление ошибки в ходе работы, объективная оценка действий.

Минимальная разница присутствует и в направленности на общительность у воспитателей ДООУ, работающих с детьми с ОВЗ, и воспитателей, которые работают с детьми без особенностей, по критерию имеют средний уровень. В известной степени общительности и в независимой обстановке воспитатели чувствуют себя вполне уверенно. Новые проблемы их не пугают. И все же в спорах и диспутах участвуют неохотно. Они берутся за любое дело, но не всегда могут успешно довести его до конца.

С целью выявления статистических различий по показателям профессиональной направленности личности воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ, и воспитателей, работающих с детьми без особенностей, нами был применен непараметрический статистический критерий для двух независимых выборок U–Манна-Уитни (см. Приложение 3), в результате по данным показателям статистически значимых различий обнаружено не было  $p > 0,1$ . Воспитатели, работающие с детьми с ОВЗ, и воспитатели, работающие с детьми без особенностей, по показателям профессиональной направленности не различаются.

Таким образом, мы увидели, что между воспитателями, работающими с детьми с ОВЗ, и воспитателями, работающими с детьми без особенностей развития, существуют значимые различия в личностной и профессиональной направленности личности.

Для проверки гипотезы мы соотнесли данные по личностной и профессиональной направленности внутри каждой группы воспитателей ДООУ и выяснили, существует ли определенная рассогласованность между личностной и профессиональной направленностью у воспитателей ДООУ, работающих с детьми с ОВЗ, и воспитателей, работающих с детьми без особенностей. Рассмотрим таблицу 2.2.1.

Из таблицы 2.2.1 видно, что личностная и профессиональная направленность у воспитателей ДООУ, работающих с детьми с ОВЗ, больше направлены на общение и на себя соответственно. А у

воспитателей, работающих с детьми без особенностей развития, выражена профессиональная направленность на себя, а личностная направленность на дело. Таким образом, у воспитателей ДОУ преобладает профессиональная направленность на себя, при этом имеются различия в личностной направленности: у воспитателей ДОУ, работающих с детьми ОВЗ, больше направлена на общение, а у воспитателей, работающих с детьми без особенностей развития, на дело.

Таблица 2.2.1.

Распределение видов направленностей по степени их выраженности  
(ранги)

Виды направленности	Группа воспитателей					
	Воспитатели ДОУ, работающие с детьми с ОВЗ			Воспитатели, работающие с детьми без особенностей		
	Ранги					
	1	2	3	1	2	3
Личностная	На общение	На дело	На себя	На дело	На общение	На себя
Профессиональная	На себя	На общение	На дело	На себя	На дело	На общение

Примечание:

- 1) первый ранг имеет наибольшую выраженность;
- 2) третий ранг соответствует наименьшей выраженности.

Дополнительно, с целью выявления корреляционных связей между показателями личностной и профессиональной направленности воспитателей ДОУ, работающих с детьми с ОВЗ, нами был применен непараметрический математический метод – коэффициент корреляции Спирмена. В общем, по всем показателям используемых методик было обнаружено 7 значимых корреляционных связей, из них 6 положительных (прямых) и 1 отрицательная (обратная) корреляционная связь. Наглядно корреляционные связи представлены на рисунке 2.2.6.

Из этого хочется выделить две корреляционные связи: «общение» – «организованность» и «мотивация одобрения» – «направленность на



направленности, как «социальная активность»  $r=0,595$ , «творческая активность»  $r=0,601$ , «деловая»  $r=0,580$ . Из этого видно, что чем больше воспитатели ДООУ, работающие с детьми с ОВЗ, будут проявлять социальную, творческую и деловую активности, тем больше они будут ориентированы на мотивацию одобрения.

Существует тесная прямая корреляционная связь между показателем профессиональной направленности «интеллигентность» и показателем профессиональной направленности «деловая»  $r=0,462$ , при  $p \leq 0,01$ . Так же показатель «интеллигентность» имеет положительную значимую корреляционную связь с показателем профессиональной направленности «социальная активность»  $r=0,486$ , при  $p \leq 0,05$ . Чем больше воспитатели будут проявлять в работе с детьми с ОВЗ интеллигентность, тем больше они будут проявлять социальную активность и деловую направленность в профессиональной деятельности.

Существует отрицательная значимая корреляционная связь между показателем профессиональной направленности «организованность» и показателем личностной направленности «общение»  $r=0,556$ , при  $p \leq 0,05$ . Чем больше воспитатели, работающие с детьми с ОВЗ, будут обращать внимание на общение, тем меньше будет проявляться их организованность в профессиональной направленности.

С целью выявления корреляционных связей между показателями личностной и профессиональной направленности воспитателей ДООУ, работающих с детьми без особенностей, нами был применен непараметрический математический метод коэффициент корреляции Спирмена. В общем, по всем показателям используемых методик было обнаружено 11 значимых корреляционных связей, из них 8 положительных (прямых) и 3 отрицательных (обратных) корреляционных связей. Наглядно корреляционные связи представлены на рисунке 2.2.7.

Существует значимая обратная корреляционная связь между показателем профессиональной направленности «направленность на

предмет» и показателями личностной направленности «на себя»  $r = -0,449$ , при  $p \leq 0,05$ , «общение»  $r = -0,428$ . Чем больше выражена личностная направленность на себя и на общение, тем меньше выражена профессиональная направленность на предмет.

Существует тесная прямая положительная корреляционная связь между показателем профессиональной направленности «направленность на предмет»  $r = 0,373$ , при  $p \leq 0,01$  и личностной направленности «на дело». Чем больше воспитатели, работающие с детьми без особенностей, будут лично направлены на дело, тем больше будет профессиональная направленность на предмет.

Так же обнаружена тесная прямая положительная корреляционная связь между показателем профессиональной направленности «на предмет» и показателями профессиональной направленности «деловая»  $r = 0,397$ , при  $p \leq 0,01$ , «социальная активность»  $r = 0,471$ , «общая активность»  $r = 0,445$ . Чем больше воспитатели, работающие с детьми без особенностей, будут проявлять социальную, общую и деловую активность, тем больше будет профессиональная направленность на предмет.

Существует тесная прямая положительная корреляционная связь  $r \leq 0,01$  между показателем личностной направленности «на дело» с показателями личностной направленности «комфорт»  $r = 0,395$  и профессиональной направленности «общая активность»  $r = 0,390$ . Чем больше будет личностная направленность на комфорт и профессиональная направленность на общую активность, тем больше будет личностная направленность на дело.

Так же личностная направленность «на дело» имеет значимую обратную корреляционную связь с личностной направленностью «общение»  $r = -0,410$ , при  $p \leq 0,05$ . Поэтому, чем больше будет личностная направленность на дело, тем меньше будет общения в личностной направленности.

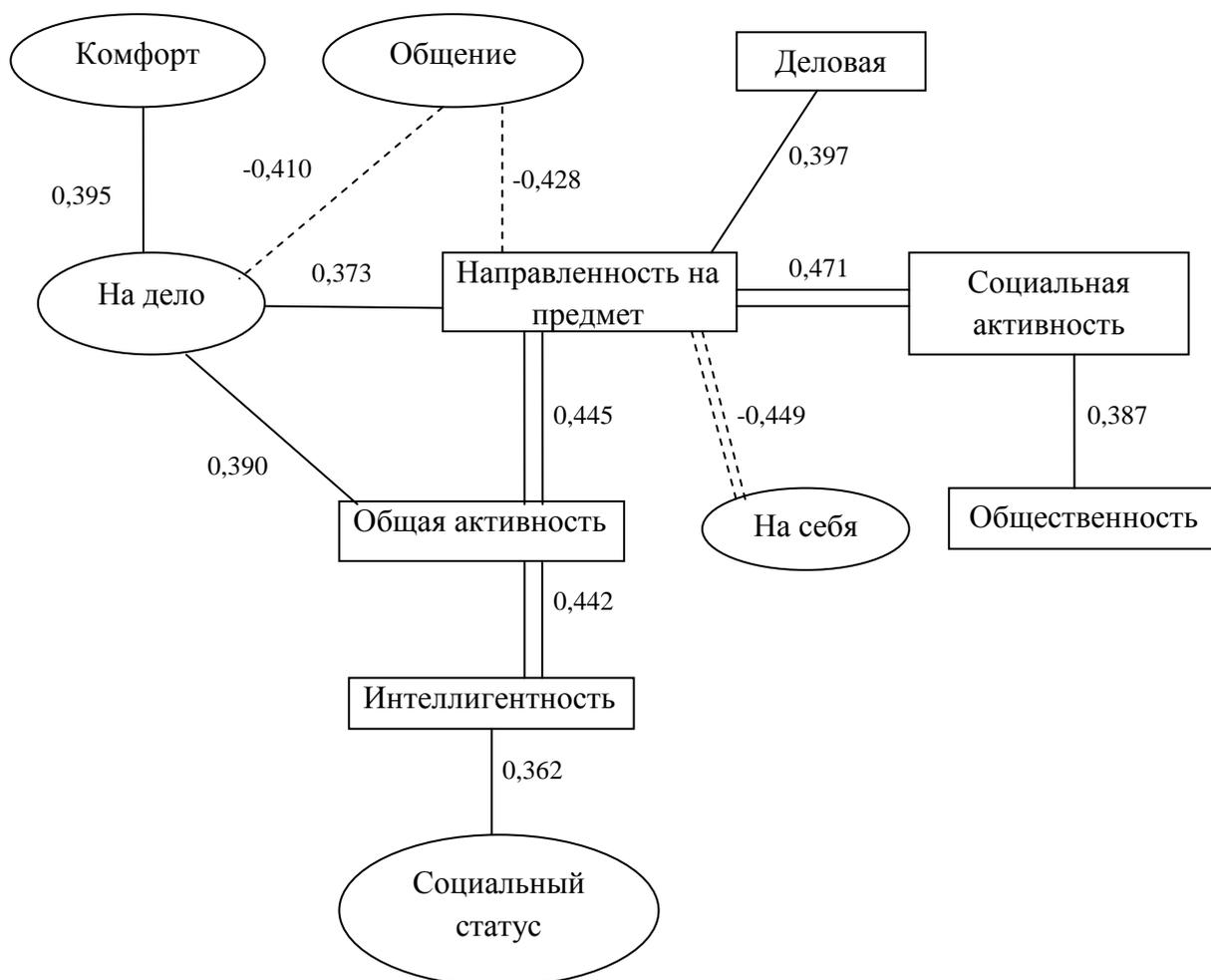
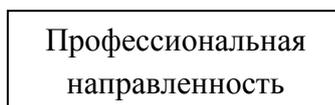
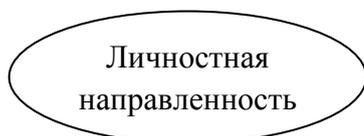


Рис.2.2.7. Корреляционная плеяда связей между показателями личностной и профессиональной направленности воспитателей ДООУ, работающих с детьми без особенностей развития

Примечание:  $p \leq 0,01$        $p \leq 0,05$

$r > 0$                                 

$r < 0$       - - - - -      - - - - -



Профессиональная направленность «интеллигентность»  $p \leq 0,01$  имеет тесную прямую положительную корреляционную связь с профессиональной направленностью «общая активность»  $r=0,442$  и личностной направленностью «социальный статус»  $r=0,362$ . Чем больше

воспитатели будут проявлять с детьми без особенностей развития интеллигентность, тем больше будет проявляться профессиональная направленность на общую активность и личностную направленность на социальный статус.

Тесная прямая положительная корреляционная связь между показателем профессиональной направленности «социальная активность» и показателем профессиональной направленности «общительность»  $r=0,387$ , при  $p \leq 0,01$ . Чем больше будут воспитатели, работающие с детьми без особенностей, иметь социальную активность, тем больше будет проявляться общительность в профессиональной деятельности.

С целью определения различий в структурах личностной и профессиональной направленности воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ, и воспитателей, работающих с детьми без особенностей, мы применили факторный анализ (метод главных компонент) с Varimax-вращением с использованием метода Кайзера (таблица 2.2.2).

Для воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ, было выявлено 6 факторов, условно названных: активность, профессиональная направленность (разделена во втором и третьем факторе), личностные качества (разделена в четвертом и шестом факторе) и общение. Для воспитателей, работающих с детьми без особенностей были выделены следующие факторы, имеющие статистически значимые факторные нагрузки: личностный комфорт, активность, профессиональная направленность (разделенная на оставшиеся 4-6 факторы).

Для воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ, согласно первому фактору «активность» свойственны определенные компоненты. А именно, деловая ( $F=0,93$ ), общая активность ( $F=0,66$ ), творческая активность ( $F_e=0,94$ ), социальная активность ( $F_e=0,69$ ). Воспитатели, работающие с детьми ОВЗ, проявляют высокую направленность личности на активность. Все свои старания и умения направляют на творческую,

социальную помощь детям с ОВЗ. Видят смысл жизни в том, чтобы помогать детям.

Таблица 2.2.2.

Результаты факторного анализа личностной и профессиональной направленности воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ, и воспитателей, работающих с детьми без особенностей

Фактор №	Воспитатели, работающие с детьми с ОВЗ	Факторная нагрузка F	Воспитатели, работающие с детьми без особенностей развития	Факторная нагрузка F
1	- деловая 56,75 - общая активность 14,25 - творческая активность 21,1 - социальная активность 21,4	0,94 0,66 0,94 0,69	- на себя 23,2 - общежитейская 65,1 - жизнеобеспечение 15,2 - комфорт 15 - социальный статус 17,2	0,42 0,90 0,81 0,75 0,64
2	- на дело 28,5 - общительность 5,7 - мотивация одобрения 7	0,72 0,83 0,77	- деловая 61,8 - общая активность 16,6 - творческая активность 22,3 - социальная активность 23,3	0,92 0,67 0,79 0,71
3	- на общение 31,5 - направленность на предмет 5,5 - интеллигентность 6	0,51 0,93 0,78	- направленность на предмет 6,3	0,78
4	- общежитейская 57,6 - жизнеобеспечение 13,75 - комфорт 12,1	0,57 0,85 0,84	- интеллигентность 6,5 - мотивация одобрения 7	0,60 0,77
5	- общение 18,25	0,74	- на дело 31,2 - организованность 5,5	0,65 0,81
6	- на себя 22,75 - социальный статус 14,4	0,53 0,85	- общительность 5,3	0,91

У воспитателей, работающих с детьми без особенностей развития, в первый фактор «личностный комфорт» вошли компоненты: на себя ( $F_e=0,42$ ), общежитейская ( $F_e=0,90$ ), жизнеобеспечение ( $F_e=0,81$ ), комфорт ( $F_e=0,75$ ), социальный статус ( $F_e=0,64$ ). Видно, что у воспитателей, работающих с детьми без особенностей, высокая направленность личности на личностный комфорт. То есть воспитатели заботятся о средствах существования, но в более совершенных, удобных, надежных проявлениях, которые приносят больше удовольствий.

Воспитатель отражает заботу о насущных условиях существования, стремится обеспечить себя и своих близких материальными ресурсами жизни. Социальный статус их устраивает, есть возможность профессионального роста.

Во второй фактор «профессиональная направленность» воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ, вошли параметры: направленность на дело ( $Fe=0,72$ ), общительность ( $Fe=0,83$ ), мотивация одобрения ( $Fe=0,77$ ). Деловая активность воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ, повышается внешней мотивацией одобрения. Чем больше их работу будут одобрять, тем больше будут, стремится лучше работать и помогать детям. Через общение идет передача знаний детям с ОВЗ, тем самым у них повышается мотивация одобрения их деятельности.

Во второй фактор, который мы условно обозначили «активность», у воспитателей, работающих с детьми без особенностей, вошли параметры, которые были на первом месте у воспитателей, работающих с детьми ОВЗ: деловая направленность ( $Fe=0,92$ ), общая активность ( $Fe=0,67$ ), творческая активность ( $Fe=0,79$ ), социальная активность ( $Fe=0,71$ ). Мы уверенно можем сказать, что работа уходит на второй план, в отличие от воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ. Воспитатели выполняют все вовремя и без лишнего напряжения, спешки. Имеют способность отстаивать в интересах дела свою точку зрения, которую считают полезной для выполнения поставленной задачи.

Третий фактор «профессиональная направленность» для воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ, составляют такие компоненты, как: направленность на общение ( $Fe=0,51$ ), направленность на предмет ( $Fe=0,78$ ), интеллигентность ( $Fe=0,93$ ). Воспитатели, работающие с детьми с ОВЗ, реализуют свою направленность на предмет, через общение и интеллигентность. Если воспитатели ориентированы на совместную деятельность то чаще всего в ущерб выполнения конкретных заданий.

У воспитателей, работающих с детьми без особенностей третий фактор «профессиональная направленность» составил такой параметр как: направленность на предмет ( $Fe=0,78$ ). Воспитатели имеют значительное преобладание предметной направленности над собственно педагогической.

Для воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ, согласно четвертому фактору «личностный комфорт» характерны компоненты: общежитейская ( $Fe=0,57$ ), жизнеобеспечение ( $Fe=0,85$ ), комфорт ( $Fe=0,84$ ). Воспитатели, работающие с детьми с ОВЗ, мало времени уделяют жизненному комфорту, физическому и духовному благополучию. Так как у них на первом месте профессиональная активность.

В четвертый фактор у воспитателей, работающих с детьми без особенностей, вошли компоненты: интеллигентность ( $Fe=0,60$ ), мотивация одобрения ( $Fe=0,77$ ). За счет интеллигентности у воспитателей, работающих с детьми без особенностей развития, повышается мотивация одобрения.

У воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ, пятый фактор «общение» представлен таким параметром как само общение ( $Fe=0,74$ ). После рабочего дня, приходя домой, воспитатели неохотно общаются дома с родными, так как их работа направлена на общение с детьми, передачи той или иной информации. Поэтому личное общение отходит на второй план.

Пятый фактор у воспитателей, работающих с детьми без особенностей, имеет: направленность на дело ( $Fe=0,65$ ), организованность ( $Fe=0,81$ ). Почти нет заинтересованности в решении деловых проблем, выполнении работы как можно лучше, стремления добиваться наибольшей продуктивности группы. Воспитатели не хотят отстаивать в интересах дела точку зрения, которую считает полезной для выполнения поставленной задачи.

Шестой фактор «личностные качества» для воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ, составляют такие компоненты, как: направленность на себя ( $F_e=0,53$ ), социальный статус ( $F_e=0,85$ ). По сравнению с воспитателями, работающими с детьми без особенностей, тут видно, что на себя они почти не тратят времени. Их социальный статус низкий. Нет собственного благополучия.

Шестым фактором «общение» у воспитателей, работающих с детьми без особенностей, выступает фактор: общительности ( $F_e=0,91$ ). В известной степени общительности и в независимой обстановке воспитатели чувствуют себя вполне уверенно. В спорах и диспутах участвуют неохотно. Поэтому этот фактор и находится на самом низком уровне.

По некоторым факторам мы увидели, что между воспитателями, работающих с детьми с ОВЗ и воспитателями, работающих с детьми без особенностей развития, существуют статистически связанные признаки.

Таким образом, сравнительный анализ соотношения личностной и профессиональной направленности воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ, и воспитателей, работающих с детьми без особенностей, показал, что воспитатели, работающие с детьми с ОВЗ, имеют более выраженную личностную направленность на дело, общую, творческую, социальную активность, а воспитатели, работающие с детьми без особенностей, в рамках личностной направленности более ориентированы на себя, на социальный статус, жизнеобеспечение. По показателям профессиональной направленности воспитатели, работающие с детьми с ОВЗ, и воспитатели, работающие с детьми без особенностей, не отличаются. Данный результат подтверждается на высоком уровне статистической значимости  $p \leq 0,01$ .

Существует определенная рассогласованность между личностной и профессиональной направленностью у воспитателей ДООУ, а именно: если личностная направленность характеризуется преобладанием мотивов

общения и решения задачи, то профессиональная направленность в большей степени характеризуется преобладанием эгоцентричности мотивов и мотивации социального благополучия их личности.

Вместе с тем, для воспитателей ДООУ, работающих с детьми с ОВЗ, характерна в большей степени ориентация на общение как в личностной, так и в профессиональной направленности.

### **2.3. Программа развития личностной и профессиональной направленности воспитателей ДООУ, работающих с детьми с ОВЗ**

Условием успешной социализации воспитанников ДООУ является постоянный профессиональный рост и самосовершенствование воспитателей, который создает базу для поисков и экспериментов. Для этого в дошкольном учреждении должны быть созданы те условия, которые повышают личностную и профессиональную направленность. В дошкольном учреждении должна быть создана среда возможностей, посредством которой реализуются потребности всех участников образовательного процесса. Создание среды возможностей есть основа направленности личности воспитателя.

**Цель программы:** развитие личностной и профессиональной направленности воспитателей ДООУ, работающих с детьми с ОВЗ.

#### **Задачи программы:**

- 1) развитие личностной направленности воспитателей, способствующей социализации воспитания детей с ОВЗ;
- 2) создание комфортного психологического климата в ДООУ.
- 3) формирование навыков саморефлексии.

Объект: воспитатели ДООУ, работающие с детьми с ОВЗ, женский коллектив.

Основные характеристики: место проведения занятий – музыкальный зал в ДОУ, каждое занятие – 90 минут. Продолжительность программы в общем 10 часов 30 минут.

### Тематическое планирование

№, п/п	Тема занятий	Количество часов
1.	Вводное занятие	1,5
2.	Психологический тренинг «Формула успеха»	1,5
3.	Психологический тренинг «Ключи к успеху»	1,5
4.	Психологический тренинг «Тропинка к своему я» (3 занятия)	1,5*3=4,5
5.	Завершающее занятие	1,5
Итого:		10,5

### Содержание программы

#### 1. Вводное занятие

Цель: ознакомление с основными правилами тренинга, выработка групповых норм и включения участников в работу.

Форма занятия: групповое практическое занятие с элементами игрового тренинга.

Разминка: упражнения разминки выполняются в начале каждого занятия в течение 10-15 мин. Цель разминки: создание хорошего настроения, положительного эмоционального фона, атмосферы искренности и доверия на занятиях. Обсуждение после упражнений разминки возможно, но не обязательно.

Упражнение «Здравствуйте».

Ознакомление с основными правилами тренинга. Принятие правил.

Игра «Смена мест» и «Сборщики». Рефлексия.

#### 2. Психологический тренинг «Формула успеха»

Цель: тренинг направлен на сплочение педагогического коллектива, развитие коммуникативных навыков, эмоциональной устойчивости, уверенности в себе, доброжелательного отношения друг к другу. Выполняя упражнения тренинга, воспитатели учатся понимать друг

друга. Тренинг мотивирует воспитателей к самосовершенствованию, рефлексии, овладению механизмами коммуникативной компетентности.

Форма занятия: групповое практическое занятие с элементами игрового тренинга.

Необходимые материалы: листы формата А–4 по числу участников, простые карандаши, фломастеры; спокойная музыка для релаксации; тарелочки, кувшин с водой; листки в клетку, шариковые ручки по числу участников.

Упражнение 1. «Приветствие». Цель упражнения: определить цель улыбки, как средства передачи сообщения.

Упражнение 2. «Мое настроение». Цель упражнения: выражение настроения.

Упражнение 3. «Комплимент». Цель упражнения: создание положительного эмоционального настроя на собеседника, овладение техникой комплимента.

Упражнение 4. «Цветок» (под музыку). Цель игры: помочь участникам пережить чувства взаимной поддержки и доверия, взаимопонимания на глубинном уровне.

Упражнение 5. «Тарелка с водой». Цель упражнения: развивать взаимопонимание в группе, понять и обсудить закономерности возникновения взаимопомощи.

Упражнение 5. «Тарелка с водой». Цель упражнения: развивать взаимопонимание в группе, понять и обсудить закономерности возникновения взаимопомощи.

Упражнение 6. «Доверительное падение». Цель игры: сближение членов группы, установление между ними доверительных отношений.

Упражнение 7. «Чему я научилась». Цель: рефлексия.

### 3. Психологический тренинг «Ключи к успеху»

Цель: Определить ключевые позиции на пути личностного роста. Так же способствовать освоению активной позиции самопознания и

самодиагностики. Развивать осознанное стремление к успеху и преодолению профессиональных затруднений.

Форма занятия: групповое практическое занятие с элементами игрового тренинга.

Разминка. Экспресс-опрос.

Мозговой штурм «Превращением недостатки в достоинства!».

Упражнение с газетой.

Коммуникативная игра «Пустой стул».

Составление Модели стратегического восхождения к вершине успеха.

Составление синквейна на тему: «Портрет успешной личности».

Аутотренинг. Рефлексия.

4. Психологический тренинг «Тропинка к своему я» (3 занятия)

Форма занятия: групповое практическое занятие с элементами игрового тренинга.

1 занятие

1. Приветствие.
2. Запрос: «Чего вы хотите от тренинга получить?»
3. Правила.
4. Упражнение «Паровоз»– хлопки по коленям, увеличивая ритм, то останавливая, затем опять наращивание ритма.
5. Упражнение «Кто я и какая я?»
6. Нарисовать диаграмму.
7. Обсуждения качеств.

2 занятие

1. Приветствие «Клубочек»– как прошел вчерашний вечер (неделя после тренинга), как сегодня себя чувствуете, как настроение, чего ожидаете сегодня.
2. «Фигуры из резинки»– сделать фигуры из резинки закрытыми глазами: круг, квадрат, треугольник.

3. «Веревочка» (веревка 4 м) – веревка должна пройти через весь круг и вернуться ко мне на плечо как можно быстрее?
4. Разделиться на команды: первый, второй. Двум командам раздаются карточки с заданием: «Цирюльник бреет всех тех, что сам себя не бреет. Бреет ли себя цирюльник?».
5. «Дистанция».
6. Обсуждение.

### 3 занятие

1. Нетрадиционное приветствие.
2. «Колесо жизни – ключ к успеху и к удовольствию». Условия жизни, отдых, здоровье, деньги, карьера, личностный рост, чувства, отношения.
3. Нарисовать герб. Обсуждение.
4. Самостоятельная работа. Разделить лист на 4 части:
5. Релаксация «Старый город».

### 5. Завершающее занятие

Цель: совершенствоваться во взаимодействии с социумом и подведение выводов тренинга.

Форма занятия: групповое практическое занятие с элементами игрового тренинга.

Упражнение «Защитная речь». Цель: развитие умения разрешать проблемы.

Упражнение «Рефлексия всех занятий» (может проводиться как в начале, так и в конце занятия)

Таким образом,предоставленная программа тренингов позволит педагогам осознать себя как индивидуальность, то есть как человека, который во многом принципиально отличается от других.

Динамика педагогической направленности определяется:

- преодолением ситуативности поведения и мотивации;

- перестройкой мотивационной структуры личности воспитателя с предметной направленности на гуманистическую;
- осознанием систем ценностей и мотивов поведения, деятельности, общения (см. Приложение 4).



## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное нами исследование показало, что рассматриваемая нами проблема является актуальной для современного дошкольного образования.

Теоретический анализ литературы выявил, что направленность личности можно рассматривать как широкое понятие, так и в узком. В более узком смысле педагогическая направленность определяется нами как профессионально значимое качество, которое занимает центральное место в структуре личности воспитателя и обуславливает его индивидуальное и типическое своеобразие. В более широком (в плане интегральной характеристики личности) – как система ценностных ориентаций, задающая иерархическую структуру доминирующих мотивов личности педагога, побуждающих воспитателя к ее утверждению в педагогической деятельности и общении.

Спецификой развития профессиональной и личностной направленности воспитателя к работе с детьми с ОВЗ, является:

- целенаправленное развитие ценностно-смысловой сферы личности педагога;
- актуализация и развитие качеств, создающих профессионально-личностную готовность педагога к работе с детьми с ОВЗ;
- ориентация на личностную индивидуальность каждого обучающегося, обеспечение дифференциального и индивидуально-творческого подхода;
- усиление аксиологического аспекта в подготовке педагогов к работе с детьми, имеющими ОВЗ, концентрация их на нравственно значимых событиях, включение в активные виды учебной деятельности, побуждающие к нравственной рефлексии.

В ходе исследования была разработана программа тренингов по развитию личностной и профессиональной направленности воспитателей ДООУ, работающих с детьми с ОВЗ. Данная программа способствует динамике педагогической направленности по следующим направлениям:

- преодоление ситуативности поведения и мотивации;
- перестройке мотивационной структуры личности воспитателя с предметной направленности на гуманистическую;
- осознание систем ценностей и мотивов поведения, деятельности, общения.

Сравнительный анализ исследования показал, что личностная и профессиональная направленность воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ, и воспитателей, работающих с детьми без особенностей, имеет отличия. Воспитатели, работающие с детьми с ОВЗ, имеют более выраженную личностную направленность на дело, общую, творческую, социальную активность, а воспитатели, работающие с детьми без особенностей, в рамках личностной направленности более ориентированы на себя, на социальный статус, жизнеобеспечение. По показателям профессиональной направленности воспитатели, работающие с детьми с ОВЗ, и воспитатели, работающие с детьми без особенностей, не отличаются.

Существует определенная рассогласованность между личностной и профессиональной направленностью у воспитателей ДООУ, а именно: если личностная направленность характеризуется преобладанием мотивов общения и решения задачи, то профессиональная направленность в большей степени характеризуется преобладанием эгоцентричности мотивов и мотивации социального благополучия их личности.

Вместе с тем, для воспитателей ДООУ, работающих с детьми с ОВЗ, характерна в большей степени ориентация на общение как в личностной, так и в профессиональной направленности.

В ходе исследования были решены все поставленные задачи и подтверждена выдвинутая гипотеза. Цель исследования достигнута.

Проведённое исследование не исчерпало всех аспектов исследуемой проблемы. Перспективы дальнейшей разработки мы видим в изучении этой темы более продолжительное время, чтобы выявить динамику в развитии личностной и профессиональной направленности воспитателей ДООУ, работающих с разными категориями детей с ОВЗ. Кроме того, нам представляется интересным изучить направленность с помощью других диагностических методик.

**СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ**

1. Амонашвили Ш.А. Спешите дети, будем учиться летать. Изд. Дом Шалвы Амонашвили. Лаборатория гуманитар. Пед. МГПУ. – М., 2005 – 329 с.
2. Амонашвили, Ш.А. Созидая человека / Ш. А. Амонашвили. – М.: Знание, 1982. – 104 с.
3. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды. В 2-х т. М.: Педагогика. 1988. – 230 е., – 280 с.
4. Андреев А.А. Введение в дистанционное обучение. Учебно-методическое пособие. – М., 1997. – 239 с.
5. Андреева Л.В. Педагогические условия осуществления интеграции детей с проблемами в развитии в общеобразовательную школу. Материалы международного семинара. Интегрированное обучение: проблемы и перспективы. – СПб., 1996 – 144 с.
6. Арутюнян В. Э. Особенности мотивации профессионального развития педагога в системе повышения квалификации: диссертация... кандидата психологических наук: 19.00.07 / Арутюнян Виктория Эсаиновна; [Место защиты: Юж. федер. ун-т]. – Ростов-на-Дону, 2012. – 196 с.: ил. РГБ ОД, 61 13–19/25
7. Ахмедзянова Л М. Педагогическое призвание и динамика его развития у студентов: Автореф. дис.... канд. пед. наук. – Л., 1972 – С. 22.
8. Белявский Б.В. Состояние и пути развития начального и среднего профессионального образования лиц с ограниченными возможностями здоровья. Федеральный институт развития образования. М., 2010. – 26 – 33.

9. Беспалько О.В. Социальная педагогика в схемах и таблицах: Начальное пособие. Центр начальной литературы. К., 2003 – 134 с.
10. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – СПб.: Питер., 2008 – 81.
11. Болотов В.А. Об интегрированном воспитании и обучении детей с отклонениями в развитии в образовательных учреждениях. Метод. Письмо Министерства образования РФ. М., 2002. – С. 12.
12. Болотов В.А. Новичков В.Б. Реформа педагогического образования // Педагогика. 1992. №7-8. – С. 49-54.
13. Бражнов К. А. Особенности инклюзивного образования слабослышащих детей в специализированной школе-интернате // Теория и практика образования в современном мире: материалы IX Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, июль 2016 г.). – СПб.: Свое издательство, 2016. – С. 46-48
14. Веракса Н.Е. От рождения до школы. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования (пилотный вариант) / Под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2014. – 368 с.
15. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М: Просвещение, 2006. – 398 с.
16. Выготский Л. С. История развития высших психических функций // Собр. соч. в 6 т. Т. 3. М.: Педагогика. 1983. – 368 с.
17. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М: Просвещение, 2006. – 398 с.
18. Галагузова М.А. Социальная педагогика. Курс лекций. Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС. М., 2000 – 416 с.
19. Годовникова Л.В. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся в условиях реализации ФГОС ОВЗ: учеб. пособие /

- Л.В. Годовникова. – Белгород: ИД «Белгород» НИУ «БелГУ», 2017. – 168 с.
20. Гришина Л.Г., Талалаева Н.Д., Амирова Э.К. Анализ инвалидности в Российской Федерации за 1970 – 1999 гг. и ее прогноз до 2015 года. Медико-социальная экспертиза и реабилитация. М., 2001 – 244 с.
21. Додонов Б.И. В мире эмоций. – Киев, 1987– 141 с.
22. Екжанова Е. А., Резникова Е. В. Основы интегрированного обучения: пособие для вузов / Е. А. Екжанова, Е. В. Резникова. – Дрофа– М., 2008– 8.
23. Елизаров А.А. Дистанционное образование. Характеристика понятия. Журнал «Информационное общество, № 4». М., 2005 – С. 89.
24. Жулина Е.В. Основы социальной реабилитации. ТЦ Сфера. М., 2005 – 187 с.
25. Забродин Ю.М., Сосновский Б.А. Мотивационно-смысловые связи в структуре направленности человека // Вопр. психологии. – 1989. – № 6.
26. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И.А. Зимняя, – изд. второе. доп., испр. и перераб. – М.: Логос, 2001. – 384 с.
27. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин, - СПб.: Питер, 2008. – 512 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»)
28. Ильин Е.П. Стиль деятельности: новые подходы и аспекты // Вопр. психол. 1988. №6. – С. 85-93.
29. Ильясов Ф.Н. Удовлетворенность трудом (анализ структуры, измерение, связь с производственным поведением). Под ред. В.Г. Андреевкова. Ашхабад (Наука), 1988. – 100 с.

30. Инклюзивное образование: методология, практика, технология: Материалы международной научно-практической конференции (20–22 июня 2011, Москва): МГППУ, 2011 – 244 с.
31. Климов Е.А. Основы психологии: Учебник для вузов. М., 1997 – 234 с.
32. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.А. Климов. – 4-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2010 – 304 с.
33. Климов Е.А. Психологическое содержание труда и вопросы воспитания. М.: Знание. 1986 (Сер. Пед. и психол. №3). – 80 с.
34. Коджаспирова, Г.М. Словарь по педагогике. ИКЦ «МарТ» М., 2005 – 448 с.
35. Кошкарева В.Б. Психологические особенности профессионального развития педагогов с разными квалификационными характеристиками в системе дошкольных образовательных учреждений: диссертация на соискание степени кандидат психологических наук: 19.00.07./ Кошкарева Вера Борисовна. – Ростов н/Д., 2013. – 168 с.
36. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / М.: Высшая школа, 1990 – С. 6.
37. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. Л.: Изд-во ун-та. 1970. – 114 с.
38. Кулюткин Ю.Н., Сухобская Г.С. Исследования познавательной деятельности учащихся вечерней школы. – М.: Педагогика, 1987 – 151 с.
39. Левитов Н.Д. О психологических состояниях человека. – М.: Просвещение, 1964 – 343 с.

40. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии: Учебное пособие. – М.: Смысл, 2000 – 509 с.
41. Леонтьев А.Н. Психология образа // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1979. – №2. – С. 3-13.
42. Макаренко А.С. Лекции о воспитании детей / А.С. Макаренко // Пед. соч.: в 8 т. – М., 1984. – Т. 4. – С. 59 – 116.
43. Маслоу А.Г. Мотивация и личность / Перевод. с англ. Татлыбаевой А. М. СПб.: Евразия, 1999 – 478 с.
44. Мезинова А.В., Годовникова Л.В. Личностная направленность воспитателей ДОУ, работающих с детьми с ОВЗ // Новая парадигма социально-гуманитарного знания: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 29 декабря 2017 г.: в 6 ч. / Под общ.ред. Е.П. Ткачевой. – Белгород: ООО Агентство перспективных научных исследований (АПНИ), 2018. – Часть IV. – С. 82-86.
45. Митина Л.М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования. – М. ; СПб. : Нестор-История, 2014. – 376 с.
46. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. – М., 1998.
47. Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных. Учебное пособие. / А.Д. Наследов. – СПб.: Речь, 2004. – 392 с.
48. Неймарк М. С. Психологический анализ эмоциональных реакций школьников на трудности в работе // Вопросы психологии личности школьника / Под ред. Л. И. Божович, Л. В. Благоннадежиной; Акад. пед. наук РСФСР, Ин-т психологии. – М.: Издательство академии педагогических наук РСФСР, 1961. – С. 277–332, [Электронный ресурс] URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=63551> (дата обращения: 22.12.2017).

- 49.Ольшанский В.Б. Практическая психология для учителей / В.Б. Ольшанский, – М., 1994
- 50.Пиаже Ж. Избранные психологические труды / Ж. Пиаже. – М.: Просвещение, 1969. – 306 с.
- 51.Приказ Министерства образования и науки РФ №1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования»: Приказ Министерства образования и науки [принят 17 октября 2013 г.: Зарегистрировано в Минюсте РФ 14 ноября 2013 г. Регистрационный N 30384. Настоящий приказ вступает в силу с 1 января 2014 г.
- 52.Психология: Словарь / под общ.ред. А.В. Петровского, М.Г.Ярошевского. – 2 изд., перераб. И доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
- 53.Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М.: Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994. – 480 с.
- 54.Родихина Э. А., Прялухина А. В. Мотивация профессионального совершенствования педагогов ДОУ // Психологические науки: теория и практика: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2017 г.). – М.: Буки-Веди, 2017. – С. 1-12.
- 55.Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2004. – 720 с.
- 56.Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии. М.: Изд-во АПН СССР. 1979. – 354 с.
- 57.Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика. 1973. – 423с.
- 58.Сластёнин В.А. Педагогика: учеб.пособие / В.А. Сластёнин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М.: Проспект, 2004. – 512с.

- 59.Сластенин В.А. Психология и педагогика: учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. А. Сластенин, В.П. Каширин. – 4-е изд., стереотип. — М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 521 с.
- 60.Специальная педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. Н.М. Назаровой. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – С. 13.
- 61.Ушинский К. Д. человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии // Избранные пед. соч. В 2-х т. Т.1. М.: Педагогика. – 1974. – С. 223.
- 62.Фастовец И. В. Формирование профессионально-педагогической направленности личности учителя: Автореф. дис. канд. психол. наук. – М., 1991.
- 63.Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» – М.: Омега – Л., 2014. – 134 с.
- 64.Фельдштейн Д. И. Мир Детства в современном мире (проблемы и задачи исследования). – М.; Воронеж: МПСУ : Модек, 2013. – 335 с. – 2000 экз.
- 65.Швалб В.М. Диагностика учебной деятельности как средство повышения творческого потенциала учителя «Круглый стол» // Вопр. психол. 1987. – №6. – С. 69-70.
- 66.Шледер Б. Психология / Б. Шледер, – Журнал Высшей школы экономики, 2004 – №01 –Том 1– 118 с.
- 67.Штейнмец А.С. Психологические задания к педагогической практике студентов: Пособие для преподавателей высш. пед. учеб. заведений / Под ред. проф. А.Э. Штейнмеца. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002 – 128 с.
- 68.Щербаков А.И. Совершенствование системы психолого-педагогического образования будущего учителя // Вопросы психологии. – 1981. – № 5 – С. 13.

- 69.Эльконин Б.Д. Действие как единица развития // Вопросы психологии. – 2004. – №1 – С. 5.
- 70.Ядов В. А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности: Диспозиционная концепция. 2-е расширенное изд. – М.: ЦСПиМ, 2013 – 376 с.
- 71.Якобсон П.М. Психология чувств и мотивации / П.М. Якобсон. – Воронеж: МОДЭК; Москва: Институт практической психологии, 1998. – 304 с. – (Психологи Отечества) [Электронный ресурс] ISBN 5-89395-062-3 (дата обращения: 15.12.2017).
- 72.Яковлева И.М. Подготовка педагогов к работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья: Учебно-методическое пособие. – М.: Издательство «Спутник+», 2012. – 133 с.
- 73.Clark C.M., Peterson P.L. Teachers' thought processes // M. C. Wittrock (Ed.) Handbook of research on teaching (3rd ed.). – New York, 1986. –P. 255–296.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 1

### Диагностические методики в порядке их предъявления

#### 1. Методика диагностики направленности личности Б. Басса (ориентационная анкета)

Анкета состоит из 27 пунктов-суждений, по каждому из которых возможны три варианта ответов, соответствующие трем видам направленности личности. Респондент должен выбрать один ответ, который в наибольшей степени выражает его мнение или соответствует реальности, и еще один, который, наоборот, наиболее далек от его мнения или же наименее соответствует реальности. Ответ «наиболее» получает 2 балла, «наименее» – 0, оставшийся невыбранным – 1 балл. Баллы, набранные по всем 27 пунктам, суммируются для каждого вида направленности отдельно.

С помощью методики выявляются следующие направленности:

- а) направленность на себя (Я) – ориентация на прямое вознаграждение и удовлетворение безотносительно работы и сотрудников, агрессивность в достижении статуса, властность, склонность к соперничеству, раздражительность, тревожность, интровертированность.
- б) направленность на общение (О) – стремление при любых условиях поддерживать отношения с людьми, ориентация на совместную деятельность, но часто в ущерб выполнению конкретных заданий или оказанию искренней помощи людям, ориентация на социальное одобрение, зависимость от группы, потребность в привязанности и эмоциональных отношениях с людьми.

в) направленность на дело (Д) – заинтересованность в решении деловых проблем, выполнение работы как можно лучше, ориентация на деловое сотрудничество, способность отстаивать в интересах дела собственное мнение, которое полезно для достижения общей цели.

Инструкция: Опросный лист состоит из 27 пунктов. По каждому из них возможны три варианта ответов: А, Б, В.

1) из ответов на каждый из пунктов выберите тот, который лучше всего выражает Вашу точку зрения по данному вопросу. Может, что какие-то из вариантов ответов покажутся Вам равноценными. Тем не менее, мы просим Вас отобрать из них только один, а именно тот, который в наибольшей степени отвечает Вашему мнению и ценен для Вас.

Букву, которой обозначен ответ (А, Б, В), напишите на листе для записи ответов рядом с номером соответствующего пункта (1-27) под рубрикой «больше всего».

2) затем из ответов на каждый из пунктов выберите тот, который дальше всего отстоит от Вашей точки зрения, наименее для Вас ценен. Букву, которой обозначен ответ, вновь напишите на листе для записи ответов рядом с номером соответствующего пункта, в столбце под рубрикой «меньше всего».

3) таким образом, для ответа на каждый из вопросов Вы используете две буквы, которые и запишите в соответствующие столбцы. Остальные ответы нигде не записываются.

Старайтесь быть максимально правдивым. Среди вариантов ответа нет «хороших» или «плохих», поэтому не старайтесь угадать, какой из ответов является «правильным» или «лучшим» для Вас.

Текст анкеты:

1. Наибольшее удовлетворение я получаю от:

А. Одобрения моей работы;

Б. Сознания того, что работа сделана хорошо;

В. Сознания того, что меня окружают друзья.

2. Если бы я играл в футбол (волейбол, баскетбол), то я хотел бы быть:

А. Тренером, который разрабатывает тактику игры;

Б. Известным игроком;

В. Выбранным капитаном команды.

3. По-моему, лучшим педагогом является тот, кто:

А. Проявляет интерес к учащимся и к каждому имеет индивидуальный подход;

Б. Вызывает интерес к предмету так, что учащиеся с удовольствием углубляют свои знания в этом предмете;

В. Создает в коллективе такую атмосферу, при которой никто не боится высказать свое мнение.

4. Мне нравится, когда люди:

А. Радуются выполненной работе;

Б. С удовольствием работают в коллективе;

В. Стремятся выполнить свою работу лучше других.

5. Я хотел бы, чтобы мои друзья:

А. Были отзывчивы и помогали людям, когда для этого представляются возможности;

Б. Были верны и преданы мне;

В. Были умными и интересными людьми.

6. Лучшими друзьями я считаю тех:

А. С кем складываются хорошие взаимоотношения;

Б. На кого всегда можно положиться;

В. Кто может многого достичь в жизни.

7. Больше всего я не люблю:

А. Когда у меня что-то не получается;

Б. Когда портятся отношения с товарищами;

В. Когда меня критикуют.

8. По-моему, хуже всего, когда педагог:

А. Не скрывает, что некоторые учащиеся ему несимпатичны, насмехается и подшучивает над ними;

Б. Вызывает дух соперничества в коллективе;

В. Недостаточно хорошо знает свой предмет.

9. В детстве мне больше всего нравилось:

А. Проводить время с друзьями;

Б. Ощущение выполненных дел;

В. Когда меня за что-нибудь хвалили.

10. Я хотел бы быть похожим на тех, кто:

А. Добился успеха в жизни;

Б. По-настоящему увлечен своим делом;

В. Отличается дружелюбием и доброжелательностью.

11. В первую очередь школа должна:

А. Научить решать задачи, которые ставит жизнь;

Б. Развивать прежде всего индивидуальные способности ученика;

В. Воспитывать качества, помогающие взаимодействовать с людьми.

12. Если бы у меня было больше свободного времени, охотнее всего я использовал бы его:

А. Для общения с друзьями;

Б. Для отдыха и развлечений;

В. Для своих любимых дел и самообразования.

13. Наибольших успехов я добиваюсь, когда:

А. Работаю с людьми, которые мне симпатичны;

Б. У меня интересная работа;

В. Мои усилия хорошо вознаграждаются.

14. Я люблю, когда:

- А. Другие люди меня ценят;
- Б. Испытывать удовлетворение от выполненной работы;
- В. Приятно провожу время с друзьями.

15. Если бы обо мне решили написать в газете, мне бы хотелось, чтобы:

А. Рассказали о каком-либо интересном деле, связанным с учебой, работой, спортом и т.п., в котором мне довелось участвовать.

- Б. Написали о моей деятельности;
- В. Обязательно рассказали о коллективе, в котором я работаю.

16. Лучше всего я учусь, если преподаватель:

- А. Имеет ко мне индивидуальный подход;
- Б. Сумеет вызвать у меня интерес к предмету;
- В. Устраивает коллективные обсуждения изучаемых проблем.

17. Для меня нет ничего хуже, чем:

- А. Оскорбление личного достоинства;
- Б. Неудача при выполнении важного дела;
- В. Потеря друзей.

18. Больше всего я ценю:

- А. Успех;
- Б. Возможности хорошей совместной работы;
- В. Здравый практичный ум и смекалку.

19. Я не люблю людей, которые:

- А. Считают себя хуже других;
- Б. Часто ссорятся и конфликтуют;
- В. Возражают против всего нового.

20. Приятно, когда:

- А. Работаешь над важным для всех делом;
- Б. Имеешь много друзей;
- В. Вызываешь восхищение и всем нравишься.

21. По-моему, в первую очередь руководитель должен быть:

- А. Доступным;
- Б. Авторитетным;
- В. Требовательным.

22. В свободное время я охотно прочитал бы книги:

А. О том, как заводить друзей и поддерживать хорошие отношения с людьми;

- Б. О жизни знаменитых и интересных людей;
- В. О последних достижениях науки и техники.

23. Если бы у меня были способности к музыке, я предпочел бы быть:

- А. Дирижером;
- Б. Композитором;
- В. Солистом.

24. Мне бы хотелось:

- А. Придумать интересный конкурс;
- Б. Победить в конкурсе;
- В. Организовать конкурс и руководить им.

25. Для меня важнее всего знать:

- А. Что я хочу сделать;
- Б. Как достичь цели;
- В. Как организовать людей для достижения цели.

26. Человек должен стремиться к тому, чтобы:

- А. Другие были им довольны;
- Б. Прежде всего выполнить свою задачу;
- В. Его не нужно было упрекать за выполненную работу.

27. Лучше всего я отдыхаю в свободное время:

- А. В общении с друзьями;
- Б. Просматривая развлекательные фильмы;
- В. Занимаясь своим любимым делом.

Бланк ответов

NN	Больше всего	Меньше всего	NN	Больше всего	Меньше всего
1			15		
2			16		
3			17		
4			18		
5			19		
6			20		
7			21		
8			22		
9			23		
10			24		
11			25		
12			26		
13			27		
14					

Ключ

№	Я	О	Д	№	Я	О	Д
1	А	В	Б	15	Б	В	А
2	Б	В	А	16	А	В	Б
3	А	В	Б	17	А	В	Б
4	В	Б	А	18	А	Б	В
5	Б	А	В	19	А	Б	В
6	В	А	Б	20	В	Б	А
7	В	Б	А	21	Б	А	В
8	А	Б	В	22	Б	А	В
9	В	А	Б	23	В	А	Б
10	А	В	Б	24	Б	В	А
11	Б	А	В	25	А	В	Б
12	Б	А	В	26	В	А	Б
13	В	А	Б	27	Б	А	В
14	А	Б	В				

## 2. Диагностика мотивационной структуры личности (В.А.

### Мильман)

Цель: позволяет выявлять некоторые устойчивые тенденции личности: общую и творческую активность, стремление к общению, обеспечению комфорта и социального статуса и др. На основе всех ответов можно составить суждение о рабочей (деловой) и общежитейской направленности личности.

Инструкция:

Перед вами 14 утверждений, касающихся жизненных устремлений и некоторых сторон образа жизни человека. Просим вас высказать отношение к ним по каждому из 8 вариантов ответов (а, б, в, г, д, е, ж, з), проставив в соответствующих клетках бланка для ответов одну из следующих оценок каждого утверждения:

«+» – «согласен с этим»,

«=» – «когда как»,

«-» – «нет, не согласен»,

«?» – «не знаю».

Старайтесь отвечать быстро, не задумывайтесь долго над ответами; отвечайте на вопросы последовательно, от 1а до 14з. следите за тем, чтобы не путать клетки. На всю работу у вас должно уйти не более 20 минут.

#### Текс методики

1. В своем поведении в жизни нужно придерживаться следующих принципов:
  - а) «время – деньги». Нужно стремиться зарабатывать их больше;
  - б) «главное – здоровье». Нужно беречь себя и свои нервы;
  - в) свободное время нужно проводить с друзьями;
  - г) свободное время нужно отдавать семье;
  - д) нужно делать добро, даже если это дорого обходится;
  - е) нужно делать все возможное, чтобы завоевать место под солнцем;
  - ж) нужно приобретать больше знаний, чтобы понять причины и сущность того, что происходит вокруг;
  - з) нужно стремиться открыть что-то новое, создать, изобрести.
2. В своем поведении на работе нужно следовать таким принципам:
  - а) работа – это вынужденная жизненная необходимость;
  - б) главное – не допускать конфликтов;
  - в) нужно стремиться обеспечить себя спокойными, удобными условиями;

- г) нужно активно стремиться к активному продвижению;
- д) главное – завоевать авторитет и признание;
- е) нужно постоянно совершенствоваться в своем деле;
- ж) в своей работе можно найти интересное, то, что может увлечь;
- з) нужно не только увлечься самому, но и увлечь работой других.

3. Среди моих дел в свободное от работы время большое место занимают следующие дела:

- а) текущие, домашние;
- б) отдых и развлечения;
- в) встречи с друзьями;
- г) общественные дела;
- д) занятия с детьми;
- е) учеба, чтение необходимой литературы;
- ж) «хобби»;
- з) подрабатывание денег.

4. Среди моих рабочих дел много места занимает:

- а) деловое общение (переговоры, выступления, обсуждения и т.д.);
- б) личное общение (на темы, не связанные с работой);
- в) общественная работы;
- г) учебы, получение новой информации, повышение квалификации;
- д) работа творческого характера;
- е) работа, непосредственно влияющая на мой заработок (сдельная, дополнительная);
- ж) работа, связанная с ответственностью, перед другими;
- з) свободное время, перекуры, отдых.

5. Если бы мне добавили дополнительный выходной день, я бы, скорее всего, потратил его на то, чтобы:

- а) заниматься текущими домашними делами;
- б) отдыхать;
- в) развлекаться;

- г) заниматься общественной работой;
- д) заниматься учебой, получать новые знания;
- е) заниматься творческой работой;
- ж) делать дело, в котором чувствуешь ответственность перед другими;
- з) делать дело, дающее возможность заработать.

6. Если бы у меня была возможность полностью по-своему планировать рабочий день, я бы стал, скорее всего, заниматься:

- а) тем, что составляет мои основные обязанности;
- б) общением с людьми по делам (переговоры, обсуждения);
- в) личным общением (разговорами, не связанными с работой);
- г) общественной работой;
- д) учебой, получением новых знаний, повышением квалификации;
- е) творческой работой;
- ж) работой, в которой чувствуешь пользу и ответственность;
- з) работой, за которую можно получить больше денег.

7. Я часто разговариваю с друзьями и знакомыми на такие темы:

- а) где что можно купить, как хорошо провести время;
- б) об общих знакомых;
- в) о том, что вижу и слышу вокруг;
- г) как добиться успеха в жизни;
- д) о работе;
- е) о своих увлечениях («хобби»);
- ж) о своих успехах и планах;
- з) о жизни, книгах, кинофильмах, политике.

8. Моя работа дает мне, прежде всего:

- а) достаточные материальные средства для жизни;
- б) общение с людьми, дружеские отношения;
- в) авторитет и уважение окружающих;
- г) интересные встречи и беседы;
- д) удовлетворение непосредственно от самой работы;

- е) чувство своей полезности;
- ж) возможность повышать свой профессиональный уровень;
- з) возможность служебного продвижения.

9. Больше всего мне хочется бывать в таком обществе, где:

- а) уютно, хорошие развлечения;
- б) можно обсудить волнующие тебя рабочие вопросы;
- в) тебя уважают, считают авторитетом;
- г) можно встретиться с нужными людьми, завязать полезные связи;
- д) можно приобрести новых друзей;
- е) бывают известные заслуженные люди;
- ж) все связаны общим делом;
- з) можно проявить и развить свои способности.

10. Я хотел бы на работе быть рядом с такими людьми:

- а) с которыми можно поговорить на разные темы;
- б) которым мог бы передавать свой опыт и знания;
- в) с которыми можно больше заработать;
- г) которые имеют авторитет и вес на работе;
- д) которые могут научить чему-нибудь полезному;
- е) которые заставляют тебя становиться активнее на работе;
- ж) которые имеют много знаний и интересных идей;
- з) которые готовы поддержать тебя в разных ситуациях.

11. К настоящему времени я имею в достаточной степени:

- а) материальное благополучие;
- б) возможность интересно развлекаться;
- в) хорошие условия жизни;
- г) хорошую семью;
- д) возможности интересно проводить время в обществе;
- е) уважение, признание и благодарность других ;
- ж) чувство полезности для других;
- з) созданного чего-то ценного, полезного.

12. Я думаю, что, занимаясь своей работой, имею в достаточной степени:

- а) хорошую заработную плату, другие материальные блага;
- б) хорошие условия для работы;
- в) хороший коллектив, дружеские взаимоотношения;
- г) определенные творческие достижения;
- д) хорошую должность;
- е) самостоятельность и независимость;
- ж) авторитет и уважение коллег;
- з) высокий профессиональный уровень.

13. Больше всего мне нравится, когда:

- а) нет насущных забот;
- б) кругом – комфортное, приятное окружения;
- в) кругом – оживление, веселая суэта;
- г) предстоит провести время в веселом обществе;
- д) испытываю чувство соревнования, риска;
- е) испытываю чувство активного напряжения и ответственности;
- ж) погружен в свою работу;
- з) включен в совместную работу с другими.

14. Когда меня постигает неудача, не получается того, что я очень хочу:

- а) я расстраиваюсь и долго переживаю;
- б) стараюсь переключиться на что-нибудь другое, приятное;
- в) теряюсь, злюсь на себя;
- г) злюсь на то, что мне помешало;
- д) стараюсь оставаться спокойным;
- е) переживаю, когда пройдет первая реакция, и спокойно анализирую, что произошло;
- ж) стараюсь понять, в чем я сам был виноват;
- з) стараюсь понять причины неудачи и исправить положение.

Ключ к шкалам:

К шкале «жизнеобеспечение» (Ж) относятся ответы по следующим позициям опросника: 1а, б; 2а; 3а; 4е; 5а; 6з; 8а; 10д; 11а; 12а;

к шкале «комфорт» (К) – 2б, в; 3б; 4з; 5б, в; 7а; 9а; 11б, в; 12в;

к шкале «социальный статуса (С) – 1е; 2г; 7в, г; 8в, з; 9в, г, е; 10г; 11д; 12д, е;

к шкале «общение» (О) – 1в; 2д; 3в; 4б; 6в; 7б, з; 8б, г; 9д, з; 10а; 11г; 12в;

к шкале «общая активность» (Д) – 1г, з; 4а, г; 5з; 6а, б, г; 7д; 9б; 10в; 12з;

к шкале «творческая активность» (ДР) – 1ж, з; 2е, ж; 3ж; 4д; 5д, е; 6е; 7е, ж; 8д, ж; 10ж; 11з; 12г;

к шкале «социальная полезность» (ОД) – 1д; 2з; 3г, д; 4в, ж; 5г, ж; 6ж; 8е; 9ж; 10б, е; 11е, ж; 12ж.

Бланк ответов «Диагностика мотивационной структуры личности» (В.Э. Мильман)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
а														
б														
в														
г														
д														
е														
ж														
з														

Сумма всех баллов по шкалам Ж(макс.22), К(22), С(26), О(28) характеризует общежитейскую направленность юности, сумма баллов по

шкалам Д(24), ДР(32), ОД(32) характеризует «рабочую» направленность личности.

Затем строятся графики (мотивационные профили), при этом по горизонтали обозначаются шкалы, по вертикали – баллы.

#### Выводы

Если опрашиваемый набирает наиболее высокие баллы по шкалам Д, ДР и ОД, то у него выражен «рабочий» мотивационный профиль личности (макс98), если наиболее высокие баллы (или такие же, как по другим шкалам) – по шкалам Ж, К, С, О, то у него выражен «общежитейский» мотивационный профиль (макс88).

Шкалы/Баллы	Низкий	Средний	Высокий
Жизнеобеспечение	0-7	8-15	16-22
Комфорт	0-7	8-15	16-22
Социальный статус	0-8	9-17	18-26
Общение	0-9	10-19	20-28
Общая активность	0-8	9-16	17-24
Творческая активность	0-11	12-22	23-32
Социальная полезность	0-11	12-22	23-32
Шкалы/Баллы	Низкий	Средний	Высокий
Общежитейская	0-32	33-65	66-98
Деловая (рабочая)	0-29	30-58	59-88

### 3. Оценка профессиональной направленности личности педагога

(Е.Г. Рогова)

Инструкция: в данном опроснике перечислены свойства, которые могут быть присущи Вам в большей или меньшей степени. При этом возможно два варианта ответов:

а) верно, описываемое свойство типично для моего поведения или присуще мне в большей степени;

б) неверно, описываемое свойство нетипично для моего поведения или присуще мне в минимальной степени.

№	Утверждение	А	Б
---	-------------	---	---

утверждения			
1	Я бы вполне мог жить один, вдали от людей		
2	Я часто побеждаю других своей самоуверенностью		
3	Твердые знания по моему предмету могут существенно облегчить жизнь человека		
4	Люди должны больше, чем сейчас придерживаться законов морали		
5	Я внимательно читаю каждую книгу, прежде чем вернуть ее в библиотеку		
6	Мой идеал рабочей обстановки – тихая комната с рабочим столом		
7	Люди говорят, что мне нравится делать все своим оригинальным способом		
8	Среди моих идеалов видное место занимают личности ученых, сделавших большой вклад в мой предмет		
9	Окружающие считают, что на грубость я просто не способен		
10	Я всегда внимательно слежу за тем как я одет		
11	Бывает, что все утро я ни с кем не хочу разговаривать		
12	Мне важно, чтобы во всем . что меня окружает, не было беспорядка		
13	Большинство моих друзей – люди интересы которых лежат в сфере моей профессии		
14	Я подолгу анализирую свое поведение		
15	Дома за столом я веду себя так же, как в ресторане		
16	В компании я предоставляю другим возможность шутить и рассказывать всякие истории		
17	Меня раздражают люди, которые не могут быстро принимать решения		
18	Если у меня есть немного свободного времени, то я предпочитаю почитать что-нибудь по моей дисциплине		
19	Мне неудобно дурачиться в компании. даже если другие это делают		
20	Иногда я люблю позлословить об отсутствующих		
21	Мне очень нравится приглашать друзей и развлекать их		
22	Я редко выступаю вразрез с мнением коллектива		

23	Мне больше нравятся люди, хорошо знающие свою профессию, независимо от личностных качеств		
24	Я не могу быть равнодушным к проблемам других		
25	Я всегда охотно признаю свои ошибки		
26	Худшее наказание для меня – быть закрытым в одиночестве		
27	Усилия, затраченные на составление планов, не стоят этого		
28	В школьные годы я пополнял свои знания, читая специальную литературу		
29	Я не осуждаю человека за обман тех, кто позволяет себя обманывать		
30	У меня не возникает внутреннего протеста, когда меня просят оказать услугу		
31	Вероятно, некоторые люди считают, что я слишком много говорю		
32	Я избегаю общественной работы и связанной с этим ответственности		
33	Наука – это то, что больше всего интересует меня в жизни		
34	Окружающие считают мою семью интеллигентной		
35	Перед длительной поездкой я всегда тщательно продумываю, что с собой взять		
36	Я живу сегодняшним днем в большей степени, чем другие люди		
37	Если есть выбор, то я предпочитаю организовать внеклассное мероприятие, а не рассказывать ученикам что-нибудь по предмету		
38	Основная задача учителя – передать ученику знания по предмету		
39	Я люблю читать книги и статьи на темы нравственности, морали, этики		
40	Иногда меня раздражают люди, которые обращаются ко мне с вопросами		
41	Большинство людей, с которыми я бываю в компаниях, несомненно рады меня видеть		
42	Думаю, что мне понравилась бы работа, связанная с ответственной административно-хозяйственной деятельностью		

43	Я вряд ли расстроюсь, если придется провести свой отпуск, обучаясь на курсах повышения квалификации		
44	Моя любезность часто не нравится другим людям		
45	Были случаи, когда я завидовал удаче других		
46	Если мне кто-нибудь нагрубит, то я могу быстро забыть об этом		
47	Как правило, окружающие прислушиваются к моим предложениям		
48	Если бы мне удалось перенестись в будущее на короткое время, то я в первую очередь набрал бы книг по моему предмету		
49	Я проявляю активное участие к судьбе других		
50	Я никогда с улыбкой не говорил неприятных вещей		

Обработка результатов:

- 1) ответ, совпадающий с ключом – 1 балл;
- 2) ответ, не совпадающий с ключом – 0 баллов.

Ключ:

общительность – 1б, 6б, 11б, 16б, 21а, 26а, 31а, 36а, 41а, 46а;

организованность – 2а, 7а, 12а, 17а, 22б, 27б, 32б, 37а, 42а, 47а;

направленность на предмет – 3а, 8а, 13а, 18а, 23а, 28а, 33а, 38а, 43а, 48а;

интеллигентность – 4а, 9а, 14а, 19а, 24а, 29б, 34а, 39а, 44а, 49а;

мотивация одобрения – 5а, 10а, 15а, 20б, 25а, 30а, 35а, 40б, 45б, 50а.

Каждый личностный параметр оценивается суммированием оценок по группе вопросов. Суммарная оценка по фактору не превышает 10 баллов. Зона нормы находится в пределах 3 – 7 баллов.

Обработку результатов обычно начинают со шкалы мотивации одобрения, поскольку в том случае, если ответ выходит за рамки нормы по данному фактору, следует признать, что испытуемый стремился исказить результаты и они не подлежат дальнейшей интерпретации.

Выводы: Шкала, по которой опрашиваемый набирает более 7 баллов, характеризует ярко выраженную направленность педагогической деятельности.



## Сводные таблицы полученных данных

Табл. 1.

№	Группы	Методы исследования																
		Анкета Басса			Методика В.Э. Мильмана									Опросник напр. личн. Е.И. Рогов				
		На себя	На общение	На дело	Жизнеобеспечение	Комфорт	Социальный статус	Общение	Общ. активность	Творческая активность	Социальная полезность	Общественная	Деловая	Общительность	Организованность	Направленность на предмет	Интеллектность	Мотивация одобрения
1.	Воспитатель	29	19	33	17	15	21	11	13	22	15	64	50	7	7	2	2	7
2.	Воспитатель	25	26	30	12	14	21	21	13	26	28	71	67	5	4	5	6	9
3.	Воспитатель	23	30	28	13	16	20	24	12	21	25	73	58	8	5	4	6	8
4.	Воспитатель	23	36	22	12	16	11	17	17	25	25	56	67	2	5	4	5	5
5.	Воспитатель	30	29	22	14	12	10	10	10	18	10	46	38	5	6	5	6	5
6.	Воспитатель	27	29	25	15	12	16	21	17	21	21	64	59	7	6	10	9	7
7.	Воспитатель	20	32	29	17	11	9	11	12	16	24	48	52	8	7	5	7	8
8.	Воспитатель	17	35	29	13	7	22	27	17	12	20	48	49	6	5	6	6	7
9.	Воспитатель	29	25	27	13	12	14	16	9	14	12	55	35	4	8	5	4	5
10.	Воспитатель	40	34	24	14	10	12	22	16	15	19	58	50	3	6	6	5	5
11.	Воспитатель	19	43	37	10	9	14	20	14	25	25	53	64	6	6	7	7	9
12.	Воспитатель	26	26	29	17	13	17	18	16	19	20	65	55	4	3	5	8	6
13.	Воспитатель	14	36	31	12	9	9	17	11	25	19	47	55	7	7	4	5	9
14.	Воспитатель	15	34	32	14	7	7	4	15	18	16	32	49	4	6	6	6	5
15.	Воспитатель	17	33	31	16	17	7	23	8	7	19	63	34	8	4	4	4	6
16.	Воспитатель	22	30	29	13	14	14	21	19	28	25	62	72	7	5	3	6	8
17.	Воспитатель	20	34	27	19	19	20	19	22	29	25	77	76	7	7	9	7	9
18.	Воспитатель	17	35	29	10	9	13	21	14	25	26	53	65	5	6	9	8	8
19.	Воспитатель	26	25	30	12	10	17	21	15	28	27	60	70	5	5	3	6	6
20.	Воспитатель	16	39	26	12	10	14	21	15	28	27	57	70	6	5	8	7	9

21.	Воспитатель	27	24	30	14	15	11	21	17	23	25	61	65	5	2	7	5	5
22.	Воспитатель	14	37	30	7	8	8	7	19	27	26	30	72	5	6	9	6	8
23.	Воспитатель	29	23	29	15	13	18	22	17	22	23	68	62	3	6	3	8	8
24.	Воспитатель	27	24	30	16	13	16	20	10	17	23	65	50	6	7	7	7	7
25.	Воспитатель	29	27	25	20	18	15	24	15	26	26	77	67	8	5	6	1	8
26.	Воспитатель	18	27	36	16	15	20	23	19	24	18	74	61	3	5	4	8	8
27.	Воспитатель	26	24	31	18	16	19	21	8	14	21	74	43	4	5	8	5	8
28.	Воспитатель	23	29	29	10	10	16	22	6	18	20	58	44	4	5	4	6	6
29.	Воспитатель	23	29	29	10	12	12	20	4	18	20	54	42	4	5	4	6	6
30.	Воспитатель	21	24	36	20	20	24	12	21	28	31	76	80	7	5	10	9	6
31.	Воспитатель	19	27	35	13	19	18	19	19	22	19	69	60	6	5	6	3	5
32.	Воспитатель	26	22	33	14	12	20	22	13	21	25	68	59	7	6	7	7	4
33.	Воспитатель	29	26	26	14	17	11	17	15	16	16	59	47	6	5	4	2	3
34.	Воспитатель	26	24	31	16	17	9	16	12	16	17	58	45	5	4	3	6	7
35.	Воспитатель	19	40	22	18	10	15	21	14	18	16	64	48	8	4	6	7	8
36.	Воспитатель	17	34	30	9	9	13	21	14	23	25	52	62	6	5	8	8	9
37.	Воспитатель	19	34	28	11	8	15	21	14	26	25	55	65	5	6	8	7	9
38.	Воспитатель	26	34	31	15	11	14	14	11	24	23	54	58	4	5	2	7	8
39.	Воспитатель	25	25	31	21	19	17	18	24	25	31	75	80	5	6	10	8	6
40.	Воспитатель	23	24	34	15	17	23	14	24	20	31	69	75	6	5	10	9	5
41.	Воспитатель	22	24	35	20	18	17	17	24	20	28	72	72	5	7	9	9	9
42.	Воспитатель	20	25	36	17	19	18	15	24	19	22	69	65	6	6	8	7	8
43.	Воспитатель	22	24	35	15	14	20	15	24	22	21	64	67	4	6	8	9	8
44.	Воспитатель	21	23	37	17	18	20	8	17	19	22	63	58	5	7	8	7	7
45.	Воспитатель	29	23	29	17	16	23	25	21	27	22	81	70	3	5	3	7	8
46.	Воспитатель	23	26	32	17	19	23	18	23	22	22	77	67	4	7	8	8	7
47.	Воспитатель	19	21	41	11	14	18	20	16	21	20	63	57	3	6	8	6	7
48.	Воспитатель	24	25	32	19	18	11	22	17	24	22	70	63	4	6	5	8	4
49.	Воспитатель	24	23	34	16	16	16	20	17	30	26	32	73	8	9	5	5	8
50.	Воспитатель	24	26	31	17	18	24	21	17	28	24	80	69	6	6	3	5	9
51.	Воспитатель	24	29	28	12	14	22	25	18	28	25	73	71	8	6	7	6	7

52.	Воспитатель	23	33	25	17	18	20	18	20	19	29	73	78	5	3	5	6	7
53.	Воспитатель	26	27	28	15	15	24	20	17	30	27	74	47	8	8	7	9	9

## ПРИЛОЖЕНИЕ 3

## Результаты статистической обработки данных

Табл. 1.

## Факторный анализ

Повернутая матрица компонентов 1 группы:  
воспитателей ДОУ, работающих с детьми с ОВЗ

	Компонент					
	1	2	3	4	5	6
На себя	-,158	-,662	-,163	,132	-,110	,537
На общение	,132	,209	,516	-,330	,197	-,532
На дело	,023	,724	-,283	-,261	-,074	,007
Общежитейская	,290	,092	-,022	,574	,396	,592
Деловая	,947	,112	,202	-,010	,182	,094
Жизнеобеспечение	-,199	-,015	,050	,857	-,268	,059
Комфорт	,152	-,014	-,234	,844	,225	,142
Социальный статус	,289	,117	,017	,094	,126	,850
Общение	,043	,168	,273	-,100	,743	,453
Общая активность	,669	-,203	,421	,173	,012	,135
Творческая_активность	,943	,096	,001	-,077	-,077	,086
Социальная_активность	,696	,286	,200	-,047	,514	,032
Общительность	-,124	,832	,073	,376	-,015	,104
Организованность	-,076	,119	,074	-,056	-,852	,063
Направленность на предмет	,097	,013	,932	-,056	-,094	,023
Интеллигентность	,288	,012	,789	-,062	,162	-,071
Мотивация одобрения	,466	,771	,235	-,004	,073	,156

Повернутая матрица компонентов 2 группы  
воспитателей ДОУ, работающих с детьми без особенностей

	Компонент					
	1	2	3	4	5	6
На себя	,428	-,097	-,631	-,338	,110	,149
На общение	-,502	-,004	,078	,332	-,690	,242
На дело	,090	,100	,451	-,043	,652	-,472
Общежитейская	,908	,029	-,173	,143	-,111	-,093
Деловая	,186	,924	,220	,003	-,037	-,055
Жизнеобеспечение	,814	,128	-,009	-,082	,029	,126
Комфорт	,753	,225	,092	-,401	,225	-,029
Социальный статус	,640	,235	-,003	,439	,260	,012
Общение	,169	-,076	-,772	,168	-,084	,046
Общая активность	,405	,670	,382	,043	,068	-,150
Творческая_активность	-,146	,798	-,251	,272	,214	,183
Социальная_активность	,184	,712	,252	,097	,028	,281
Общительность	,039	,156	,054	-,047	,011	,918
Организованность	-,058	,101	,065	,332	,811	,270
Направленность на предмет	,149	,225	,780	,105	,098	,238
Интеллигентность	,188	,126	,400	,601	,117	-,276
Мотивация одобрения	-,104	,126	-,079	,775	,021	,056

Статистические различия по показателям направленности личности в группах воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ, и воспитателей, работающих с детьми без особенностей, нами был применен непараметрический статистический критерий для двух независимых выборок U–Манна-Уитни

Табл.1

	На себя	На общение	На Дело	Общежитейская	Деловая	Жизнеобеспечение	Комфорт	Социальный статус	Общение	Общая активность	Творческая активность	Социальная активность
U Манна-Уитни	293,500	155,000	202,000	184,500	259,000	226,000	178,000	218,500	325,000	211,500	303,500	271,500
W Вилкоксона	503,500	716,000	412,000	394,500	469,000	436,000	388,000	428,500	535,000	421,500	513,500	481,500
Z	-,672	-3,224	-2,360	-2,672	-1,304	-1,919	-2,799	-2,052	-,092	-2,185	-,488	-1,079
Асимптотическая значимость (2-сторонняя)	,501	,001	,018	,008	,192	,055	,005	,040	,926	,029	,626	,281

	Общительность	Организованность	Направленность на предмет	Интеллигентность	Мотивация одобрения
U Манна-Уитни	281,500	316,000	258,500	248,500	329,500
W Вилкоксона	842,500	877,000	458,500	458,500	539,500
Z	-,904	-,267	-1,323	-1,524	-,009
Асимп знач.(2-сторонняя)	,366	,789	,186	,128	,993

**ПРИЛОЖЕНИЕ 4****Программа развития личностной и профессиональной направленности воспитателей ДОУ, работающих с детьми с ОВЗ****Вводная часть тренинга: «Ознакомление с основными правилами тренинга»**

Цель: ознакомление с основными правилами тренинга, выработка групповых норм и включения участников в работу.

Разминка: упражнения разминки выполняются в начале каждого занятия в течение 10-15 мин.

Цель разминки: создание хорошего настроения, положительного эмоционального фона, атмосферы искренности и доверия на занятиях. Обсуждение после упражнений разминки возможно, но не обязательно.

Упражнение «Здравствуйте» (Б. Р. Матвеев, 2005).

Инструкция: начинает один из участников занятия. Обращаясь к соседу по левую сторону, с чувством радости от встречи проговаривает: «Здравствуйте...», выражая своё отношение к нему и голосом, и жестом, и улыбкой.

Ознакомление с основными правилами тренинга.

Тренинг – это безопасное пространство для обучения. Важным фактором безопасности являются доверительная атмосфера, а также понятность всего происходящего. Для этого нам и нужны правила, которые позволяют задать формат, регламентировать и контролировать внутригрупповые процессы, происходящие во время тренинга.

Правила тренинга:

1. Здесь мы общаемся «на ты». Это создает дружескую, доверительную атмосферу. Это психологически уравнивает всех, в том числе и ведущего, независимо от возраста, социального положения, жизненного опыта, и способствует раскрепощению участников тренинга.

2. Бейджи. Не все еще помнят, как кого зовут и чтобы не путаться, давайте поможем друг другу.
3. Правило пунктуальности (Правило «00»). Хотя я его уже давно не ввожу. И в первые 30 минут тренинга всегда делаю какой-то интересный, но не обязательный процесс. Чтобы всем хотелось прийти вовремя. Ведь опаздывать все равно будут. А если правило есть, то оно не должно нарушаться. Второй вариант – ровно вовремя закрывать дверь. И тогда опоздавшие смогут войти только после перерыва.
4. Выключайте, пожалуйста, звук мобильных телефонов. Это иногда сильно отвлекает всю группу.
5. Правило указательного пальца. Если участники заметили, что обсуждение превратилось в бардак, звучат выкрики с места, никто никого не слушает... тогда заметивший участник может встать и поднять вверх указательный палец (при этом не говоря ни слова).

Каждый, кто заметил человека, стоящего с поднятой вверх рукой с указательным пальцем, тоже встает, вытягивает вверх руку с указательным пальцем, при этом тоже замолкает. И так до тех пор, пока не стихнут все голоса. Только не стоит этим пользоваться тренеру. В данном случае инициатива должна исходить только от участников.

6. В эфире одна станция (закон микрофона) – то есть одновременно говорит только один человек. Не перебиваем, внимательно друг друга слушаем. Если в группе с этим большие проблемы, можно «придумать маркер». Говорит только тот, у кого в руках маркер.
7. Правило вытянутой руки. Некоторые люди отличаются «долгоговорением». Если чей-то монолог затянулся, участники имеют право вытянуть вперед руку, тем самым показывая, что предмет разговора ясен. Пожалуйста, будьте осторожны с этим правилом. Как правило, в итоге руку начинают вытягивать те, кто как раз и склонен к долгоговорению.

8. Правило я-говорения (я-высказывания). Свою точку зрения излагаем от первого лица: «я считаю, я думаю, я чувствую...». Говорим за себя, не следует говорить за всю группу. Не «мы думаем...», а «я думаю», иначе получается, что ответственность перекладывается на кого-то. Говорим о себе от первого лица.
9. Правило личной активности. Тренинг от слова «тренировка». Тренинг - это личная тренировка каждого. Мы все читали много книг, но секрет успеха не в знании, а в умении применять. Мало посмотреть, как это делают другие. Важно сделать самому. Как в настоящем спортзале, где у кого-то цель – 20 отжиманий, а другого – 120, разные уровни могут быть в группе. Это не значит, что первому нужно уделять больше внимания, чем второму. Тренинг – это не уравнивание уровней участников. Тренинг – это личная тренировка каждого. Только от каждого из вас зависит, насколько эффективной данная тренировка будет лично для вас.
10. Правило конфиденциальности. Любые обсуждения людей и событий на группе возможны только в рамках этой группы.
11. Правило грамотной обратной связи. Говорим не о человеке, а о его поступке, выражаем свое отношение к действиям (ты замахнулся, мне это не понравилось).
12. Правило предложение в участники (добровольцы) только себя. Недопустимо на вопрос: «кто хочет выйти для примера» ответить «пусть Вася...».
13. Правило актуального общения. Это правило тренинга подразумевает, что все общение в его рамках должно быть подчинено принципу «здесь и сейчас»: обсуждаются актуальные, теперешние мысли, чувства и проблемы, возникающие в группе.
14. Правило персонификации высказываний. Любое высказывание про участника группы адресуется ему лично. Не «Некоторым товарищам» и не «Таким, как Алексей», а лично Алексею.

15. Иногда требуется вводить (проговаривать) правило «СТОП». Это право участника в любой момент «выйти из игры». Некоторым участникам важно знать, что если им станет тяжело, например, быть откровенными, делиться личными переживаниями, они всегда могут сказать СТОП.

Принятие правил. Сокращение правил. Изменение правил.

Окончательно согласованные и принятые правила являются основанием для работы группы. Все предлагаемые упражнения должны чередоваться (сложные, легкие и т.д.). Каждое новое занятие должно начинаться с разминки.

Если правила не устраивают, ученик должен принять решение:

- признать эти правила и следовать им;
- не начинать занятий совсем.

Проявлять активное участие, не забывать юмор, составить тренинговое имя, общее приветствие группы.

Игра «Смена мест»

Назначение:

- снятие напряжения, усталости;
- развитие навыков свободного, раскованного общения.

Участники сидят на стульях по кругу, водящий стоит в центре и командует: «Меняются местами...» (продолжение фразы может быть любым, например: «... все блондинки», «...все, кто родился весной и так далее»). Во время смены мест водящий должен успеть занять свободный стул. Следующим водящим становится тот, кому не хватало места и т.д.

Игра «Сборщики»

Масса всевозможных мелких предметов (приблизительно в два раза больше, чем участников) разбросана на полу. Участники разбиваются по три человека и берутся за руки. Задача: по сигналу ведущего двумя свободными руками каждой тройке собрать как можно больше предметов. После того, как все предметы собраны, каждая тройка подсчитывает число имеющихся у нее предметов. Объявляются победители.

Завершение тренинга: обсуждение вопросов и рефлексия.

### **Психологический тренинг «Формула успеха»**

Тренинг направлен на сплочение педагогического коллектива, развитие коммуникативных навыков, эмоциональной устойчивости, уверенности в себе, доброжелательного отношения друг к другу. Выполняя упражнения тренинга, воспитатели учатся понимать друг друга. Тренинг мотивирует воспитателей к самосовершенствованию, рефлексии, овладению механизмами коммуникативной компетентности.

Задачи тренинга:

- формирование благоприятного психологического климата;
- нахождение сходств у участников группы для улучшения взаимодействия между ними;
- развитие умения работать в команде;
- сплочение группы;
- осознание каждым участником своей роли, функции в группе;
- повысить коммуникативные навыки воспитателей;
- повысить настрой на удачу, счастье, добро и успех.

Необходимые материалы:

- листы формата А – 4 по числу участников, простые карандаши, фломастеры;
- спокойная музыка для релаксации;
- тарелочки, кувшин с водой;
- листки в клетку, шариковые ручки по числу участников.

Ход тренинга:

Педагог: Уважаемые коллеги! Сегодня мы поговорим с Вами о психологическом климате коллектива, а так же о важности сплочённости коллектива.

Психологический климат – это межличностные отношения, типичные для трудового коллектива, которые определяют его основное настроение.

В одном климате растение может расцвести, в другом – зачахнуть. То же самое можно сказать и о психологическом климате: в одних условиях люди чувствуют себя некомфортно, стремятся покинуть коллектив, проводят в нем меньше времени, их личностный рост замедляется, в других — коллектив функционирует оптимально и его члены получают возможность максимально полно реализовать свой потенциал.

Строительство психологического климата, сплоченности коллектива – это важнейшее дело не только администрации, но и каждого члена коллектива.

Климат называют благоприятным, если в коллективе царит атмосфера доброжелательности, заботы о каждом, доверия и требовательности. Если члены коллектива готовы к работе, проявляют творчество и достигают высокого качества, работая без контроля и неся ответственность за дело. Если в коллективе каждый защищён, чувствует причастность ко всему происходящему и активно вступает в общение.

#### Упражнение 1. «Приветствие»

Цель упражнения: определить цель улыбки, как средства передачи сообщения.

Задание: приветствие партнера по общению улыбкой.

Инструкция: сегодня вместо слова «здравствуйте» мы будем приветствовать друг друга улыбкой. Вам предоставляется право выбрать разные варианты улыбок: искреннюю, надменную, ироничную, неискреннюю.

Анализ упражнения:

1. По каким признакам вы догадались о том, что улыбка искренняя, ироничная, надменная?
2. Что вы испытали, когда получили улыбку вместо приветствия?

3. Как часто и в каких ситуациях вы обычно используете улыбку для установления контакта?

### Упражнение 2. «Мое настроение»

Цель упражнения: выражение настроения.

Задание: нарисовать свое настроение на данный момент.

Инструкция: На листе формата А – 4 изобразить свое настроение.

Устроим выставку наших настроений, подарим соседу только хорошее настроение, сопровождая подарок такими словами: «Я дарю тебе мое хорошее настроение...», а дальше пусть будет ваше ласковое слово, обращение, которое обычно адресуется вашим близким и любимым.

Анализ упражнения:

1. Что понравилось вам в данном упражнении?
2. Какие эмоции вы испытывали при дарении и получении «настроения» в виде рисунка?

### Упражнение 3. «Комплимент»

Цель упражнения: создание положительного эмоционального настроения на собеседника, овладение техникой комплимента.

Задание: придумать комплимент, соответствующий личностным качествам собеседника.

Инструкция: вспомним слова Б. Окуджавы.

«Давайте восклицать, друг другом восхищаться,

Высокопарных слов не стоит опасаться.

Давайте говорить друг другу комплименты,

Ведь это все любви счастливые моменты...!»

Сегодня будем говорить друг другу комплименты. Выберите себе партнера для выполнения задания. Обмен комплиментами будет происходить в форме диалога. Нужно не только получить комплимент, но и обязательно его вернуть.

Например:

- Вика, ты такой отзывчивый человек!

- Да, это так! А еще, я добрая!
- А у тебя Олеся, такие красивые глаза!

Комплимент принимается в определенной форме: Да, это так! А еще я...(добавляется положительное качество) и комплимент возвращается к говорящему.

Анализ упражнения:

1. С какими трудностями вы столкнулись при выполнении данного упражнения?
2. Были ли приятные моменты в упражнении, какие?

#### Упражнение 4. «Цветок» (под музыку)

Цель игры: помочь участникам пережить чувства взаимной поддержки и доверия, взаимопонимания на глубинном уровне.

Участники делятся на пары, один из них представляет себя бутоном. Он описывает свой цвет, форму, почву на которой растет.

Второй – представляет себя героем, оказывающему поддержку бутону.

Он подходит к сидящему, сгруппировавшись, бутону со стороны спины, нежно обхватывает его своими руками, и начинает укачивать.

Бутон набирает силу и «распускается». Затем партнеры меняются местами.

Анализ упражнения:

1. Расскажите о своих ощущениях после упражнения?
2. С какими трудностями вы столкнулись?

#### Упражнение 5. «Тарелка с водой»

Цель упражнения: развить взаимопонимание в группе, понять и обсудить закономерности возникновения взаимопомощи.

Задание: группа участников, молча с закрытыми глазами, передает по кругу тарелку с водой.

В результате при передаче развиваются способы коммуникации, поиск рук партнера до момента передачи тарелки, предупреждение о передаче прикосновением.

Анализ упражнения:

1. Что, по вашему мнению, не удалось?
2. Как это можно исправить, что необходимо сделать?
3. Какие эмоции испытывали во время данного упражнения?

#### Упражнение 6. «Доверительное падение»

Цель игры: сближение членов группы, установление между ними доверительных отношений.

Психологический смысл упражнения.

Развитие коммуникативных навыков, сплоченности членов группы, доверия.

Это упражнение дает прекрасную возможность, испытать, что такое доверие.

Задание: стоя спиной к партнерам упасть к ним на руки. Проводится по очереди с каждым членом группы.

Анализ упражнения:

1. Что было легче делать, падать или ловить?
2. Какие чувства вы испытывали при этом?
3. Есть ли в реальной жизни ситуации, где вы испытываете подобные чувства?

Участники рассказывают, что помогало или, наоборот, мешало выполнению задания. Что чувствовали те, которые падали, а что чувствовали те, кто замыкали круг.

#### Упражнение 7. «Чему я научилась»

Цель: рефлексия.

Задание: дописать неоконченные предложения.

- Я научилась....
- Я узнала, что....
- Я была удивлена тем, что.....
- Мне понравилось,.....
- Я была разочарована тем, что....

- самым важным для меня было....
- Завершение. Обсуждение по кругу:
- чему научилась сегодня...
- что буду использовать в своей работе ...

Всем спасибо за активное участие!!!

### **Психологический тренинг «Ключи к успеху»**

Цель: определить ключевые позиции на пути личностного роста и способствовать освоению активной позиции самопознания и самодиагностики. Развивать осознанное стремление к успеху и преодолению профессиональных затруднений.

Педагог (стоя в кругу): Добрый день! Будем знакомы, меня зовут Алина и я умею делать так (Обращаясь ко всем показывает движение). И так по кругу каждый представляется.

Педагог: Мы поздоровались друг с другом как знакомые. Очень надеюсь, что в ходе сегодняшней встречи мы станем друзьями. А как приветствуют друг друга друзья? (Ответы педагогов.) Привет! Как дела? Как успехи? (Пауза.) По моим наблюдениям реакция на мой вопрос была неоднозначная. Кто-то с оптимизмом улыбнулся, а кто-то с сожалением опустил плечи. Почему? Скорей всего, потому, что кому-то в жизни везет чуть больше, а кому-то чуть меньше. Может кого-то «судьба» балует, потому что любит? А может, есть секрет, которым владеют избранные? Что же это за «замок», ведущий к успеху? (педагог обращает внимание педагогов на «замок» – символ.) Как найти «ключ» к успеху? Знаете ли вы свой «ключ» успеха? (педагог показывает связку «пробных ключей».) Если пробовать каждый из них – это путь к провалу. Предлагаю совместно найти его здесь и сейчас. (Педагог предлагает присесть за столы.)

Педагог: (Объявляет тему встречи.) Из поколения в поколение перед семьей и педагогом стоит задача воспитать из ребенка достойного человека, однако с приходом нового поколения меняется содержание, которое мы

вкладываем в понятие «достойный». Современная действительность, отраженная в нормативно–правовых документах требует воспитания человека, наделенного определенными качествами.

Экспресс – опрос: Какими личностными качествами должен быть наделен современный выпускник нашего центра?

Педагог: Данные качества, наверняка, помогут человеку стать успешным.

Вывод: (открывается «ключ») То ценное, что есть В Человеке, несомненно, важнее того, что есть у человека!

Педагог: Являются ли указанные качества врожденными? От чего зависит преобладание в человеке положительных или отрицательных качеств? (От воспитания.)

Педагог: Именно в период детства, начиная с дошкольного возраста, у ребенка формируется «вектор» развития. Именно воспитатели, такие как мы дают старт развитию личности ребенка. Именно от того, как ребенок развивается в детстве, во многом зависит успешность его дальнейшей жизни. А должен ли быть «вектор» развития у самого воспитателя? Несомненно, да! Воспитать личность может только... (личность). Обладаете ли вы сами указанными качествами?

Педагог: Люди, не имеющие недостатков, имеют очень мало достоинств. (Авраам Линкольн.) У каждого человека есть свои недостатки, т.е. то, что ему недостает. Парадоксально, но факт, достоинства не так бросаются в глаза, как недостатки.

По мнению профессора Флетчера отрицательных качеств не существует. Есть качества, недостаточно или чрезмерно развитые, иным словом, несбалансированные. Например: такая черта характера, как гибкость может превратиться в безвольность или, напротив, в жесткость. А это уже недостатки.

«Метод 635»

Мозговой штурм «Превращением недостатки в достоинства!»

Недостаточно развитые	Качества	Чрезмерно развитые
Безразличный	Любознательный	Любопытный
Беспомощный	Самостоятельный	Эгоцентричный (самоуверенный)
Заурядный	Творческий	Экспрессивный
Замкнутый (обособленный)	Коммуникативный	Навязчивый (назойливый)
Безвольный	Волевой (решительный)	Дерзкий (нахальный, навязчивый)

Можете ли вы сказать, что данные качества у Вас достаточно развиты? Всегда ли Вам удается проявлять указанные качества в профессиональной деятельности? Отметьте стрелочкой те качества, которые вы бы хотели развивать в себе в первую очередь? Объясните, почему это необходимо? И помните: каждый человек – автор своей собственной жизни.

Вывод: (открывается очередной «ключ») Не стремись победить других, все победы начинаются с победы над самим собой!

Педагог: Что важнее в достижении успеха: личностные качества, способности, которыми обладает человек или его талант? (Педагог предлагает педагогам провести экспресс-тест «Мои способности».)

Вывод: (открывается очередной «ключ») Способности – еще не талант, их надо развивать!

Педагог: Вы везучий человек? (Пауза.) В ответ на этот вопрос большинство людей неуверенно пожмут плечами: «Всякое бывает...». Но есть и такие «счастливики», которые не сомневаются в своей удачливости. Они легко приведут множество примеров, когда обстоятельства их жизни складывались настолько выигрышно и благополучно, что просто грех было не воспользоваться такими замечательными возможностями. Отчего одним фортуна постоянно улыбается, а других будто и не замечает и даже издевается над ними? На этот счет существует множество мистических гипотез.

Экспресс – опрос: Кто из присутствующих считает себя не везучим?

Педагог: Марк Твен писал: «По крайней мере, раз в жизни Удача стучится в дверь к каждому, но многие из нас в это время сидят в соседнем кабачке и не слышат стука». Опыт английского психолога Ричарда Вайзмана из Хартфордширского университета подтверждает суждение писателя. Удача – это не удачное стечение обстоятельств, а наша готовность им воспользоваться.

Упражнение с газетой. (Продублировать опыт, проведенный Р. Вайзманом.)

Каждому «испытуемому» (человеку, считающему себя невезучим) педагог дает толстую газету (журнал) и просит точно сосчитать количество фотографий (картинок) в ней. Секрет состоит в том, что одна из страниц искусно смоделирована. Вместо банального объявления «смонтировано» объявление следующего содержания: «Сообщите педагогу, что вы увидели это и получите приз». Скорее всего, все будут заняты скрупулезным подсчетом и на текстовые сообщения даже не обратят внимания. Победителю вручается календарик с пожеланием, чтобы каждый день в году был удачным и успешным.

Вывод: (открывается очередной «ключ») Каждый человек может достичь успеха, нужно только иметь цель и стремиться к ней.

Педагог: Каждый человек – уникальная личность. В чем-то он – совершенно неподражаем и вне всякой конкуренции. И, бесспорно, эта его особенность может стать залогом его будущего успеха. Вместе с тем, не будем забывать, что многие великие достижения – плод коллективного труда. Для успеха в жизни очень важно уметь взаимодействовать с окружающими людьми, работать в команде.

Коммуникативная игра «Пустой стул».

Для проведения игры необходимо нечетное количество участников.

Предварительно все рассчитываются на «первый», «второй». Все вторые номера сидят на стульях, первые стоят за спинками стульев, оставшийся без пары участник группы стоит за спинкой свободного стула.

Его задача – пригласить кого-нибудь из сидящих на свой стул. При этом он может пользоваться только невербальными средствами, говорить ничего не надо.

Все те, кто сидят на стульях, очень хотят попасть на свободный стул. Задача тех, кто стоит за спинками стульев – удержать своих «подопечных». Для этого надо взять игрока за плечи в тот момент, когда он собрался пересесть. Ведущий должен следить, чтобы руки не держались все время над «подопечными». Через некоторое время участники меняются местами. При этом один из участников остается стоять за стулом.

Обсуждение. Как приглашали кого-то на свой стул? Как понимали, что вас пригласили на стул? Что больше понравилось: стоять за стулом или сидеть на стуле? Почему?

Педагог: Трудно разговаривать без помощи языка? (Да.) Вот парадокс, даже научившись еще в давние времена разговаривать, конфликтов среди людей по настоящее время не уменьшилось! Почему? (Не умеют договариваться.)

Вывод: (открывается очередной «ключ») Умей жить с людьми так, чтобы твои друзья не стали твоими врагами.

Педагог: Что делать? И чего не надо делать, чтобы воспитать успешную личность? Существует ли верный путь и определенная стратегия восхождения к вершине успеха?

Составление Модели стратегического восхождения к вершине успеха.

Ключевые установки:

Работа ведется параллельно: индивидуально (выбирается 1 человек, убежденный в собственной невезучести) и фронтально (со всеми остальными педагогами).

Педагог убежденный в собственной невезучести составляет «Лестницу успеха» с позиции самостоятельного восхождения. (Формула предлагается.)

Педагог: Часто ли вы говорите себе: Не могу, не буду, не хочу, не знаю? Составьте формулу самостоятельного восхождения к вершине успеха.

Отметьте стрелочкой, на какой высоте лестницы вы сейчас находитесь в достижении своей цели. Ты сможешь, если поверишь в то, что ты можешь. Отметьте стрелочкой, куда вы стремитесь.

Остальные педагоги вырабатывают стратегию совместного восхождения с учетом развития коммуникативной компетентности в системе «родитель – ребенок», «педагог – ребенок», «педагог – родитель», «администрация – педагог».

Педагог: Итак, не говори о проблемах, а решай их! Успех – это движение от неудачи к неудаче без потери энтузиазма! (Уинстон Черчилль.)

Вывод: (открывается очередной «ключ») Если вы удачно выберете труд и вложите в него всю свою душу, то счастье само вас отыщет. (К.Д. Ушинский.)

Педагог: А что же все-таки значит это «сладкое» слово «Успех»?

Составление синквейна на тему: «Портрет успешной личности» (Подгрупповая работа.)

Что такое синквейн? Это стихотворение, состоящее из 5 строк (незарифмованных). В синквейне человек (группа людей) выражает свое отношение к проблеме.

Порядок написания синквейна:

1-я строка – одно ключевое слово, определяющее содержание.

2-я строка – 2 прилагательных, определяющих содержание.

3-я строка – 3 глагола, показывающих действие понятия.

4-я строка – короткое предложение, в котором автор выражает свое отношение.

5-я строка – одно ключевое слово, через которое автор выражает свои чувства, ассоциации связанные с данными понятиями.

Пример синквейна на тему: «Портрет успешной личности»

Успех.

Достойный, прочный.

Думай, действуй, достигай.

Успех – это ряд, преодоленный неудач. (Успех в любом деле начинается с дела. Твой завтрашний успех приходит уже сегодня. Будущее принадлежит тому, кто верит в успех).

Целеустремленность.

Педагог: Таким образом, у каждого из нас представление об образе «успешного человека» свое. Вы представили свой «идеал успеха». Успех – это когда получаешь то, что ты хочешь.

Вывод: (открывается очередной «ключ») Приближение к успеху – это приближение к идеальному образу.

Педагог: Какого «весомого ключа» не хватает в нашей связке? Знаете? сумеете, сможете его определить? Подсказка в самом вопросе! (Знания, умения, навыки.)

Вывод: (открывается очередной «ключ») Чего вы не понимаете – то не принадлежит вам. (Иоганн Гете.)

Педагог: Р. Вайзман выявил еще одну важную особенность. Оказалось, что удачливые люди – по натуре оптимисты! с ними тоже случаются неприятности, но они рассматривают это как случайность, а не закономерность. Наверное, прав был Тенниси Уильямс, когда говорил: «Вера в удачу приносит удачу!» Очень простая формула, зато надежная.

Педагог проводит с воспитателями аутотренинг.

Верю в тебя! (Соседу справа.) Верю в тебя! (Соседу слева.) Верю в себя! И мы верим в тебя!

Педагог: Поверьте в себя! Поверьте в свою удачу! И вы, наверняка, станете успешны. Но не тешьтесь успехом долго, намечайте новую цель, снова добивайтесь и снова побеждайте, например так, как предлагает это А. Шварцнегер.

Педагог предлагает педагогам памятку «Философия успеха А. Шварцнегера».

Вероятно, руководствуясь данными жизненными принципами, «жить - станет лучше, жить - станет веселей!»

Вывод: (открывается очередной «ключ») Будущее принадлежит тому, кто верит в свой успех!

Педагог: (открывая очередной «ключ») Никогда не теряй терпения. Это последний ключ, отпирающий двери. (А. Сент Экзюпери.)

В завершении хочу еще раз обратить внимание на «ключи» к успеху. Очень надеюсь, что они станут залогом к вашему будущему успеху. Помогли ли они увидеть сферу ваших личных или профессиональных затруднений? Появилось ли желание разрешить эти затруднения? Что из сегодняшней встречи вы можете перенести в практику своей работы? Нашли ли Вы свой «недостающий» ключ, ведущий к успеху? Какие «ключевые» позиции заставили взглянуть на себя и свою деятельность по-другому? Составьте «программу последствий». Назовите 3 следующих шага, которые вы сделаете после нашей встречи. Помните, что воспитать успешную личность ребенка может только успешная личность педагога.

Чему сегодня научилась Я? Я овладела навыком построения сотрудничества с группой малознакомых, но очень интересных людей, выстраивания «обратной связи», навыком самоанализа и самопознания. Я благодарна Вам!

От всей души желаю личных достижений, плодотворного сотрудничества и успеха! Спасибо!

### **Психологический тренинг «Тропинка к своему я» 1 занятие.**

1. Приветствие
2. Запрос: «Чего вы хотите от тренинга получить?»
3. Правила:
  - Обращаться друг к другу на «ты» и по имени.
  - Обращаться без учета статуса.
  - Все происходящее свершается здесь и теперь.
  - Все, что происходит в группе, должно делаться на добровольных началах.

- Принимать себя и других такими, какие они есть.
  - Соблюдать конфиденциальность.
  - Быть искренним, говорить только от первого лица.
  - Избегать оценок друг друга.
  - Открытость.
4. Упражнение «Паровоз» – хлопки по коленям, увеличивая ритм, то останавливая, затем опять наращивание ритма.
5. Вопрос: «Есть ли в вашей жизни человек, который, находясь в любой точке земного шара, в любую минуту мог бы подарить Вам свое тепло и оказать помощь?»
6. Упражнение «Кто я и какая я?»

Кто я?	Какая я?
Существительные не менее 15	Прилагательные не менее 15

«+» – положительные качества (отметить напротив каждого качества).

«-» – отрицательные качества.

7. Нарисовать диаграмму

Δ – отрицательные качества

□ – положительные качества

О – символ «Я»

8. Обсуждение качеств.

## 2 занятие

7. Приветствие «Клубочек» – как прошел вчерашний вечер (неделя после тренинга), как сегодня себя чувствуете, как настроение, чего ожидаете сегодня.

8. «Фигуры из резинки» – сделать фигуры из резинки закрытыми глазами: круг, квадрат, треугольник.

Как ощущаете себя, находясь в углу, по сторонам? Кто-нибудь хочет побывать в углу. Дать время для прочувствования. В кругу комфортней, в углу больше ответственности, напряжение ощущается.

9. «Веревочка» (веревка 4 м) – веревка должна пройти через весь круг и вернуться ко мне на плечо как можно быстрее? Почему не помогли друг другу? Что помешало?

Что мешает сделать шаг, чтобы помочь без просьбы, когда вижу, что моя помощь нужна?

Похоже ли это на то, что происходит в жизни?

Умеете ли вы просить помощи? Почему? Что чувствуете?

Умеете ли вы принимать помощь?

Что мешает мне самой помочь?

10. Разделиться на команды: первый, второй. Двум командам раздаются карточки с заданием: «Цирюльник бреет всех тех, что сам себя не бреет. Бреет ли себя цирюльник?»

Обсуждение в группе 7 минут. Нужно прийти к одному мнению.

Вопросы:

Как я себя чувствовала находясь в группе? Спокойно или нет?

Кто первый начал обсуждение?

Все ли участвовали в дискуссии?

Высказывалась ли я?

Доказывала ли свою точку зрения?

В какой позиции мне удобно (в позиции наблюдателя или позиции участника)?

Похоже ли это на то, что происходит в жизни?

Какую позицию в общении занимаю я?

Решение: Задача не имеет логического решения.

11. «Дистанция» – Встать, 1 человек должен выбрать еще двух участников: 1 – наиболее близкий из группы, 2 – менее близкий или менее знакомый.

Участник должен встать спиной к группе и закрыть глаза. Два выбранные человека одновременно подходят к участнику – очень медленно.

Участник может в любой момент сказать «Стоп», при этом выбранные люди останавливаются.

Участвуют все по очереди.

Обсуждение: Похоже ли это на то, что происходит в вашей жизни?

Иногда близких мы держим на расстоянии, а малознакомых и чужих людей подпускаем очень близко. Почему это происходит?

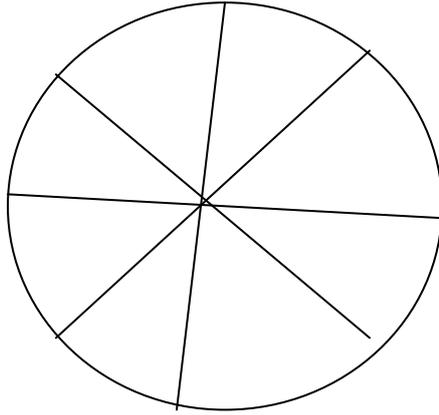
Языки любви:

- Подарки.
- Совместное время.
- Прикосновения.
- Слова – поощрения.
- Эмоциональное выражение чувств.

### **3 занятие**

1. Нетрадиционное приветствие: «Здравствуй те, кто...» (голубоглазый, смотрят сериалы, носит короткие стрижки и т.д.) Не более 5 предложений. В конце задать предложение, чтобы откликнулись все («Здравствуй те, кто работает в детском саду»).
2. «Колесо жизни – ключ к успеху и к удовольствию». Условия жизни, отдых, здоровье, деньги, карьера, личностный рост, чувства, отношения.

Оценить каждый отрезок по 100% шкале. Как вы едете на таком колесе? Трясет, выбьет то, что выпирает. Нужно дотянуть недостающее. Чтобы выровнять колесо – нужно поставит цель, доработать. Назначить дату.



3. Нарисовать герб – то, что наиболее ярко отразило бы вашу личность и придумать девиз. Обсуждение.

4. Разделить лист на 4 части:

Вспомните и запишите 3 человека, которые очень вам близки.

Вспомните и запишите 3 места, где вы были счастливы.

Вспомните и запишите 3 качества, которые вам помогают добиваться успеха, за которые вы себя уважаете.

Вспомните и запишите 3 хобби, которые доставляют вам удовольствие.

После того, как все написали.

Если вам кажется, что вас все забыли, никто не понимает, вы никому не нужны, вспомните 3 близких человека, которым вы нужны.

Если на душе плохо, то вспомните 3 места, где вы чувствовали себя счастливыми, окунитесь в них и сохраните ощущения.

Если все валится из рук, ничего не получается вспомните 3 качества, за которые вы себя уважаете.

Если апатия, ничего не хочется делать, вспомните 3 занятия, которые вас радуют и доставляют вам удовольствие.

5. Релаксация «Старый город».

Сядьте, пожалуйста, поудобнее. Расслабьтесь. Почувствуйте, как расслабляются ваши ноги, почувствуйте, как расслабляется ваш живот, почувствуйте, как расслабляются ваши руки, сначала кисти, потом расслабление поднимается вверх, расслабляются плечи, шея, лицо, вся

голова. Почувствуйте, как расслабляется все ваше тело. Вдохните глубоко. Выдохните, вдохните еще. Выдохните. Вдох, выдох.

А теперь представьте себе город, любой город, который первый придет к вам в голову. Представьте, какие в нем улицы – широкие или узкие, длинные или короткие. Представьте, какие дома – высокие многоэтажки или маленькие одноэтажные, бревенчатые или каменные. Какого цвета ваши дома. Представьте, какое время года сейчас в городе – весна, зима, лето или осень... Что сейчас утро, вечер, день или ночь. Посмотрите по сторонам – одни вы в городе или вас окружают люди. Сколько их? Что они делают? Как они себя чувствуют? Хочется ли вам заняться теми же делами, что и они? Прислушайтесь, пожалуйста, что вы слышите? Пение птиц, шум ветра, скрип форточки или вокруг вас тишина? Как вы себя чувствуете в вашем городе? Пожалуйста, запомните это чувство.

А теперь давайте прогуляемся по нашему городу, по его улицам. У каждого из вас свой город. У кого-то он большой, широкий, а у кого-то небольшой. Вот мы гуляем по городу и, дойдя до самого его центра, попадаем на городскую площадь. Рассмотрите ее внимательно. Какая она? Какой формы? Какого размера? В центре площади находится фонтан. Давайте подойдем к нему поближе и рассмотрим его. Работает он или нет, большой он или маленький, круглый или квадратный. Пойдите около него. Какие чувства он у вас вызывает? Чтобы вы хотели сделать сейчас, стоя около фонтана?

Но вдруг, на другой стороне площади, вы замечаете магазин. Давайте подойдем к нему. Первое, что нас встречает это витрина. Давайте внимательно рассмотрим ее. Что на ней изображено? Какая она? Яркая, красочная, броская или простая, неприметная, такая, которая не бросается в глаза. Рассмотрите внимательно, как называется ваш магазин. А теперь давайте зайдём в магазин.

Возьмите, пожалуйста, дверную ручку и потяните дверь на себя. Легко или трудно открывается дверь в магазин? Заходите. Что же ждет вас внутри.

Осмотрите. Как вам магазин, куда вы пришли? Хорошо вам в нем или нет? Давайте погуляем по нему, посмотрим, что в нем продается. Выберите, пожалуйста, в магазине вещь, которая вам больше всего понравится. Внимательно рассмотрите ее. Чем она вам понравилась?

В магазине начал приглушаться свет и вы почувствовали, что устали. В углу магазина вы увидели кресло, подойдите и присядьте в него. Почувствуйте, как вам стало хорошо, вытяните ноги. Свет в магазине становится тусклым, вас окутывает полумрак. В этом полумраке начинают слышаться разные звуки. Сначала звуки тихие, еле слышные, но чем дольше вы сидите, тем громче они становятся. Это между собой беседуют вещи в магазине. Прислушайтесь, пожалуйста, о чем они могут беседовать между собой. Вы прислушиваетесь к беседе, которая льется спокойно и тихо, и ваши веки становятся тяжелыми. Вы засыпаете....

Но вдруг вы просыпаетесь. За окном магазина уже темно. Вы встаете из кресла и выходите из магазина. Вот дверь магазина закрылась за вами. Холодный вечерний ветерок обдул вас. Вы открываете глаза и оказываетесь здесь у нас в комнате.

Интерпретация:

Представление города и все, что есть в нём – это как человек видит свою жизнь, как видят его жизнь другие.

Фонтан – это эмоции человека, как он может их проявлять и контролировать

Витрина магазина – это то, как видят человека другие, как он может себя преподнести.

Дверь магазина – это вход во внутренний мир (легко или трудно открывается).

Магазин (внутри) – это внутренний мир человека.

Вещь – это потребность человека

### Завершающее занятие

Цель: совершенствоваться во взаимодействии с социумом и подведение выводов тренинга.

Упражнение «Защитная речь»

Цель: развитие умения разрешать проблемы.

Инструкция: ведущий описывает ситуацию. «Представьте себе, что вы все вместе летите на воздушном шаре. Его унесло в море. На горизонте виден необитаемый остров, но шар начинает падать. Чтобы дотянуть до острова надо облегчить корзину – выбросить кого-то за борт. Каждый из вас должен придумать себе профессию и, может быть, ещё какие-то хорошие качества и убедить остальных, что именно вы – самый полезный человек на необитаемом острове, без вас остальным не выжить и, следовательно, выбрасывать вас из корзины никак нельзя.

Ведущий выписывает все профессии на доске. После того, как все высказались, происходит голосование. Голосуют последовательно за каждую профессию и определяют таким образом, самого находчивого и убедительного участника, а также ранги всех остальных.

Упражнение «Рефлексия всех занятий»

Инструкция: группа садится в круг, и все желающие поочередно высказывают свои впечатления об этом или любом из проведенных занятий. Что понравилось? Что не приемлемо? Что хотелось бы сделать сегодня по-иному? Какие претензии к группе, конкретно к кому, к руководителю? Не надо никого принуждать высказываться, говорят только по желанию.

Таким образом, в ходе тренинга педагоги осознали себя как индивидуальность, то есть как человека, который во многом принципиально отличается от других. Участвуя в работе тренинга развития направленности личности, человек постепенно понимает, что – главное не забывать о себе и своих потребностях в нерабочие время. Только повышая свою личностную направленность можно добиться большего в профессиональной направленности.

## Список источников

1. Вачков И. В. Основы группового тренинга. Психотехники: Учебное пособие. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство «Ось-89», 2009. – 256 с.
2. Вачков И. В. Психологический тренинг как средство развития профессионального развития профессионального самосознания педагогов. // Школа здоровья, 1995 – 265 с.
3. Рамендик Д. М. Тренинг личностного роста: учебное пособие / 2-е изд., испр. и доп. – М.: ФОРУМ, 2010. – 184 с.