

Министерство образования и науки Российской Федерации  
Общероссийская общественная организация  
«Федерация психологов образования России»  
Московский государственный  
психолого-педагогический университет

**ХII Всероссийская  
научно-практическая  
конференция**

*Психология образования:  
апробация и внедрение  
профессионального стандарта  
«Педагог-психолог  
(психолог в сфере образования)»*

*Статьи и материалы*

**Москва**

**14-15 апреля 2016**

«Психология образования: апробация и внедрение профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)»», (Москва, 14-15 апреля 2016) Материалы XII Всероссийской научно-практической конференции—М.:

Общероссийская общественная организация «Федерация психологов образования России», 2016– 180 стр.

В сборнике представлены материалы выступлений участников XI Всероссийской научно-практической конференции «Психология образования: апробация и внедрение профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)»», состоявшейся в г. Москве 14-15 апреля 2016. Статьи посвящены актуальным проблемам психологии образования.

Издание адресовано психологам, педагогам, специалистам служб практической психологии образования, руководителям образовательных учреждений.

Статьи представлены в авторской редакции.



Общероссийская общественная организация  
«Федерация психологов образования России »

Контактные телефоны:  
8(495) 623-26-63 8(916) 5131271

[www.rospsy.ru](http://www.rospsy.ru)

[rospsy.ru@gmail.com](mailto:rospsy.ru@gmail.com)

ISBN 978-5-9900872-9-3



9 785990 087293

## Программный комитет

### Сопредседатели:

**Каганов В.Ш.** – заместитель Министра образования и науки Российской Федерации, доктор экономических наук.

**Рубцов В.В.** — президент Федерации психологов образования России, доктор психологических наук, профессор, ректор Московского государственного психолого-педагогического университета, и.о. директор ФГБОУ «Психологический институт РАО»

### Программный комитет:

**Алехина С.В.** - кандидат психологических наук , проректор Московского государственного психолого-педагогического университета, директор Института проблем инклюзивного образования (Москва)

**Дубровина И.В.** — доктор психологических наук, профессор, действительный член Российской академии образования (Москва)

**Егорова М.А.** — кандидат психологических наук, профессор, декан факультета Психология образования Московского государственного психолого-педагогического университета (Москва)

**Забродин Ю.М.** — доктор психологических наук, профессор, проректор Московского государственного психолого-педагогического университета (Москва)

**Задорина Е.Н.** - кандидат психологических наук, проректор по научной работе Московского государственного психолого-педагогического университета (Москва)

**Клюева Т.Н.** — кандидат психологических наук, директор ГБОУ ДПО(повышения квалификации) специалистов — центр повышения квалификации «Региональный социопсихологический центр» (Самара)

**Кулькова Ж.Г.** - директор ГБОУ «Областной центр диагностики и консультирования» (Челябинск)

**Марголис А.А.** - кандидат психологических наук, Первый проректор Московского государственного психолого-педагогического университета (Москва)

**Мелентьева О.С.** — исполнительный директор Федерации психологов образования России (Москва)

**Романова Е.С.** — доктор психологических наук, профессор, Директор Института психологии, социологии и социальных отношений Московского городского педагогического университета (Москва)

**Сильянов Е.А.**- директор Департамента государственной политики в сфере защиты прав детей Министерства образования и науки Российской Федерации

**Терехина И.О.**- заместитель директора Департамента государственной политики в сфере защиты прав детей Министерства образования и науки Российской Федерации.

### **Проблема эмоционального выгорания педагогов в профессиональной деятельности психолога ДОО**

В современной психологии и педагогике наблюдается активизация исследований в области повышения профессионального мастерства путем саморазвития и взаиморазвития, так как практическая деятельность педагогов в различных сферах деятельности подтвердила научные предположения о том, что педагогические достижения имеют не только личностный, но и социальный характер. Педагогу сегодня необходимо не только обладать высоким уровнем общей культуры, психолого-педагогической компетентностью, но и нетрадиционно подходить к решению различных психолого-педагогических ситуаций, организовывать свою деятельность на творческой основе, уметь и хотеть сотрудничать с другими участниками педагогического процесса и делиться опытом с коллегами. Овладение навыками сотрудничества и постоянный обмен педагогическим опытом позволяет педагогу моделировать возможные изменения в организации, структуре и содержании образовательного процесса; целенаправленно вносить своевременные коррективы при использовании педагогических технологий и инноваций. При этом, от уровня профессиональной компетентности воспитателя зависит эмоциональное благополучие детей, что является одной из важнейших задач, которые ставит перед образовательной организацией ФГОС ДО. Помочь педагогу в этом сложном деле может специалист психолог, в профессиональном стандарте которого прописано проведение психологической экспертизы (оценка) комфортности и безопасности образовательной среды образовательных организаций. Для решения этой важной задачи психолог дошкольной образовательной организации должен системно и планомерно работать со взрослыми участниками педагогического процесса – родителями и педагогами. И, именно в работе с педагогами, психолог постоянно активизирует такое умение, как «применять методы педагогики взрослых для психологического просвещения участников образовательного процесса, в том числе с целью повышения их психологической культуры». Причем, особый уровень мастерства психолога и детского сада, и школы, состоит в том, чтобы педагогический коллектив стал активной саморазвивающейся системой, которая дает возможность каждому члену повышать свой профессионализм. Профессионально грамотная позиция психолога – залог для налаживания и запуска работы такой системы.

Для того, чтобы внутренне соответствовать современной действительности, воспитатель ДОО должен не просто адаптироваться к новой ситуации, но и быть способным изменять её и изменяться самому. Поэтому особый интерес вызывают исследования, посвященные активной личности педагога и вопросам преодоления личностных деформаций, связанных с профессиональной деятельностью. Исследования последних лет показывают, что профессия педагога отнесена к разряду стрессогенных[1]. Так, воспитателю, необходимо обладать большой работоспособностью, выдерживать действия сильных раздражителей и уметь сохранять на протяжении всего рабочего дня общий и эмоциональный тонус. Одним из частых негативных проявлений у представителей данной профессии является феномен «эмоционального выгорания», который возникает в ситуациях интенсивного профессионального общения и мешает педагогу ощущать «качество жизни» и в профессиональной и в обыденной реальности.

Основное содержание педагогической деятельности воспитателя ДОО - взаимоотношения с людьми, ведущая задача - понять общественные цели и направить свои усилия и усилия других людей на их достижение[2]. Особенность обучения и воспитания как деятельности по социальному управлению состоит в том, что она имеет сложный предмет труда. С одной стороны, главное её содержание составляют взаимоотношения с людьми. С другой стороны, профессии этого типа требуют от человека специальных знаний, умений и навыков работы в сложных, нестандартных и постоянно меняющихся ситуациях.

Своеобразие педагогической деятельности состоит и в том, что она по своей природе имеет коллективный и творческий характер. Так, под совокупным субъектом в широком плане понимается педагогический коллектив образовательного учреждения, а в более узком - круг тех педагогов, которые имеют непосредственное отношение к группе учащихся или к отдельному ученику. Именно педагогический коллектив, выполняющий общую деятельность, может способствовать профессиональному и личностному росту каждого отдельного педагога. Ведь потенциал личности педагога формируется на основе накопленного им социального опыта, психолого-педагогических и предметных знаний, новых идей, умений и навыков, позволяющих находить и применять оригинальные решения, новаторские формы и методы и тем самым совершенствовать исполнение своих профессиональных функций.

Кроме того, педагогическая профессия насыщена напряженными ситуациями и трудностями, что требует от педагога больших резервов самообладания и саморегуляции. Педагогу необходимо обладать большой работоспособностью, выдерживать действия сильных раздражителей, проявлять терпеливость, уравновешенность, сдержанность в напряженных ситуациях и уметь сохранять на протяжении всего рабочего дня общий и эмоциональный тонус. Профессию педагога, относят к профессиям высшего типа по признаку

необходимости постоянной рефлексии на содержание предмета своей деятельности по А.С. Шафрановой[4]. Таким образом, не вызывает сомнения то, что педагог должен иметь возможность говорить на профессионально-значимые темы с теми, кто разговаривает с ним на «одном языке» и пропускает через себя близкие проблемы

В.Е. Орел отмечает, что из всех социально - демографических характеристик наиболее тесную связь с выгоранием имеет возраст и стаж. Причины спада профессиональной деятельности педагога старшего возраста, так называемый «педагогический кризис», выделяет Ю.Л. Львова[3]. Эти же аспекты характерны и для воспитателя ДОО:

- во-первых, стремление использовать новые достижения науки и невозможность их реализовать в сжатые сроки; отсутствия отдачи со стороны участников педагогического процесса; несоответствие ожидаемого результата и фактического;

- во-вторых, возникновение и развитие излюбленных приемов, шаблонов в работе и осознание того, что нужно менять сложившуюся ситуацию, но как менять - неизвестно;

- в-третьих, возможность изоляции в педагогическом коллективе, когда поиски, инновации воспитателя не поддерживаются коллегами, что вызывает чувство тревоги, одиночества, неверия в себя.

Если коллектив не становится открытой самообучающейся системой по повышению профессионального мастерства педагогов, то, как следствие этого, педагоги начинают сильнее испытывать «педагогический кризис», «истощение» и «выгорание», причем, группы разного профессионального уровня сталкиваются с разными проблемами.

Выгорание - общее название последствий длительного рабочего стресса и определенных видов профессионального кризиса по международной классификации болезней (проблемы, связанные с трудностями управления своей жизнью).

В экспериментальном исследовании мы решили посмотреть, с какими проблемами сталкиваются группы воспитатели разного профессионального уровня. Исследование степени выраженности симптомов эмоционального выгорания проводилось с помощью «Методики диагностики уровня эмоционального выгорания» (В.В. Бойко). В экспериментальном исследовании приняли участие педагоги дошкольных образовательных учреждений с разным педагогическим стажем и разной квалификационной категорией. Респонденты различались по стажу работы и по профессиональной квалификации.

Мы выяснили, что стаж работы сказывается на степени выраженности и проявлении симптомов эмоционального выгорания. Наиболее проблемной в этом вопросе оказалась группа педагогов с педагогическим стажем от 6 до 24 лет. Так, именно среди этой группы наибольшее количество воспитателей со складывающимся симптомом «тревога и депрессия» и сложившимся симптомом «переживания психотравмирующих обстоятельств». Можно предположить, что они в большей степени подвержены развитию данного симптома, что влечет за собой постоянную тревогу быть хуже других и пессимистическое настроение. Кроме того, у них в наибольшей степени страдает эмоциональная сфера – выражены симптомы «неадекватного избирательного эмоционального реагирования», «эмоционально – нравственная дезориентация» и «расширение сферы экономии эмоций», «эмоциональный дефицит» и «эмоциональная отстраненность» что усугубляет коммуникативные проблемы и на работе и дома и приводит к серьезным стадиям переутомления. Причем, в определенный момент, сам педагог перестает видеть свои проблемы, но они начинают быть хорошо видны окружающим и провоцируют конфликты. Когда педагог находится на этой стадии переутомления, все эти проблемы начинают сказываться на профессиональных обязанностях, личности и здоровье – симптомы «редукция профессиональных обязанностей» и «психосоматические и психовегетативные нарушения». Поэтому фаза «истощения» на сформировавшейся стадии наиболее ярко выражена у воспитателей с педагогическим стажем от 6 до 24 лет. Психологическое и физическое состояние у данной категории педагогов характеризуется общим ослаблением нервной системы, развитием психосоматических и психовегетативных нарушений. Они в сложной ситуации – с одной стороны, к ним предъявляются более серьезные требования, чем к молодым педагогам и не прощаются недоработки и ошибки, с другой – они еще не могут уйти на заслуженную пенсию, как педагоги – стажисты.

Для молодых педагогов в большей степени характерны симптомы «расширение сферы экономии эмоций» и «личностная отстраненность». Это вполне объяснимо – у этих воспитателей недостаточно опыта и знаний, они не могут ощущать себя профессионалами и часто волнуются даже в обычных ситуациях педагогического общения с детьми, родителями и коллегами. Именно постоянный повышенный фон ситуативной тревожности и постоянный контроль за своими действиями приводит к «эмоциональной холодности» и выраженности фазы «напряжения». В наиболее сложных ситуациях им свойственно отстраняться от трудной для них ситуации. Если такие сложные педагогические ситуации следуют одна за другой, наступает фаза «истощения».

Синдром «личностной отстраненности» у педагогов со стажем работы более 25 лет связан с длительной работой, появлением новых требований, которые им сложно принять из-за потери пластичности. Именно изменения в системе работы приводят к развитию выраженности фазы «напряжения» у стажистов. В ответ на любое изменение, в том числе и на введение новых стандартов, начинает формироваться фаза «резистенции» - сопротивления.

Общий анализ результатов позволяет сделать следующие выводы: количество педагогов со сложившимися и складывающимися симптомами выше в группе воспитателей с педагогическим стажем от 6 до 24 лет. Молодые педагоги, чей педагогический стаж не превышает 6 лет, демонстрируют в большинстве только складывающийся симптом; у педагогов – стажистов ситуация немного лучше. Наиболее высокие показатели на стадиях сформированности фаз имеют педагоги с педагогическим стажем от 6 до 24 лет, на стадии формирования фаз показатели у групп молодых педагогов и педагогов – стажистов примерно одинаковые, так как у первых они еще не успели сформироваться, а вторые уже научились их преодолевать. Наибольшее количество педагогов находится во второй фазе «резистенции» - сопротивления.

Кроме этого, мы посмотрели, как с эмоциональным выгоранием справляются воспитатели с разным уровнем профессионализма. Здесь также проявилась группа с наиболее выраженными проблемами – это воспитатели со второй квалификационной категорией (соответствие занимаемой должности). Самый благоприятный вариант у воспитателей без категории и воспитателей с высшей квалификационной категорией.

Воспитатели со II квалификационной категорией демонстрируют самые высокие показатели по всем трем фазам эмоционального выгорания. Только у этой категории воспитателей ярко выражена фаза «напряжения» - и причина этому – изматывающее постоянство или усиление психотравмирующих факторов. Кроме того, фаза «истощения», которая характеризуется сильным падением общего энергетического тонуса, и проявляется в желании оградить себя от эмоциональных проявлений, характерна для них. Но это невозможно, так как профессия воспитателя связана с интенсивностью и насыщенностью общения с детьми дошкольного возраста, их родителями и коллегами. Все это приводит к быстрому развитию негативных симптомов, таких как «переживание психотравмирующих обстоятельств», «тревога и депрессия» «неадекватное избирательное эмоциональное реагирование». Это связано с большой перегруженностью на работе, постоянной спешкой, причиной которой являются короткие сроки, в пределах которых необходимо подготовить планы, отчеты и многое другое. А в силу того, что нужно думать еще и о профессиональном росте, о котором постоянно напоминает администрация, педагоги со II квалификационной категорией испытывает больше отрицательных эмоций, нежели остальные группы воспитателей. Когда администрация и психолог ДОО не обращают на это внимания и не проводят соответствующую работу с проблемной категорией воспитателей, развиваются и прогрессируют симптомы «эмоциональный дефицит», «эмоциональная отстраненность», «редукция профессиональных обязанностей» и «психосоматические и психовегетативные нарушения», которые можно рассматривать психологический уход в болезнь как своеобразную психологическую защиту от большой нагрузки.

Есть показатели, которые характерны для воспитателей I и II квалификационных категорий. Все они связаны с тем, что педагоги уже много знают, требования к ним достаточно высокие, но необходимо двигаться дальше. При этом требования к защите на следующую категорию все серьезнее и требования к специалисту все выше. Развитие симптома «неудовлетворенность собой» связано с тем, что данная категория педагогов стремится к личностному росту и повышению квалификационной категории, но испытывает при этом ощутимые трудности. «Эмоционально-нравственная дезориентация» связана с постоянным напряжением в процессе профессионального роста – администрация побуждает к повышению квалификации именно их в первую очередь, но не учитывает, что не все люди могут профессионально расти в таком высоком темпе. Выраженность «расширения сферы экономики эмоций» и «личностной отстраненности» связана с тем, что в данном случае, экономия эмоций и дистанция во взаимоотношениях с окружающими, начинает приобретать форму защиты от «неблагоприятных» факторов.

Показатели уровня развития симптома «загнанность в клетку» у воспитателей с высшей категорией ниже, чем у остальных. Мы связываем это с тем, что высшая ступенька в профессиональном мастерстве уже достигнута и испытание однажды уже пройдено. Такие педагоги начинают искать себе другие пути самореализации и параллельно преодолевают эмоциональное выгорание.

Фазу «резистенции» можно назвать лидирующей, показатели данной фазы высокие у всех групп педагогов. По всей видимости, данной фазе подвержены большинство воспитателей, потому как сопротивление нарастающему стрессу начинается с момента появления тревожного напряжения и человек, желая оградить себя от излишних стрессов, стремится к психологическому комфорту. А тем временем, отрицательные эмоции постепенно накапливаются, перерастая в нечто большее, чем просто психологическая защита.

Именно это состояние можно корректировать через активизацию творческих ресурсов педагога. В нашем исследовании мы посмотрели как эмоциональное выгорание взаимосвязано с креативностью, и выяснили, что через развитие показателей творческого мышления можно бороться с симптомами эмоционального выгорания. Нами выявлены отрицательные корреляционные связи между расширением сферы экономики эмоций и творчеством (-0,45), редукцией профессиональных обязанностей и чувством юмором (-0,56), эмоциональным дефицитом и оригинальностью (-0,49). Это значит, что, развивая у педагога креативность в целом, и оригинальность с чувством юмора в частности, можно понижать выраженность симптомов эмоционального выгорания. В силу своей профессиональной деятельности педагогу приходится много контактировать с людьми - это и воспитанники, и родители, коллеги, что со временем приводит к пресыщению человеческими контактами. Это приводит к падению общего энергетического тонуса и ослаблению нервной системы, всё реже появляются положительные эмоции и всё чаще отрицательные. На

таким эмоциональным фоне становится труднее найти решение, придумать что-то новое, оригинальное или просто пошутить.

Креативность, как и любое умение, нуждается в развитии. Педагогам можно предложить упражнения, с помощью которых можно развить творческое педагогическое мышление. Одна из основных целей таких интеллектуальных игр, или упражнений, состоит в том, чтобы уйти от общепринятых и привычных способов мышления и генерировать свежие идеи, которые затем можно оценить и отобрать из них наиболее полезные. А также на тренингах познакомить с техниками, для развития творческого мышления. Типичным примером техники выдвижения идей служит «мозговой штурм», индивидуальный или групповой, когда от участников требуется генерировать как можно больше разнообразных решений.

Именно поэтому, нетрадиционно подходить к решению различных психолого-педагогических ситуаций, организовывать свою деятельность на творческой основе и делиться опытом с коллегами, можно научиться, если ДОО функционирует как открытая самообучающаяся система по повышению профессионального мастерства своих педагогов. И роль психолога ДОО в такой работе значительна, так как, понимая, как синдром эмоционального выгорания влияет на качество работы педагога, удовлетворенность своей деятельностью и организацию социального партнерства со всеми участниками педагогического процесса, именно он может грамотно спланировать и организовать профилактическую и коррекционно-развивающую работу с педагогическим коллективом. А вместе с администрацией они смогут организовать общую деятельность всего педагогического коллектива, которая будет способствовать профессиональному и личностному росту каждого отдельного педагога, формулировке новых идей и новаторских форм и методов работы в рамках ФГОС ДО.

Значимость исследования заключается в обобщении информации и пополнении теоретической базы данных по проблеме эмоционального выгорания у педагогов работающих в системе дошкольного образования. Основные выводы и результаты должны использоваться в практике для организации профилактической и коррекционно-развивающей работы в рамках психологического сопровождения педагогической деятельности. Поэтому, на основании проведенного эмпирического исследования, был разработан курс «Профессиональная деформация педагогов ОО: причины, последствия и профилактика. Основные направления работы педагога-психолога с педагогическим коллективом в соответствии с требованиями ФГОС», который позволит обеспечить теоретическую и практическую подготовку психологов ДОО к организации и осуществлению плановой психологической работы с педагогическим коллективом по профилактике профессиональной деформации.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Журавлева, Г. Эмоциональное выгорание в педагогической деятельности и способы его профилактики / Г. Журавлева // Народное образование. - 2005. - № 5.

Кузьмина, Н.В. Профессионализм личности педагога и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина, - М.: Высшая школа, 1990.

Львова, Ю.Л. Социально-педагогические проблемы развития профессиональной и общественной активности учителей / Ю. Л. Львова. - М.: Просвещение, 1998.

Хрусталева, Т. Специальные способности в структуре деятельности учителей - предметников / Т. Хрусталева, Е. Доманова // Вопросы психологии. - 2003. - № 3.

Ануй С.В., г. Санкт-Петербург

Психолого-медико-социальный центр Василеостровского района,  
anuyi-sv@mail.ru

### **Повышение и развитие воспитательного потенциала семьи в условиях ППМС - Центра**

Важным направлением деятельности ППМС-центров становится повышение качества и доступности психологических услуг для всех участников образовательного процесса. Родители с проблемами ребенка представляют основную часть клиентов, приходящих в Центр за помощью. Многие из них полагают, что консультация у психолога сразу же решит все проблемы ребенка и семьи. Осознав в процессе консультации, что проблемы ребенка чаще кроются в их собственной психолого-педагогической некомпетентности, многие из родителей обращаются с запросом: «Что же нам делать, чтобы результаты нас радовали, чтобы наши дети стали настоящими людьми, а мы высококвалифицированными родителями?»

В целях изучения проблем ребенка в современной семье специалистами ППМС-Центра Василеостровского района были проанализированы поводы обращений родителей дошкольников и младших школьников за психологической помощью за последние 3 года.

Основные выявленные психологические проблемы детей этого возраста:

Проблемы в развитии и обучении детей (задержка в развитии речи и интеллектуальном развитии, выраженная леворукость у ребенка, необходимость в раннем развитии ребенка и др.) По поводу этих проблем обращалась каждая четвертая семья – около 25%.

Проблемы адаптации составили 20% от всех заявленных родителями проблем;

Семейные отношения, взаимоотношения ребенка и членов семьи волнуют – 18% обратившихся;

Проблемы в эмоционально-личностной сфере (тревожность, страхи, агрессия, плаксивость и др.) были названы у 15% обратившихся родителей;

Взаимоотношения между ребенком и воспитателем, со сверстниками в группе – эти проблемы привели на консультацию – 10 % родителей;

По поводу кризисных ситуаций (развод родителей, смерть близких и др.) обратилось 5 % родителей;

Другие проблемы составили 7 % от общего количества.

Понимание, того, что отдельных консультаций для решения всех возникающих проблем недостаточно, было принято решение о поиске новых форм работы, направленной на оказание своевременной помощи семьям.

Для внедрения эффективных технологий сотрудничества с родителями был разработан проект «Компетентные родители – благополучные дети» и проведен ряд тематических встреч с группами родителей детей посещающих коррекционно-развивающие занятия. Подведение итогов работы по данному проекту показало эффективность его реализации, подтвержденную качественными и количественными показателями – это:

Увеличение количества обращений родителей дошкольников и младших школьников в ППМС – Центр;

Увеличение количества детей принятых на групповые занятия (открыты дополнительные утренние группы для детей не посещающих детский сад);

Положительные отзывы родителей о качестве работы специалистов и результатах коррекционной работы с ребенком;

Повышение заинтересованности всех членов семьи в гармонизации детско-родительских отношений (увеличилось число обращений за помощью отцов, бабушек, дедушек);

Кроме этого явно отмечается тенденция увеличения обращений родителей за профилактической помощью (как предупредить появление проблемы).

Как результат работы по проекту специалистами ППМС – Центра было принято решение расширить формы психологического сотрудничества с родителями.

Основываясь на практическом опыте работы с родительскими группами в ППМС - Центре создан Родительский клуб как одна из групповых форм эффективной психологической работы с родителями. Родительский клуб предполагает рассмотрение важных для родителей вопросов в интерактивной форме с элементами тренинга и возможностью получения теоретических знаний в доступной форме. Родительский клуб реализует сразу несколько функций: психологическое просвещение, профилактику и групповое консультирование[2]. Формируя атмосферу доверия и настоящего сотрудничества со специалистами Центра, Родительский клуб позволяет создать постоянный круг общения, где родители могут обменяться мнениями, поделиться опытом и задать вопросы на интересующие темы.

Предлагаемая форма групповой работы с родителями предъявляет высокие требования к профессиональным навыкам специалиста. В процессе организации проведения занятий необходима грамотная тактика специалиста, способствующая личностно-ориентированному общению с родителями и установлению доверительной, теплой атмосферы во время занятий[2]. Качество родительской компетентности обнаруживается в способности взрослого находить в любой ситуации общения точный и искренний язык контакта с ребенком. Это ставит перед специалистами непростую задачу интегративного свойства, - помочь родителю

проявлять сопереживание, соучастие и анализировать истинные причины затруднений или проступков ребенка

осознавать свои эмоции и поведение, и изменять формы их выражения ради оптимизации качества контакта с ребенком

делать осознанный выбор реагирования на поведение ребенка, основанный на любви, понимании и терпении

осознанно (рефлексивно) способствовать нравственному и эмоциональному благополучию ребенка

Овладение всем комплексом видов и типов контакта по мере взросления ребенка от раннего возраста к дошкольному и младшему школьному составляет интегративную сущность психолого-педагогического сопровождения родительской компетентности.

Групповая форма работы с родителями позволяет специалистам обеспечить позитивную межличностную поддержку и дает возможность каждому родителю почувствовать собственную уникальность, а возникающее чувство группы и групповой сплоченности становятся важными характеристиками процесса родительской терапии[3].

Значимость групповой работы с родителями мы видим в особой психолого-педагогической направленности всего курса занятий, которая предполагает приобретение знаний о способах поведения в конкретных внутрисемейных ситуациях, о причинах конфликтности ребенка, о выработке тактики взаимодействия с ребенком[5]. Каждый ребенок с самого раннего возраста ждет участия родителей в своих проблемах и трудностях, рассчитывая на их поддержку, понимание и любовь. Однако родительскую любовь взрослые понимают по-разному, педагогическая некомпетентность взрослых часто приводит к серьезным нарушениям психического и личностного развития детей.



Потенциальные возможности групповой работы с родителями подтверждают ее значимость для гармонизации детско-родительских отношений[1]. Эффективность работы Родительского клуба созданного на базе ППМС – Центра Василеостровского района ещё требует серьезной методической проработки, но уже сейчас мы можем говорить о высокой степени заинтересованности родителей в этих занятиях, многие приходят целыми семьями, что потребовало от нас параллельно с родительской группой, открыть детские разновозрастные группы. По обратной связи получаемой от родителей мы видим позитивные изменения происходящие в их семье, многие родители говорят о том, что впервые стали испытывать радость от общения со своим «трудным» ребенком.

Современная семья нуждается в разнообразных знаниях, многие родители хотят научиться психологически и педагогически грамотно воспитывать своих детей. Главная тенденция – обучать родителей самостоятельному решению жизненных задач[4]. Современный заказ на такую работу очевиден, однако задача образования родителей пока не признана обществом как фактор первостепенной важности. Без повышения уровня родительской воспитательной компетентности невозможно решения задач внедрения ФГОС дошкольного, начального общего образования, а также ФГОС для детей с ОВЗ.

Психологами ППМС – Центра Василеостровского района задача просвещения родителей решается профессионально и ответственно на основе принципов психолого-педагогического сопровождения, которые понимаются нами как гуманное отношение к семье и квалифицированная помощь и поддержка её естественного развития.

Литература

Гордон Т. Р., Е. Т. Повышение родительской эффективности / Популярная педагогика. — Екатеринбург: АРД ЛТД, 1997.

Марковская И. М. Тренинг взаимодействия родителей с детьми. - СПб.: ООО Издательство «Речь», 2000. - 150 с.

Пезешкиан Н. Позитивная семейная психотерапия: семья как терапевт / Пер. с англ., нем. – М.: Смысл, 1993. – 332с.

Петровская Л.А. Компетентность в общении: социально-психологический тренинг. - М.: изд-во МГУ, 1989. - 216 с.

Сатир В. Как строить себя и свою семью: Пер. с англ. - М.: Педагогика - Пресс, 1992. - 192 с.

Бараева Р.В., г. Щелково Московской области

Муниципальное автономное учреждение дополнительного образования Центр творческого развития и гуманитарного образования «Романтик»  
rita\_vic\_2008@mail.ru

### **Новый стандарт образования: практическое участие психолога в образовательном процессе**

В настоящее время в большинстве учреждениях образования складывается система (служба, традиция, механизм, направление?) поддержки и помощи ребенку в учебно-воспитательном процессе - психолого-педагогическое сопровождение - создание условий для успешного развития и обучения через систему мероприятий, проводимых с целью оказания помощи ребенку в ситуациях выбора альтернатив, формирования ответственности за свой выбор и готовности к социальному самоопределению на различных стадиях развития. В практику внедрены вариативные модели сопровождения, которые соответствуют приоритетным целям и задачам, сформулированным в Концепции модернизации российского образования. Цель психологического сопровождения ребенка в учебно-воспитательном процессе есть обеспечение его нормального развития. В реальной работе это: предупреждение возникновения проблем развития; помощь и содействие в решении актуальных задач развития, обучения и социализации; развитие психолого-педагогической компетентности детей, родителей, педагогов; психологическое обеспечение образовательных программ. В таком контексте миссия психолога в системе образования очень непростая, а профессиональная практическая деятельность полифункциональна.

Психолог учреждения призван содействовать как созданию условий для гармоничного развития каждого ребенка, так и повышению качества воспитательно-образовательного процесса, психологической компетентности педагогов и развитию образовательного учреждения в целом. Основными направлениями психологического сопровождения традиционно считаются: психодиагностика, коррекция и развитие, психопрофилактика, психологическое консультирование, психологическое просвещение и обучение. На примере МАУДО Центр «Романтик» хочу рассказать, как практически происходит реализация и наполнение направлений с различными категориями участников образовательного процесса, какие технологии, формы, приемы, методы и техники используются (как один из вариантов деятельности педагога-психолога в учреждении дополнительного образования).

1. Психодиагностика - проведение мероприятий для получения информации об уровне психического развития детей, выявления индивидуальных особенностей и проблем участников образовательного процесса (скрининг, опросы, анкетирование и тестирование, мониторинг, наблюдение, социометрические мероприятия, профориентация, анализ результатов освоения программных материалов, исследовательская деятельность).

Проведение скрининга с целью выявления уровня эмоционального выгорания педагогов. Опросы – родителей (выявление особенностей развития детей, состояния здоровья, перспектив взаимодействия семьи и учреждения); педагогов коллектива центра, социальных педагогов и педагогов-организаторов школ района (тематические опросы в рамках проводимых мероприятий, вопросы планирования деятельности). Анкетирование и тестирование - подростки и школьники (участники различных районных программ): профориентационные мероприятия, тематические исследования, выявление мотивации, уровня соответствия нормам развития, обучения, здоровья). Наблюдение воспитанников учреждения по запросам педагогов и родителей (развитие и обучение ребенка, процессы социализации, особенности поведенческие и состояния психики). Социометрия в рамках тренинговой или учебной группы с целью выяснения качества отношений, лидерских и пассивных ролей в детском коллективе. Мониторинг и анализ результатов освоения общеразвивающих программ с целью изменения существующей или создания новой программы (совместно с педагогами). Материалы перечисленных диагностических мероприятий используются в исследовательской деятельности учреждения.

2. Психопрофилактика - предотвращение возможных проблем в процессе развития и взаимодействия участников воспитательно-образовательного процесса (помощь детям в период адаптации, выявление готовности к школе, консультативная помощь и поддержка в ситуации конфликта, разработка новых и экспертиза рабочих образовательных программ, тематические беседы и занятия, тренинги, раннее выявление способностей или отклонений в развитии, содействие интеграции детей с ОВЗ в формат образования, создание и распространение методических и просветительских материалов). Наблюдение детей: дошкольного возраста в начале учебного года с целью оказания помощи в адаптационный период, и работа с педагогами и родителями по определению готовности ребенка к школе; Наблюдение воспитанников с целью выявления способностей или отклонений в развитии, рекомендации педагогам и родителям по итогам наблюдения. Участие в разрешении конфликтных и спорных ситуаций в детских коллективах, между родителями и педагогами. Предоставление педагогам материалов по возрастным особенностям детей, эффективным приемам взаимодействия с детьми разного возраста для корректирования или создания рабочих программ (информация, консультирование). Беседы, лекции, занятия, тренинги – с родителями (лекторий), педагоги (цикл тренингов по самосохранению и профессиональному развитию), воспитанники Центра, подростки и школьники района (тренинги по командному взаимодействию, лекции и тренинг для Школы вожатых, занятия по профилактике зависимости от ПАВ, преодолению различных негативных состояний, коррекции поведения). Помощь и поддержка детей с ОВЗ, наблюдение их деятельности в формате детского объединения, консультирование педагогов и родителей таких детей по взаимодействию с ребенком, принятию его особенностей и возможностей. Разнообразные тематические просветительские материалы (памятки, листовки, буклеты или мини-лекции) – создание и предоставление педагогам, родителям и подросткам в рамках мероприятий, программ или акций, смене информации на сайте, стенде, по текущей необходимости или специальному запросу.

3. Коррекционная и развивающая работа - создание условий для раскрытия потенциальных возможностей ребенка, коррекция отклонений психического развития. Работа проводится с учетом приоритетных направлений и особенностей учреждения, специфики детского коллектива и отдельного ребенка (групповая и индивидуальная работа в рамках психокоррекционных программ, психотерапевтическая деятельность). Работа по программе коррекции детско-родительских отношений (в группе детей 4-10 лет совместно с родителями), программе «Особый ребенок» (для 2-3 семей с ребенком с ОВЗ), тренинги для детей и подростков по работе со страхами, повышению готовности в ситуации экзамена. Терапевтическая работа осуществляется индивидуально строго по запросу в рамках консультирования при соблюдении всех юридических и этических профессиональных норм (право на проведение такого рода деятельности подтверждено сертификатами).

4. Психологическое консультирование - оптимизация взаимодействия участников воспитательно-образовательного процесса, оказание помощи при реализации индивидуальной программы воспитания и развития (индивидуальные и групповые консультации для всех участников образовательного процесса по проблемам: обучения, воспитания, развития, жизненного и профессионального самоопределения, взаимоотношений, самовоспитания, личностного развития, ситуативным запросам, особенностям и перспективам развития, составления плана учебно-воспитательных мероприятий, создания образовательных программ и дидактических материалов). Все более востребованная участниками образовательного процесса услуга из спектра услуг, предоставляемых психологом в формате образовательного учреждения (за учебный год проводится до 200 консультаций, преимущественно – обращения родителей по вопросам развития, воспитания и обучения детей).

5. Психологическое просвещение и обучение - создание условий для повышения психологической компетентности педагогов, администрации и родителей (актуализация и систематизация имеющихся знаний; повышение уровня психологических знаний; включение имеющихся знаний в структуру деятельности). Информационный стенд, материалы сайта психолога, выступления и лекции для специалистов, рекомендации, родительский лекторий, сообщения в рамках мероприятий учреждения, создание и распространение рекламно-просветительских материалов, предоставление информации о проведении психологических мероприятий, направление в другие специализированные учреждения муниципальной территории. Тематами выступлений,

просветительских сообщений, рекомендаций, материалов стенда и сайта представлен весь спектр актуальных психолого-педагогических вопросов развития, обучения, воспитания, здоровья, возрастных особенностей детей, взаимодействия детей и взрослых. Психолог обязан направлять или, по необходимости, самостоятельно взаимодействовать с другими специалистами для более качественного участия и разрешения сложившейся ситуации или заявленной проблемы: логопедом, неврологом (детским психиатром), психологами ЦПППН «Янтарь», Центром «Семья», классным руководителем или воспитателем ДОУ, Телефоном Доверия, специализированными центрами Москвы и области.

Участие психолога в работе методического объединения педагогов-психологов УДОД, клуба «Практического психолога», курсах ПК, профессиональных Ассоциациях, конференциях, школах, семинарах разного уровня и других форумах позволяет быть в курсе научно-практических событий, получить опыт и знания, рефлексировать свою деятельность, дает поддержку коллег и более четкое направление в работе.

С введением нового Федерального государственного стандарта существенно меняется роль всех участников образовательного процесса. Стандарт вводит категорию «педагогической ответственности». Она актуальна для педагогов и специалистов, родителей. Основным результатом обучения считались полученные обучающимися предметные знания, умения и навыки, новый же стандарт акцентирует достижение именно личностных результатов. Психолог будет всегда выступать адвокатом ребенка, защищая его в конфликтных ситуациях, содействуя созданию условий для его оптимального развития. - То есть и в дальнейшем выполнять традиционные профессиональные функции. При введении ФГОС изменяется вся иерархия образовательных результатов и, естественно, критерии качества деятельности и направления работы психолога, определяя при этом ряд новых функций.

Для решения поставленных задач по образованию и воспитанию стандарт предполагает реализацию общественного договора (трехстороннего соглашения) между родителями, специалистами и государством в интересах развития ученика. Партнерский договор с родителями – это зона конфликтов, нежели традиционное взаимодействие. В этом процессе направляющая функция психолога исключительно востребована: для конструктивного взаимодействия всех участников образовательного процесса; для выстраивания индивидуальных образовательных траектории детей и образовательной, развивающей траектории образовательного учреждения; для обеспечения координации их действий в интересах ребенка. В профессиональную компетентность психолога в большей мере будет входить исследование образовательных запросов, прогнозирование социальных рисков образовательного процесса, проектирование системы психолого-педагогической поддержки, а также практическое ведение переговорного процесса.

Методологической основой стандарта является концепция духовно-нравственного развития и воспитания. А это ценностно-смысловая сфера личности, способной к ценностному самоопределению, нравственной рефлексии, саморазвитию и пониманию своей самобытности. Такая личность может быть возвращена только компетентным Учителем! Педагог выступает главным действующим лицом, обеспечивающим формирование у ребенка всех видов компетенций, включая метапредметные и личностные. Что предъявляет высокие требования к профессиональной компетентности педагога. Такая ситуация вызывает потребность в смещении приоритета в профессиональной деятельности психолога с непосредственной работы с обучающимися на психологическое просвещение, профессиональную и личностную поддержку педагогов с целью формирования мотивационной сферы педагога, развития его креативности, готовности к инновационной деятельности. В процессе реализации нового стандарта психолог должен взять на себя значимую роль по организации знакомства педагогов с понятийным обоснованием содержания нового образования, построенным полностью на психологических концептах, помощи в методологии и диагностике, оценке комфортности образовательной среды, уровню ее безопасности для детей, профилактике синдрома эмоционального выгорания, наработке необходимых профессиональных психолого-педагогических компетенций, повышению общей психологической культуры педагога.

Необходимость измерения метапредметных и личностных компетенций требует создания системы контроля и диагностики результатов образовательного процесса. Мониторинг условий и результатов образовательной деятельности, технологии формирования и измерения метапредметных и личностных компетенций, контроль соответствия процесса развития ребенка его индивидуальным возможностям будут основным предметом деятельности психолога.

На сегодня ценность отношений все чаще ставится выше материальных благ. Психолог - редкий специалист в налаживании ценностного общения. И может стать помощником педагога в наработке его профессиональной и личностной коммуникативной компетентности.

Государству выгодно, чтобы все оставались здоровыми, чтобы детям нравилось в учреждении образования, чтобы формировалась конкурентоспособная, мобильная, коммуникативная личность, откликающаяся на другого человека, осознающая свои ценности. Психолог может быть модератором, проектировщиком, руководителем прогрессивных социальных и исследовательских проектов.

Профессионально-личностное самоопределение психолога в настоящий непростой момент является ведущим фактором. Психологам необходимо проявлять инициативу! Активная профессиональная позиция создает доверие детей, педагогов и родителей, поддержку администрации. Мотивация психолога на успешную деятельность порождает подъем учительского творчества, позитивно принимается родителями, обеспечивает

решение экономических и финансовых проблем при реализации профессиональных психолого-педагогических проектов.

Руководителям учреждений образования, в свою очередь, важно помочь психологу осознать свою значимость при достижении образовательных результатов.

Бокуть Е.Л., г. Москва  
Московский городской педагогический университет,  
bokut@list.ru

### **Расширение базы практики как условие формирования профессиональных компетенций психолога образования**

Введение в действие новых профессиональных стандартов ставит перед вузами, участвующими в подготовке психологов образования высокие требования. Современные образовательные стандарты обучения в ВУЗе предполагают акцентирование внимания на изучении теоретических концепций, формирующих основу для профессионального становления будущего выпускника. Вместе с тем, в современных условиях не стоит недооценивать значения практики. Практика студентов выступает составной частью профессиональной подготовки выпускника с высшим педагогическим образованием. Именно в результате прохождения практики учащиеся приобретают навыки практического применения полученных знаний, повышают свой профессиональный уровень и получают возможность соприкоснуться с прикладными аспектами будущей профессиональной деятельности [1], [4].

В Институте психологии, социологии и социальных отношений Московского городского педагогического университета уделяется огромное внимание организации практики студентов, будущих психологов образования: написаны программы по всем видам практик; выпущены учебно-методические пособия, разработана Единая концепция практики Института. Принципы данной концепции: 1. Принцип преемственности и усложнения видов практики. 2. Принцип интеграции всех видов практики. 3. Принцип объединения всех направлений работы института на практике – образовательного, научно-исследовательского и воспитательного. 4. Принцип интеграции научно-исследовательской работы ВУЗа с содержанием практики студентов. 5. Принцип связи содержания практики студентов с ведением работы по профориентации. 6. Принцип расширения базы практики. 7. Принцип согласования содержания практики с особенностями базы практики [1], [4].

Основная цель практики в период обучения в ИПССО – последовательная профессионализация студентов-бакалавров на основе принципа преемственности всех видов практик. Практика студентов многозначна по функциям, она носит: обучающий, воспитывающий, развивающий, диагностический, адаптационный и интегративный характер.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования, уровень высшего образования бакалавриат, направление подготовки «психология» выделяет следующие виды профессиональной деятельности, к которой готовятся выпускники: практическая, научно-исследовательская, педагогическая, организационно-управленческая.

Практика является главным условием формирования профессиональных компетенций - совокупности взаимосвязанных ключевых знаний, обобщённых социальных и профессиональных умений, навыков, личностных качеств, помогающих решать профессиональные и жизненные задачи [1], [4].

Для реализации профессиональной деятельности ФГОС предусматривает формирование у студентов на практике следующих профессиональных компетенций (ПК):

Способность к постановке профессиональных задач в области научно-исследовательской и практической деятельности (ПК-6); Способность к участию в проведении психологических исследований на основе применения общепрофессиональных знаний и умений в различных научных и научно-практических областях психологии (ПК-7); Способность к проведению стандартного прикладного исследования в определённой области психологии (ПК-8); Способность к реализации базовых процедур анализа проблем человека, социализации индивида, профессиональной и образовательной деятельности, функционированию людей с ограниченными возможностями, в том числе и при различных заболеваниях (ПК-9); Способность к проектированию, реализации и оценке учебно-воспитательного процесса, образовательной среды при подготовке психологических кадров с учетом современных активных и интерактивных методов обучения и инновационных технологий (ПК-10); Способность к использованию дидактических приёмов при реализации стандартных коррекционных, реабилитационных и обучающих программ по оптимизации психической деятельности человека (ПК-11); Способность к просветительской деятельности среди населения с целью повышения уровня психологической культуры общества (ПК-12).

Основные направления работы студентов будущих психологов образования на практике:

1. Психолого-диагностическое направление работы – самостоятельное проведение психодиагностического исследования. 2. Коррекционно-развивающее направление работы – проведение бесед (индивидуальных и групповых) по результатам проведённых диагностических методик, проведение психологических тренингов.

3. Психолого-педагогическое просвещение – подготовка и проведение мероприятий, с целью повышения психологической культуры 4. Психологическая профилактика – подготовка и проведение мероприятий, с целью профилактики отклоняющегося поведения учащихся. 5. Осуществление работы по профориентации.

Виды практики студентов бакалавров будущих психологов образования в ИПССО. Учебная практика – это первый вид практики студентов, начинающийся со второго курса. Данная практика является «пассивной», так как студенты только наблюдают, анализируют, знакомятся с работой психолога. Цель учебной практики – введение студентов в сферу их будущей профессиональной деятельности, формирование возможно более полного и целостного представления о профессии, знакомство со спецификой работы в учреждениях различного профиля.

На третьем курсе у студентов начинается производственная практика. Цель производственной практики – закрепить теоретические знания, полученные при изучении профессиональных дисциплин; приобрести опыт практической работы. Студенты работают в качестве помощников педагогов-психологов. На четвертом курсе в 7 семестре у студентов начинается педагогическая практика. Увеличивается доля их самостоятельной работы. Под руководством руководителя практики студенты разрабатывают лекционные занятия в педагогических колледжах, проводят развивающие коррекционные программы, организуют индивидуальное консультирование, проводят работу по профориентации.

На четвертом курсе в 8 семестре студенты проходят преддипломную практику. Студенты активно включаются в профессиональную деятельность в качестве помощника практического психолога, проводят психологические исследования, собирают материал для написания выпускной квалификационной работы.

Общие задачи практики: Закрепление теоретических знаний и получение навыков их практического применения; Обучение навыкам решения конкретных практических задач; Знакомство со спецификой деятельности психолога в учреждениях разного профиля; Формирование профессиональной позиции, мировоззрения, стиля поведения, освоение профессиональной этики; Освоение умений ставить цели, формулировать задачи индивидуальной и совместной деятельности, кооперироваться с коллегами; Освоение методов научно-исследовательской работы; Развитие способностей к освоению новых идей в сфере научных знаний; Развитие способностей к овладению новыми методиками, технологиями и формами работы.

В Единой концепции практики, сформулированной в Институте психологии, социологии и социальных отношений отдельным принципом выделен принцип расширения базы практики и принцип согласования содержания практики с особенностями базы практики. Студенты знакомятся с направлениями работы практического психолога в различных учреждениях системы образования. И.В. Дубровина отмечает, что основная специфика задач и форм деятельности психолога образования зависит от типа образовательного учреждения. Каждое учреждение имеет свои особенности, которые определяют социальную ситуацию развития учащихся и оказывают влияние на их психическое и личностное развитие.

Психолог анализирует проблемы, сосредоточенные именно в данном учреждении (возрастные, социальные, образовательные, национальные, межнациональные, культурные и др.), и строит свою работу в соответствии с пониманием этих проблем [3], [2].

Базовые организации, в которых проходят практику студенты Института психологии, социологии и социальных отношений Московского городского педагогического университета:

Вечерняя (сменная) общеобразовательная школа №90 ГОУ (с 7 класса),

АНО общеобразовательная частная школа «Премьер»,

ФГКОУ «Московское суворовское военное училище Министерства обороны Российской Федерации»,

ГБУ г.Москвы Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Центр профориентации Гагаринский»,

ГБОУ ЦО №1601, ГБОУ «Гимназия № 1592 Отделение №1578 Д/О,

ГБОУ «Гимназия №1811 «Восточное Измайлово», ГБОУ СОШ «Школа №15» (Школьное отделение №4),

Университетские колледжи: Педагогический колледж №4 «Черёмушки»; Педагогический колледж №5; Педагогический колледж №6 "Дорогомилово"; Педагогический колледж №9 « Арбат»; Педагогический колледж № 13 им. С.Я. Маршака; Педагогический колледж № 16 «Марьяна Роцца».

Вывод: Практика студентов выступает составной частью профессиональной подготовки выпускника с высшим образованием и способствует формированию профессиональных компетенций. В процессе прохождения всех видов практики (учебная, производственная, педагогическая, преддипломная) студенты проводят психологические стандартные прикладные исследования на основе применения общепрофессиональных знаний и умений в различных научных и научно-практических областях психологии (см.ПК-7, ПК-8), реализуют базовые процедуры анализа проблем человека, социализации индивида, профессиональной и образовательной деятельности (см.ПК-9), проектируют и оценивают учебно-воспитательный процесс (см.ПК-10), используют дидактические приёмы при реализации стандартных коррекционных, реабилитационных и обучающих программ по оптимизации психической деятельности человека (см.ПК-11), осуществляют просветительскую деятельность среди населения с целью повышения уровня психологической культуры общества (см.ПК-12).

Расширение базы практики (детские сады, общеобразовательные школы, частные школы, вечерняя школа, Суворовское военное училище, центр профориентации, педагогические колледжи) предоставляет огромные возможности студентам для знакомства со спецификой работы педагога-психолога в разных образовательных учреждениях.

В настоящее время в ИПССО ведётся работа по корректированию содержания и формы организации всех видов практик студентов и увеличение баз практики в связи с переходом на двухуровневую систему подготовки бакалавр – магистр.

Литература.

Бокуть Е.Л. Программа организации практики студентов в педагогическом вузе// Психология образования: социокультурный ресурс Национальной образовательной инициативы «Наша новая школа»: материалы 6 Всероссийской научно-практической конференции (14-16 декабря 2010) [Текст]. – М.: Общероссийская общественная организация «Федерация психологов образования России». – 2010. – С.6-8.

Губина Е.В., Заславская О.Ю. Апробация модуля «Индивидуализация и дифференциация учебно-воспитательной работы с учащимися разных категорий»: результаты и перспективы» [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2015. Том 7. № 4. С. 22–31. doi: 10.17759/psyedu.2015070403

Дубровина И.В. Практическая психология в лабиринтах современного образования. Монография [Текст]. – М.: НОУ ВПО «МПСУ». – 2014. – 464 с.

Романова Е.С. Новые формы практической реализации освоенного интегративного содержания профессиональных компетенций// Психолого-педагогическое сопровождение высшего профессионального образования на основе компетентностного подхода. Материалы ежегодной городской научно-практической конференции (7 апреля 2011) [Текст]. – М.: МГПУ. – 2010. – С.6 – 12

Викторова Е.А., Лобынцева К.Г., г. Белгород  
ОГБУ «БРЦ ПМСС»,  
psy-centr-31@mail.ru

### **Мониторинг организации работы и результатов деятельности психологических служб образовательных организаций как инструмент развития психологической службы образования региона**

Одной из актуальных предпосылок и важнейшим условием развития службы практической психологии образования и улучшения качества психологического обеспечения образовательного процесса является обеспечение субъектов, осуществляющих управление в сфере образования, научно обоснованной, статистически достоверной аналитической информацией, которая бы комплексно отражала состояние, наиболее актуальные проблемы профессиональной деятельности педагогов-психологов образовательных учреждений различного типа и уровня. Необходимость принятия чётких и эффективных управленческих решений диктует потребность в таких видах исследования, которые бы, во-первых, обеспечивали сбор, накопление, систематизацию информации об актуальной ситуации в системе психологического сопровождения образовательных организаций региона/муниципалитета, во-вторых, позволяли предвидеть, предупреждать потенциальные опасности и риски в этой системе, отслеживать и осуществлять оценивание эффективности происходящих изменений.

Особое значение приобретает комплексное отслеживание системы организации и функционирования психологических служб сферы образования в свете апробации и внедрения профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)». Основу профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» составляют квалификационные требования, т. е. требования к навыкам, знаниям и умениям специалистов. Отсутствие развёрнутых сведений о состоянии психологической службы системы образования, имеющих в ней проблем, несформированность «портрета» педагога-психолога образовательной организации не позволит привести квалификацию работающих педагогов-психологов к обновленным требованиям к началу периода применения Профессионального стандарта педагога-психолога.

Наиболее полно реализация вышеописанных задач возможна посредством такого вида исследования, как мониторинг, который определяется как информационная, диагностическая, научная, прогностическая система, реализация которой осуществляется в рамках управленческой деятельности.

На территории Белгородской области ежегодно в период с 2012 по 2015 год проводится масштабный мониторинг организации работы и результатов деятельности психологических служб образовательных организаций в целях оценки её эффективности и исследования ресурсного потенциала. Процедура и структура мониторинга разработана специалистами областного государственного бюджетного учреждения для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи «Белгородский региональный центр психолого-медико-социального сопровождения».

Предметом мониторинга выступают качественные и количественные характеристики территориальных служб психолого-педагогического сопровождения образования. Структура мониторинга видоизменяется и дополняется, по состоянию на 2015 г. в него вошла следующая информация: сведения об образовательных учреждениях и обеспеченности их психолого-педагогическими кадрами, сведения о занятости и уровне образования педагогов-психологов муниципальных образовательных учреждений, их квалификационных

категориях и стаже работы, сведения о повышении квалификации педагогов-психологов муниципальных образовательных учреждений, профессиональной нагрузке. В ходе мониторинга изучается информация о реализуемых педагогами-психологами программах, темах самообразования, тематике психолого-педагогических творческих групп, профессиональной активности педагогов-психологов. Кроме того, изучались такие параметры как обеспеченность муниципальных психологических служб психологическими кабинетами; методическая и материально-техническая обеспеченность психологических кабинетов специалистов. Исследовались охват и результаты сопровождения целевых групп, представленность и соотношение направлений внутри психолого-педагогической деятельности, виды осуществляемой деятельности в аспекте реализации ФГОС НОО, ФГОС ООО. В структуре мониторинга выяснялось мнение педагогов-психологов в отношении актуальных проблем психолого-педагогического сопровождения, видов профессиональной деятельности, реализация которых вызывает трудности, оптимальном, на их взгляд, количестве сопровождаемых несовершеннолетних, выявлялась личная оценка специалистов в отношении своей профессиональной эффективности.

Анализ данных, полученных за период проведения мониторинга организации работы и результатов деятельности психологических служб образовательных организаций Белгородской области позволяет создать представление о внутренних механизмах функционирования психологической службы образования, оценить её эффективность, наметить проблемы и спроектировать мероприятия, направленные на их решение.

Среди основных выявленных проблем функционирования психологической службы региона можно выделить следующие. На первый план выходит проблема кадровой обеспеченности психолого-педагогического сопровождения в образовательных организациях области - обеспеченность педагогами-психологами не достигает 50% от общего числа образовательных организаций. В ряде образовательных учреждений педагоги-психологи имеют нагрузку, не превышающую 0,5 ставки. Соотнесение сведений о реальной и желаемой нагрузке педагогов-психологов образовательных организаций свидетельствует о наличии напряжённости в деятельности специалистов сопровождения, которое может приводить к снижению эффективности деятельности, появлению симптоматики профессионального выгорания. Большинство специалистов региона (53%) относятся к возрастной категории 25-40 лет. Треть специалистов находятся в возрастной категории 40-55 лет. Это свидетельствует о зрелости специалистов служб психолого-педагогического сопровождения, их высоком потенциале в аспекте работоспособности, жизненного и профессионального опыта. Анализируя данные об образовательном уровне педагогов-психологов, работающих на территории области, можно отметить наличие тенденции к увеличению числа специалистов, имеющих высшее профессиональное психологическое образование (86%) и снижение количества специалистов, не имеющих специального образования (14%). Анализ полученных данных показывает, что с течением времени происходит значительное понижение квалификационного уровня специалистов психолого-педагогического сопровождения. Количество педагогов-психологов, имеющих высшую и первую квалификационную категорию снизилось с 16% до 14% и с 38% до 33% соответственно. Более половины (53%) специалистов психолого-педагогического сопровождения не имеют квалификационной категории. Распределение психолого-педагогических кадров в аспекте стажа работы можно характеризовать как благоприятное: большинство специалистов психологических служб (31%) имеют стаж от 4 до 10 лет, а значит, относятся к категории опытных и профессионально эффективных. Большинство специалистов психологических служб региона 86% реализуют смешанную модель деятельности. Эта модель основывается на построении и реализации педагогом-психологом своей деятельности в соответствии с индивидуальными особенностями, спецификой, запросом образовательной организации. Репертуар тем самообразования педагогов-психологов региона достаточно широк. В аспекте субъекта сопровождения отмечается преобладание тем, связанных с обучающимися и воспитанниками, тематика сопровождения педагогических работников и родителей представлена эпизодически. Педагогов-психологов дошкольных образовательных организаций в наибольшей степени интересуют вопросы, связанные с эмоциональным и коммуникативным развитием ребёнка, коррекционными возможностями сказки, игры и песочной терапии, психологической готовностью к школе. Основные интересы педагогов-психологов общеобразовательных организаций сосредоточены в информационном поле психологического сопровождения субъектов образовательного процесса в аспекте реализации ФГОС, профилактики дезадаптации, системы работы с одарёнными детьми, коррекционных возможностей арт-терапевтических техник. Общей тенденцией для специалистов психологических служб образовательных организаций является повышение активности самообразования в отношении вопросов, связанных психолого-педагогическим сопровождением детей с ограниченными возможностями здоровья, что отражает актуальное состояние и проблематику развития образования в регионе. Анализ данных о созданных условиях для полноценного функционирования практических психологов в образовательных организациях показал, что лишь 61% рабочих мест педагогов-психологов являются отдельными кабинетами психолого-педагогических служб. Лишь треть рабочих мест педагогов-психологов характеризуются достаточной степенью методического обеспечения – наличием банка диагностических методик, бланков, карточек, игрушек, развивающих игр, программного обеспечения, психологической литературы, подписка на периодическую печать по психологии и т. д. 96% укомплектованы необходимой для осуществления деятельности мебелью, 85% - компьютерной техникой. Из неблагоприятных показателей необходимо отметить недостаточную укомплектованность психологических служб компьютерной техникой и слабой обеспеченностью доступом в Интернет.

В наибольшей степени психологическим сопровождением охватываются учащиеся и воспитанники образовательных организаций, в наименьшей степени, но в достаточном объеме – родители. Традиционно преобладающим в структуре деятельности педагогов-психологов остаются психологическая диагностика и консультирование. Также высокие баллы наблюдаются в оценке степени реализации просветительского направления. Экспертиза как направление работы всё ещё остаётся на периферии деятельности педагогов-психологов образовательных организаций, в то время как согласно основным положениям Федерального государственного стандарта экспертная деятельность становится приоритетным видом работы при организации сопровождения.

Анализ данных о реализуемых педагогами-психологами общеобразовательных организаций видах деятельности в связи с введением новых федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования и основного общего образования свидетельствует о том, что лишь 29% специалистов психологических служб осуществляют мероприятия в рамках концепции новых ФГОС. Треть педагогов-психологов образовательных организаций (32%) не осуществляют подобных мероприятий, не изменяя своего профессионального позиционирования, адекватно современной ситуации в образовании. Ответы 39 % педагогов-психологов общеобразовательных организаций, декларирующие некоторые свои виды деятельности как соответствующие ФГОС, свидетельствуют о недифференцированности понимания данными специалистами новых требований и задач, стоящих перед педагогом-психологом образования или неприятием таковых.

Представленный спектр проблем функционирования психологической службы области, выявленных в процессе мониторинга, обуславливает постановку и организацию решения ряда стратегических задач в системе развития психологической службы образования области.

Создание условий для оптимизации системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогов-психологов образования с учетом требований профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)».

Развитие психологических служб образовательных учреждений региона, создание условий, способствующих повышению кадрового потенциала службы психолого-педагогического сопровождения, материально-технической оснащённости, реализация мер по развитию сети образовательных учреждений для несовершеннолетних, нуждающихся в медико-социальной и психолого-педагогической помощи (ППМС-центров).

Разработка и внедрение региональной нормативно-правовой базы, регламентирующей деятельность психолого-педагогического сопровождения образования, а также унификация требований к ведению психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса на территории Белгородской области, что позволит создать организационную основу деятельности педагогов-психологов в образовательных организациях области в условиях модернизации Российского образования.

Создание системы мероприятий, направленных на консолидацию и повышение организованности профессионального сообщества педагогов-психологов образования региона.

Интенсификация просветительской и профилактической составляющей в деятельности психологической службы образования, обеспечивающей своевременное предупреждение асоциальных явлений и их негативных последствий в среде несовершеннолетних.

На основании данных мониторинга организации работы и результатов деятельности психологических служб образовательных организаций Белгородской области в целях повышения их эффективности, специалистами ОГБУ «БРЦ ПМСС», исполняющего координирующую роль, были спроектированы и реализованы следующие меры, направленные на совершенствование деятельности психолого-педагогической службы в рамках системы образования региона.

ОГБУ «Белгородский региональный центр психолого-медико-педагогического сопровождения» был включён в реализацию межведомственных планов мероприятий и проектов по следующим направлениям: Стратегия действий в интересах детей в Белгородской области на 2015-2017 годы, профилактика безнадзорности, правонарушений и иных асоциальных проявлений среди несовершеннолетних региона, профилактика и предупреждение суицидальных попыток среди несовершеннолетних Белгородской области; профилактика и предупреждение жестокого обращения в отношении несовершеннолетних, совершенствование государственной системы профилактики немедицинского потребления наркотиков и оказания медицинской помощи, реабилитации больных наркоманией и т.д.

Сформирована комплексная база данных специалистов, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение в образовательных организациях Белгородской области.

Организована и упорядочена деятельность 11 психолого-медико-педагогических комиссий на территории Белгородской области в системе имеющегося на настоящий момент законодательства в сфере образования и переориентировании с выбора образовательного учреждения на определение всего комплекса специальных образовательных условий, в первую очередь, варианта адаптации образовательной программы в соответствии с Федеральным образовательным стандартом для соответствующей категории детей с ОВЗ, также коррекционной программы, которая включает основные направления деятельности специалистов психолого-медико-педагогического сопровождения образовательной организации.



Организованы и проведены циклы семинаров-практикумов для педагогов-психологов и других специалистов служб сопровождения по актуальным вопросам психолого-педагогического сопровождения.

Данные мониторинга организации работы и результатов деятельности психологических служб образовательных организаций Белгородской области положены в основу разработки региональной Концепции развития психологической службы в системе образования в рамках реализации Национальной стратегии действий в интересах детей на 2015-2017 годы.

Список литературы:

Алехина С.В. Мониторинг социально-психологических проблем развития учащихся // Вестник практической психологии образования. 2007. №3. С.46–48.

Алехина С.В. Психологический мониторинг — инструмент развития образования // Вестник практической психологии образования. 2007. №1. С.70–72.

Метелькова Е.И. Психологическая служба в образовании: перспективы развития // Вестник практической психологии образования. – 2005 – № 4 (5). – С. 6-8.

Гаврюшкина А.В., Ускова Л.Ю г.Сургут  
КОУ «Сургутская школа для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья»  
gavryushkina86@mail.ru

### **Формирование школьной мотивации у детей с интеллектуальными нарушениями на занятиях с психологом**

Одной из частых причин обращений к педагогу-психологу коррекционной школы со стороны родителей и педагогов является «нежелание ребенка учиться», что становится причиной снижения общей учебной успеваемости и сложности социальной адаптации. Возникает вопрос: «Почему это происходит?»

«Нежелание ребенка учиться» может быть связано со многими причинами. Одной из основных является снижение мотивации к учебной деятельности.

Мотивация учебной деятельности – это система учебных мотивов, интересов, целей, потребностей, которые побуждают учебную активность ребёнка.

Нами были проанализированы наблюдения за актуальным состоянием учебной мотивации у обучающихся коррекционной школы (100 обучающихся 3-9 классов). Мы отмечаем, что для большинства учеников нашей школы (71 %) характерна нестойкая учебная мотивация, зависящая от внешних факторов, т.е. внешняя мотивация. Это в первую очередь связано с незрелостью мотивационно-потребностной сферы, слабой выраженностью и кратковременностью побуждений к деятельности, недостаточностью социальных потребностей.

В связи с этим основной задачей стоящей перед психологом является создание психолого-педагогических условий для формирования и поддержания учебной мотивации.

Наш опыт работы показывает, что интересы обучающихся связаны с выполняемой деятельности, мало интенсивны, неглубоки, односторонни, ситуативны, вызываются преимущественно физиологическими потребностями.

Данные особенности учитываются нами при организации занятий с детьми. При планировании занятия выстраивается таким образом, что интересная, желаемая для ребенка деятельность становится поощрением при выполнении непривлекательной, но необходимой работы.

Например: выполнение сложных, неинтересных для детей, требующих мыслительной деятельности заданий, организуется на основе мультимедийных технологий (использование презентаций, развивающих компьютерных игр, социальных роликов, короткометражных фильмов и пр.). Учебная мотивация формируется нами также за счет разнообразия видов деятельности и чередования познавательной и двигательной активности. Данный прием не только поддерживает мотивацию обучающихся к занятиям, но и предупреждает чрезмерное утомление детей.

При организации учебной деятельности в первую очередь нами учитываются особенности учебной мотивации характерной для того или иного возрастного периода.

Так, для младшего школьника более значим мотив высокой оценки, похвалы и одобрения со стороны взрослого. Чтобы получить высокую отметку или одобрение взрослого, младший школьник стремится заниматься и старательно выполнять задание.

На психологических занятиях отметка педагогом не ставится, однако создаются такие условия, в которых ребенок может сам оценить свою деятельность, степень включенности в урок, а обучающиеся старшего звена могут оценить полезность полученных знаний. На наш взгляд, умение ребенка самостоятельно оценивать свои достижения и получаемые знания более значимы для последующей социализации, нежели получение готовой оценки со стороны взрослого.

Часто мы встречаемся со снижением мотивации в старших классах, это закономерно для подросткового возраста и связано с обесцениванием внешнего оценивания. Учитывая этот период, мы привносим в структуру учебной деятельности дополнительные мотивы побуждения, такие как соревнования, кооперация, решение

конкретной жизненной задачи (для каждого детского коллектива дополнительный мотив будет индивидуален). Работа с подростками строится с учетом ведущего типа деятельности – интимно-личностное общение.

Большое внимание при организации психолого-педагогической работы с обучающимися коррекционной школы мы уделяем соблюдению принципов наглядности, обучения в деятельности. Нами используются разнообразные игры: дидактические, тренинговых, подвижные игры, игры с правилами.

При организации развивающей деятельности соблюдается принцип соответствия предлагаемого материала уровню психофизических и индивидуальных возможностей учеников. Для этого подбираются задания, которые учитывают зону актуального и зону ближайшего развития ребенка.

Одним из важнейших путей, способствующих повышению учебной мотивации у школьников с особыми образовательными потребностями, является создание таких условий, которые позволяют учащимся получать удовлетворение от выполняемой ими деятельности. Поэтому занятия организовываются не как трансляция информации, а как активизация и стимуляция процессов осмысленного обучения.

К подобной деятельности можно отнести организованную совместную продуктивную деятельность (лепка, рисование, коллаж, игры-драматизации и пр.)

Другая сторона «нежелания учиться» связана с эмоциональным отношением к школе, нежеланием посещать школу или взаимодействовать с тем или иным педагогом, осваивать содержание того или иного учебного предмета.

Анализ наблюдений показывает, что у 70% детей эмоциональное отношение к школе нестойкое, зависит от внешних факторов (от настроения, погоды и пр.). При работе с такими детьми очень важно поддерживать их интерес к предмету деятельности и в тоже время формировать познавательный интерес через оценку значимости учебной деятельности в конкретный момент жизни.

Для поддержания положительного эмоционального отношения к школе и формирования учебной мотивации важно создание ситуации успеха, т.е. у ребенка создается ощущение продвижения вперед. Задача педагога - поддержать самостоятельность ребенка и желание самому добиться результата.

Для повышения учебной мотивации немаловажную роль играют личностные качества учителя и его заинтересованность в преподаваемом предмете. Как сказал немецкий поэт И. Гёте: «Научить других можно только тому, что любишь сам».

Литература.

Божович Л.И. Изучение мотивации поведения детей и подростков. М., 1972.

Воронцов А.Б., Чудинова Е.В. Учебная деятельность. М., 2004.

Головин С.Ю. Словарь практического психолога. Минск, 2001.

Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. М., 1990.

Гайнеев А.Р., Василенко Г.Н.,  
г. Москва  
ГБОУ школа 554

### **Формирование навыка профессионального самоопределения через бланковую игру. (Игра «Мой профессиональный выбор»)**

В современном мире актуальность профориентационной работы со старшеклассниками возрастает с каждым годом. Стремительное развитие технологий и автоматизация производства сказывается на кардинальных изменениях рынка труда. Профориентация сегодня должна представлять такую систему подготовки молодежи к выбору профессии, где учитываться как индивидуальные особенности личности и ее потребности, так и постоянно изменяющийся рынок труда. От выпускника школы требуется не только готовность к самостоятельному выбору траектории своего будущего профессионального развития, но и осознанное отношение к перспективам выбранной специальности в будущем. К сожалению, не все старшеклассники это понимают. Часто школьник не готов заглянуть далеко в будущее. Известно: нет задачи – нет мотивации. Для многих учеников только понимание конкретных актуальных задач является стимулом для осознанного решения.

Чтобы выбор профессии стал для старшеклассника планомерным, обдуманным, а не спонтанным шагом, в ГБОУ Школе № 554 с 10 класса созданы профильные классы по четырем направлениям: технический, естественно-научный, гуманитарный, социально-экономический.

Как правильно выбрать профиль, будущую профессию, спланировать свое карьерное движение для многих выпускников 9 классов не простая задача, ведь в процессе выбора девятикласснику необходимо учитывать многие факторы:

во-первых, определить свои интересы и склонности (в том числе и профессиональные); назовем их словом «ХОЧУ»;

во-вторых, оценить свои профессионально важные качества:

здоровье

квалификация

интеллектуальные способности, свойства личности, темперамента, характера; назовем их словом «МОГУ»;

в-третьих, узнать, какие профессии пользуются спросом у работодателей на рынке труда, т.е. определить, каково сегодня «НАДО»;

в-четвертых, осознать возможность выбора и проанализировать различные варианты.

Чтобы помочь ученикам 9-х классов разобраться в себе и принять правильное решение, мы предлагаем им выполнить проектную работу «Мой профессиональный выбор». Проект – серьезная работа, над которой обучающиеся трудятся в течение всего учебного года, является прекрасной возможностью для ученика серьезно и конструктивно подойти к оценке своих интересов, возможностей и способностей, узнать о плюсах, минусах и перспективах выбранной специальности, ответственно отнестись к своему выбору.

Вся работа над проектом может быть разбита на несколько этапов:

1 этап. Сбор информации об особенностях той или иной профессии (профессиональное направление).

2 этап. Почему выбираю это направление (интересы).

3 этап. Практическая часть: что уже делаю в выбранном направлении, какие шаги предпринимаю.

4 этап. Пути продвижения к профессии. Как вижу себя в будущем в этой профессии.

В течение года помощь ученикам оказывают педагоги школы.

Так для определения интересов и склонностей, профессионального потенциала и профессиональной направленности личности с ними проводит психологическую диагностику педагог-психолог школы по методикам «карта интересов», «матрица выбора профессии», «тест Голланда», «опросник профессиональной готовности» и др.

Над теоретической и практической частью проекта учащиеся работают вместе с кураторами проекта и учителями-предметниками, которые являются для них научными руководителями. Они помогают школьникам составить представление о содержании и условиях труда в избираемой специальности, конкретных местах ее получения, осознать привлекательность выбранной профессии и потребность общества в данных специалистах в будущем.

Работа над 4 частью проекта у девятиклассников, неожиданно, вызвала сложность. Обучающимся оказалось не просто представить себя в будущем в выбранной профессии и спрогнозировать, какие специальности будут востребованы через 5 - 10 лет.

Перед кураторами проекта встала задача помочь ученикам разобраться в этих вопросах. Нам было важно создать такую профориентационную форму, с помощью которой ребенок через личную активность почувствовал бы, что только его адекватное, сознательное и самостоятельное профессиональное самоопределение, грамотное использование своих возможностей и потенциала в настоящем является гарантом его успешности в будущем.

Для этого была разработана и апробирована деловая игра «Мой профессиональный выбор». Игра создана на основе игры «Путь в профессию. Освоение» и адаптирована к условиям нашей образовательной организации.

#### Деловая игра «Мой профессиональный выбор»

Цели и задачи игры:

оказание профориентационной поддержки учащимся в процессе выбора профиля обучения и сферы будущей профессиональной деятельности;

формирование навыка планирования и распределения своих ресурсов и возможностей (как интеллектуальных, так и материальных) на разных этапах профессионального самоопределения;

формирование навыка выбора индивидуальной образовательной траектории в соответствии с будущими требованиями кадрового рынка;

предъявление действующей модели обучения «школа – ВУЗ – работа» в логике непрерывного получения знаний, умений, навыков.

Ход игры.

Игра состоит из четырех основных этапов:

1 этап – Школа;

2 этап – поступление в ВУЗ;

3 этап – ВУЗ;

4 этап – Карьера.

За время игры участники должны пройти все этапы обучения: в школе, объединениях дополнительного образования, в ВУЗе и приобрести востребованную профессию. На каждом этапе игрокам надо принять решение и выбрать учебные предметы, элективные курсы и/или занятия в объединениях дополнительного образования для формирования своих профессиональных компетенций.

Основным инструментом профессионального продвижения являются «возможности». «Возможность» – это ресурс, который нужно грамотно использовать, двигаясь к своей цели.

Задача – получить востребованную специальность при оптимальном использовании своих «возможностей».

Победителем считается тот, у кого в конце игры осталось максимальное количество «возможностей».

Организационный этап.

Участникам предлагается из списка выбрать профессию, которую они планируют получить за время «обучения» в игре (Приложение 1).

Игроки получают «Карточку участника игры» (Приложение 2) и перечень школьных предметов (Приложение 3).

1 этап. Школа.

На этом этапе каждый участник получает 18 «возможностей», которые можно потратить на изучение учебных предметов в 10-11 классе в рамках школьной программы, обязательных элективных курсов и/или в объединениях дополнительного образования.

1 шаг.

Во время учебы в школе нужно освоить (выбрать) 10 предметов школьной программы. Каких? Каждый выбирает сам. Один школьный предмет равен 1 «возможности».

Игроки вписывают выбранные предметы (Приложение 3) в «Карточку участника игры» (Приложение 2).

2 шаг.

Теперь участники определяют профиль будущей профессии и для подготовки к поступлению в ВУЗ выбирают элективные курсы и/или объединения дополнительного образования (Приложение 3).

Для прохождения этого шага используют оставшиеся 8 «возможностей». Некоторые курсы имеют стоимость 2 «возможности», и они вписываются в карточку два раза (Приложение 2).

На этом этапе играющий может потратить все или только часть своих «возможностей». Но необходимо помнить, что предстоит сдать ЕГЭ и поступить в ВУЗ!

Поздравляем всех игроков с окончанием школы!

2 этап. Поступление в ВУЗ.

1 шаг.

Участникам необходимо найти выбранную профессию в таблице «Профильные предметы», определить, какие предметы являются профильными для поступления в ВУЗ (Приложение 4), и вписать их в графу «Мои профильные предметы» в «Карточке участника игры» (Приложение 2).

Определяем оценку по профильным предметам, которая складывается из следующих баллов:

изучение предмета в школе = 3 балла;

выбор элективного курса по профилю + 1 балл (за каждый);

прохождение программы дополнительного образования по профилю + 1 балл (за каждый).

Итоговые оценки вписываются в графу «Оценка в аттестате» (Приложение 2).

2 шаг.

Участники получают 15 «возможностей», которые смогут потратить на 3 и 4 этапах игры.

Чтобы поступить в ВУЗ, нужно иметь оценку «отлично» в аттестате по трем профильным предметам.

Если в аттестате оценки «отлично» по всем профильным предметам, то играющий поступает в выбранный профильный ВУЗ, заплатив за обучение 3 «возможности».

Если же в аттестате не хватает баллов для поступления в ВУЗ, то участник снова готовится к поступлению. Чтобы добрать необходимые баллы, ему надо выбрать элективные курсы и/или объединения дополнительного образования (Приложение 3), но стоимость повторного обучения удваивается (т.е. если на 1 этапе игры обучение на курсе «Имидж-дизайн» стоило 1 «возможность», то на 2 этапе игры – 2 «возможности»). Для этого можно использовать сэкономленные ранее «возможности» или полученные вновь.

Все использованные «возможности» фиксируются в «Карточке участника игры» (Приложение 2).

3 этап. ВУЗ

После получения отметок «отлично» по профильным предметам, участник игры становится студентом ВУЗа (не забыв заплатив за обучение 3 «возможности»), обучаясь в котором получает выбранную профессию.

Для расширения профессиональных компетенций, по желанию, студент может посещать курсы дополнительного высшего образования (Приложение 5). Стоимость 1 курса = 1 «возможности».

Кроме этого, во время обучения в ВУЗе можно приобрести практический опыт работы, за что каждый должен заплатить 1 «возможность», однако работа принесет доход в 2 «возможности» (в период обучения в ВУЗе не может быть более 2-х подработок).

Все использованные и приобретенные «возможности» фиксируются в «Карточке участника игры» (Приложение 2).

4 этап. Карьера.

1 шаг. Участникам игры сообщается, что наступил 2023 год, они успешно закончили высшее учебное заведение и стали дипломированным специалистом. К этому времени изменились потребности рынка труда. Социальные процессы (глобализация, изменение моделей управления в бизнесе и государстве, рост среднего класса и изменение потребительских предпочтений, экологизация образа жизни и производственных процессов и т.д.), а также технологическая модернизация производства (внедрение информационно-коммуникационных технологий, автоматизация производственных процессов, возникновение nano- и биотехнологий и т.д.) привели

к изменениям в производственной сфере, ее отраслевой структуре. Профессия, которую приобрел игрок, уже не может отвечать новым тенденциям рынка труда в связи с нехваткой современных профессиональных компетенций, и она превратилась в профессию-пенсионера.

Профессии-пенсионеры не востребованы или мало востребованы на рынке вакансий, который переориентирован на новые специальности, и потребность в них велика. Новому миру — новые профессии!

Робототехники, космические дизайнеры и космогеологи...

Как сказал Кьелл Нордстрём, известный шведский экономист: "В современном мире самым успешным будет не самый умный, не самый быстрый и не самый сильный. Самым успешным будет тот, кто умеет быстро адаптироваться к изменяющимся условиям, поэтому необходимо стремиться к стабильности, но и не бояться перемен".

2 шаг.

Для того чтобы быть успешным, необходимо овладеть новыми компетенциями, которые позволят приобрести профессию будущего. Конкуренция на рынке труда для этих профессий невелика, что дает возможность успешного трудоустройства.

Участникам игры предлагается изучить «Описание профессий будущего» (Приложение 6) и «Таблицу новых компетенций» (Приложение 7) и выбрать из предложенного списка профессий будущего наиболее подходящую по квалификации, а также определить новые компетенции, которыми должен овладеть участник игры.

Для профессиональной переподготовки необходимо освоить курсы дополнительного высшего образования (Приложение 5). Стоимость каждого курса на этом этапе удваивается и составляет 2 «возможности».

Подведение итогов игры.

Теперь участников игры можно поздравить с приобретением профессии, которая появится в ближайшем будущем на рынке труда, и попросить подсчитать оставшиеся «возможности».

Результативность игры каждого зависит от количества неизрасходованных «возможностей».

Количество оставшихся «возможностей»	Результат игры
7 - 12	Вы человек с нестандартным и креативным мышлением, вам будет гораздо проще найти свое место в мире будущего, вы умеете правильно ставить цели и избегать шаблонов.
0 - 6	Вы понимаете личные перспективы, задумываетесь о будущем, грамотно планируете свое собственное развитие. Вы идете в нужном направлении, но к достижению своей цели можно найти более эффективный путь.
Не хватило «возможностей»	Перед выбором своей будущей профессии слушайте себя. Вам надо научиться правильно ставить цели и продумывать траекторию своего профессионального развития.

Важность и актуальность профориентационной помощи школьников очевидна всем, и эта работа систематически проводится в нашей образовательной организации. Она включает в себя разнообразные, взаимодополняющие формы и методы, и не ограничивается только профессиональной психодиагностикой и выдачей рекомендаций, кто к какой профессии «подходит»... Мы ищем новые нестандартные формы работы, чем пытаемся повысить результативность профессионального самоопределения старшеклассников.

Для этих целей и была разработана Деловая игра «Мой профессиональный выбор», в процессе которой школьники должны прийти к выводу, что в любой специальности будут востребованы грамотные, профессионально мобильные специалисты, способные успешно адаптироваться к быстро изменяющейся социально-экономической и профессионально-производственной среде. Эти требования станут неременными условиями достижения успеха в трудовой деятельности, ведь чем больше ты знаешь - тем интереснее, полнее, насыщеннее и качественнее будет твоя жизнь, и тем выше шансы стать «кем-то, а не одним из».

### **Психологическое сопровождение профессионального самоопределения кадетов**

С целью формирования у кадетов психологической готовности к выбору профессии, повышения общей психологической культуры, оказания психологической помощи и поддержки в период самоопределения, в кадетском училище педагогами-психологами проводится целенаправленная работа.

Ежегодно, в кадетском училище, педагоги-психологи проводят диагностику профессиональных предпочтений в 9-11 классах. Используются следующие методики, модифицированные и адаптированные Г.В. Резапкиной: «Твой профиль», «Определение профессионального типа личности», «Иерархия мотивов труда», «Определение уровня тревожности», «Определение темперамента», «Определение типа будущей профессии», «Определение мотивации достижений», «Определение профессиональных склонностей» и др. Полученные результаты данных диагностик, учитываются при выборе ВУЗа, профессии и планировании профессиональной карьеры.

Анализ результатов показывает, что с 40% кадетов определились с выбором будущей профессии. На выбор будущей профессии повлияли: интерес к профессии (44%), престиж профессии (27%), высокая зарплата (25%). 12 % кадетам советуют родители выбрать ту или иную профессию. О возможности трудоустройства задумываются 2 % кадетов. Влияние рекламы никак не повлияло на выбор будущей профессии. Таким образом, кадеты делают свой выбор будущей профессии на основании своего интереса к данной профессии, престижности и высокой зарплаты.

Кадеты наиболее информированы о профессионально важных качествах своей будущей профессии (20%). 18% кадетов утверждают, что все знают о своей будущей профессии. Наиболее привлекательны следующие предметы труда: человек (46%), финансы (22 %), и информация (17 %). Совершенно ничем не привлекательны: животные и растения (3%), изделия и продукты (2%), природные ресурсы (2%).

Наиболее привлекательная деятельность труда у кадетов это управление (53%). Кадетов не привлекают образование (4%), контроль (6%), исследование (6%), и производство (7%).

Кадетов с высоким уровнем мотивации достижений выявлено 32%. Большая часть кадетов (64%) со средним уровнем мотивации. 4% кадетов имеют низкий уровень мотивации достижения.

Достаточно ярко выражена иерархия мотивов труда у 58 % кадетов. Это говорит о том, что каждый второй кадет четко понимает, что он хочет и как ему этого добиться.

Наиболее ярко выражены стремление к деньгам (78%) и власти (74%).

Каждый второй кадет жаждет славы (50%), а также стремятся к служению (54%).

Кадеты проявляют высокий интерес к спорту и военному делу (65%).

Наименее привлекательные предметы для изучения: география (66%) и химия-биология (56%). Каждому второму кадету нравится искусство (50%), механика-конструирование (50%), радиоэлектроника (47%), история-политика (45%).

О ярко выраженном интересе к предмету труда «Человек» говорят высокие показатели (45%). Практически отсутствует интерес к таким предметам труда, как «Природа» (76%).

Результаты показали, что наиболее привлекательная деятельность труда у кадетов это управление (66%). Менее привлекательны конструирование (9%) и обслуживание (8%), Кадетов не привлекают: образование, исследование и производство.

Наиболее ярко выражен предпринимательский тип личности. На среднем уровне наиболее выраженные типы следующие: социальный (46%), офисный (46%), артистический (46%).

Высоким уровнем тревожности обладает 4% кадетов. 96% кадетов имеют допустимый уровень тревожности.

Педагогами-психологами проводится работа по изучению архивной документацией бывших выпускников, создаются фото-видео презентации и фильмы «Наши выпускники – наша гордость», «Есть такая профессия - Родину защищать». Созданные презентации и видеofilмы используются в элективном курсе «Профессиональное самоопределение» для кадет 9-ых классов по повышению престижа военных профессий. Ежегодно в стенах кадетского училища проходят встречи кадетов с выпускниками. В Корпусе постоянно организуются встречи с представителями различных профессий, с учетом интересов кадетов.

Кадеты принимают участие в окружном конкурсе по профориентации для учащихся «Время – выбирать профессию, место – Россия». Результаты участия следующие: Вадим занял первое место в номинации «Художественное произведение». На конкурс был представлен плакат-коллаж «Моя будущая профессия – офицер ФСБ». Евгений занял 3 место в номинации «Художественное произведение». На конкурс был представлен плакат-коллаж «Моя будущая профессия – спасатель». Владимир представил плакат-коллаж «Моя будущая профессия – строитель». Получил сертификат участника.

Мы рассмотрели интересы, склонности и способности наших старшеклассников.

За 14 лет существования кадетского училища состоялось 7 выпусков. Более 300 человек получили в наших стенах путевку в жизнь. Более 40% выпускников становятся курсантами ВУЗов МВД, МО РФ, ФСБ, ФСО.

2015 год был очень насыщенным. 43 кадета успешно прошли аттестацию и поступили в престижные ВУЗы, среди которых: Университет МВД, Московский авиационный институт, Московский государственный технический университет им. Баумана, Академия ФСБ РФ, Академия генеральной прокуратуры РФ, Военный университет пограничных войск ФСБ РФ, Институт военно-морского флота, Череповецкое высшее военное инженерное училище радиоэлектроники, Московский энергетический университет, Институт нефти и газа им. Губкина, Московский технический университет связи и информатики, Московский государственный университет приборостроения и др.

Таким образом, можно с уверенностью утверждать, что кадетское училище воспитывает мальчишек не только физически крепкими, познавшими секреты военного мастерства, но и психологически здоровыми, духовно богатыми и культурными людьми.

Галяутдинова А.Т., г. Набережные Челны,  
«Центр психолого – медико - социального сопровождения №85».

### **Проект семейных праздников «Навстречу друг другу»**

Актуальность проекта.

В последние десятилетия психологи отмечают серьезные проблемы во взаимоотношениях родителей с детьми, часто сталкиваются с низкой компетентностью родительского поведения. [1]. Поэтому, необходима работа, направленная на улучшение семейных отношений, повышение родительской компетентности, обучение родителей методам ненасильственного воспитания. Одной из самых эффективных форм такой работы выступает развитие взаимодействия родителей и их детей в совместных делах. Этому способствует проведение семейных праздников. О важности проведения семейных праздников в образовательном учреждении свидетельствует и тот факт, что многие родители не имеют возможности уделять достаточно времени общению со своим ребенком, и культура семейного общения постепенно сужается, что не может не сказываться на качестве детско-родительских отношений и соответственно на развитие ребенка.

Психическое благополучие ребенка определяется его эмоциональным контактом и особенностями сотрудничества с родителями. Нарушения эмоциональных контактов ребенка с родителями имеют негативные последствия в соматическом, эмоциональном и интеллектуальном развитии ребенка. Для полноценного развития личности ребенка в семье должны складываться благоприятные условия, которые напрямую зависят от сложившихся в семье детско-родительских отношений[5]. Гармонизация детско-родительских отношений в семье, комфортное эмоциональное состояние ребенка являются основным условием психофизического развития и общего оздоровления детей дошкольного возраста.

Повседневное общение в семье часто лишает возможности замечать какие-то стороны личности или не дает им проявиться. Наблюдая за детьми в разнообразных ситуациях образовательной и другой деятельности, в среде сверстников родители могут получить эту информацию.

Таким образом, совместные праздники семей с детьми дошкольного возраста можно рассматривать как целостную систему, разворачивающуюся во времени деятельность, в которой прослеживается ряд последовательных стадий, неразрывно связанных друг с другом.

Концептуальная основа:

Концептуальной основой данной работы является деятельностный метод, где центральной идеей выступает постулат о единстве сознания и деятельности.

Принципы деятельностного подхода активно разрабатывались в трудах советских ученых С.Л.Рубинштейна и А. Н. Леонтьева «деятельность .. как взаимодействие субъекта с окружающим миром; это процесс, .. через который его психика становится, познаваема для других» [4 ].

Участники проекта: родители, дети дошкольного возраста.

Цель проекта: оптимизация и гармонизация эмоциональных отношений между родителями и детьми через взаимодействие в совместной деятельности.

Задачи проекта:

Побуждение участников встречи к практическому действию.

Выполнение совместной деятельности для развития эмоциональной сферы.

Развитие эффективных навыков взаимодействия.

Формирование демонстрационной модели проведения семейных праздников.

Предполагаемые результаты:

положительная динамика развития взаимоотношений детей и родителей;

лучшее понимание своего ребенка;

снижение конфликтов между родителями и детьми;

выработка эмоциональной близости с ребенком;

проживание реального опыта положительного взаимодействия родителей и детей.

Этапы реализации проекта:

Подготовительный этап «Мы вместе»:

1. Фотовыставка «Я и моя семья».
2. Развлечение «Я, ты, он, она – вместе дружная семья!».
3. Изготовление генеалогического древа.

Основной этап «Новый год - семейный праздник».

1. Изготовление новогодних открыток с пожеланиями.
2. Разучивание новогодних песен и стихов.

Заключительный этап «Фестиваль семейного счастья».

1. Праздник «Путешествие на воздушном шаре».
2. Праздник «День семьи, любви и верности».

Заключение

Важность проведения семейных праздников в образовательном учреждении свидетельствует тот факт, что многие родители отмечают положительную динамику развития взаимоотношений детей и родителей, и лучшее понимание своего ребенка.

Наблюдается улучшение культуры семейного общения, качество проведения семейных праздников.

Проживание реального опыта положительного взаимодействия родителей и детей оптимизируют и гармонизируют эмоциональные отношений между родителями и детьми.

Список литературы:

1. Здравомыслова О.М. Российская семья в 90-е годы: жизненные стратегии мужчин и женщин // Гендерный калейдоскоп. Курс лекций / Под ред. М.М. Малышевой. - М., 2001. - С. 474.
2. Навайтис Г. Семья в психологической консультации. - М.: НПО МОДЭК, 1999. - 224 с.
3. Новикова Е.В. О некоторых характеристиках общения между супругами // Семья и формирование личности / Под ред. А.А. Бодалева. - М.: АПН, 2001. - С.45-59.
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии – СПб.: Питер Ком, 2008. – 688 с.
5. Сермягина О.С. Эмоциональные отношения в семье. - Кишинев: Штиинца, 2001. - 86 с.
6. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. - СПб.: Питер, 2001. - 656 с.

Приложение

Тема праздника: «Путешествие на воздушном шаре».

Цель: развитие эффективных навыков взаимодействия и проживание реального опыта положительного взаимодействия родителей и детей.

Участники: родители, дети, педагог-психолог.

Материал: воздушные шары, альбомные листы, цветные карандаши, ножницы, музыкальное сопровождение, английские булавки.

Ход занятия:

Ведущий: Здравствуйте, ребята! Здравствуйте, взрослые! (Дети садятся на стульчики рядом с родителями). Мы рады вновь видеть вас в нашем зале, встреча наша сегодня несколько необычная.

Я предлагаю вам отправиться в путешествие, чтобы провести время вместе в волшебной стране. В этой стране все любят, понимают и уважают друг друга, и все делают вместе.

А путешествовать мы будем на большом воздушном шаре. Я – штурман, а это мой экипаж: стюардессы: (выбираем 3-4 человека из родителей). Стюардессы поделят вас на команды и дадут вам задания для подготовки к путешествию.

Задания: одна команда украшает зал, вторая - готовит пригласительные в виде разноцветных воздушных шаров, третья - пишет пожелания и надувает воздушные шары по количеству участников. четвертая - придумывает экипировку и т.д.

Задача педагога-психолога: наблюдение за взаимоотношениями родителей и детей, побуждать их совместным действиям, собирать материал для дальнейшей работы с семьей.

Ведущий: Сейчас наши стюардессы раздадут приглашения. Все кто получил приглашения, проходит на воздушный шар (взрослые и дети получают приглашения в виде бейджиков).

Участники встают в круг (включается песня «На большом воздушном шаре», автор Егор Солодовников).

Ведущий: Итак, полетели! Пока мы с вами в пути, давайте немного поиграем.

Игра «Ассоциации»

В середине круга на полу лежат четыре воздушных шара. Участники под музыку передают шары. Когда выключается музыка, те участники, у которых в руках оказался шарик, говорят о своем настроении, или какую ассоциацию вызывает у них воздушный шар. Игра повторяется 2-3 раза.

Ведущий: Мы с вами прилетели в волшебную страну. Нам нужно добраться до лесной поляны. А чтобы нам не потеряться, давайте встанем как гусеница и пойдём на поляну все вместе.

Игра «Гусеница»



Все участники выстраиваются паровозиком, и держа друг друга за талии, зажав между собой воздушные шарики, отправляются в путь. Штурман ведет группу за собой. Группа в пути преодолевает препятствия.

Ведущий: В пути мы устали. Давайте все вместе немного отдохнем.

Упражнение «Веселые танцы»

Участники разбиваются по парам (родитель-ребенок). Каждой паре выдается по одному воздушному шару. Во время танца участники должны удерживать шарик между лбами, животом, ногами. При этом музыка звучит не только медленная, но и быстрая. Пары, которые танцевали и не уронили шарик, объявляются чемпионами танцев.

Ведущий: Посмотрите вокруг, как здесь красиво! Но я предлагаю вам, еще больше украсить эту поляну. Обратите внимание на свои приглашения. И соберите свои команды по цвету воздушных шариков на приглашениях.

Упражнение «Креатив»

Игра проводится в подгруппах. Участники каждой подгруппы получают продолговатые шарики. Задача участников скрутить шарики так, чтобы получилось что-то оригинальное и интересное. Например: букеты цветов. Затем каждая подгруппа ставит свои букеты цветов в общую корзину.

Ведущий: Вам понравилось на этом острове? Но к сожалению нам пора возвращаться домой. А чтобы вам не было очень грустно, я предлагаю взять с этого острова маленькую частичку красоты (участники снимают по одному воздушному шару, прикрепленному к стене). Отправляемся в путь (звучит музыка).

Вот мы и вернулись домой. Эти шарики не простые, они с сюрпризом. А так как все праздники заканчиваются салютом и фейерверком, мы сейчас с вами устроим праздничный салют. На счет раз-два-три, участники иголкой протыкают воздушные шары, (в шариках лежат пожелания, которые участники зачитывают). Я предлагаю наше праздничное настроение взять с собой в новый праздник, который стоит на пороге и стучится в двери. Это праздник «День семьи, любви и верности». И от стюардесс вам еще один сюрприз. На столах стоят кораблики, сделанные из бумаги, и украшенные шариками. А под корабликами сладости, фрукты.. Спасибо, за внимание!

Гасникова Т.О., Гасникова Н.В., г. Санкт-Петербург  
ГБОУ СОШ № 347 Невского района СПб,  
tatolik1@mail.ru

### **Особенности межличностных отношений и эмоциональной сферы выпускников начальной школы, пути их развития**

Опыт межличностных отношений с другими людьми, взрослыми или сверстниками, является основой для развития личности ребёнка, становления его самосознания. В психолого-педагогической литературе существуют несколько подходов к пониманию межличностных отношений:

- это избирательные предпочтения одних детей перед другими (М.И. Лисицина, Е.О. Смирнова);

- это процесс познания и восприятия другого (Н.И. Репина, Н.А. Шкуричева);

- это результат общения и совместной деятельности детей (Д.Б. Эльконин, М.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, С.Т. Шацкий) [2, с.6].

Нам наиболее близка третья концепция, т.к. именно в совместной деятельности и в общении межличностные отношения реализуются и преобразуются.

В соответствии с новым ФГОС НОО одной из приоритетных задач в начальной школе является «развитие навыков сотрудничества со взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях, умения не создавать конфликтов и находить выходы из спорных ситуаций» [7]. В связи с этим в нашем исследовании была поставлена задача подобрать такой диагностический инструментарий, который позволит выявить особенности межличностных отношений и эмоциональной сферы у четвероклассников.

Выбор был сделан в пользу следующих методик:

Анкета: «Ты и твой класс», дающая возможность выявить представления учащихся о своем классе, определить возможные проблемы во взаимодействии с одноклассниками, положительные и отрицательные стороны жизнедеятельности классного сообщества. Данная анкета представляет собой серию незаконченных предложений с вариантами ответов.

Социометрия, как метод исследования особенностей систем неформальных отношений в группе, внутригрупповых статусов учащихся, степень психологической совместимости и качество психологической атмосферы группы в целом.

Для изучения эмоциональной сферы, в частности уровня тревожности использовалась методика диагностики уровня тревожности (автор Р. Кондаш в модификации А. Прихожана), позволяющая оценить уровень школьной, самооценочной и межличностной аспектов тревожности [1, с.176, 5]

В нашем исследовании принимали участие учащиеся трех четвертых классов одной из школ г. Санкт – Петербурга.

В результате нашего исследования получены следующие данные по методикам: «Я и мой класс» больше половины учащихся- 57% отмечают, что в целом класс дружный и сплоченный, но иногда бывают конфликтные ситуации и ссоры, по отношению к одноклассникам отмечают, что они интересны и лучше всех по 29%, но некоторые грубы с ними и вызывают негативные эмоции - 28%. По отношению к себе большинство учеников считает, что их уважают и относятся к ним положительно- 56%, но есть в классе четвероклассники, которые ощущают дискомфорт по отношению к себе, который выражается в игнорировании, задевании чувств и вызывании эмоционального дискомфорта- 43%. Лишь небольшая часть школьников считает, что в классе нет проблем в общении- 9%, другие же выделяют следующие: насмешки, унижения и игнорирование, а так же в связи с этим некоторые чувствуют себя одиноко-около 80%. В связи с этим в качестве пожеланий одноклассникам большинство учащихся- около90% предлагают стать всем дружелюбнее по отношению друг к другу, задуматься об изменении своего отношения к окружающим и в идеале стать одной командой.

По результатам методики по оценке уровня тревожности в четвертых классах, показатель общей тревожности, которая характеризует общее эмоциональное состояние, связанное с различными формами включения их в жизнь школы, около половины демонстрируют показатель в норме- 51%, около 20% с несколько повышенным уровнем, и 29% находятся на высоком и очень высоком уровнях. Именно на них стоит обратить пристальное внимание, т.к. данный уровень тревожности может быть связан или с реальным неблагополучием школьника в учебной деятельности или сфере общения, или связан с нарушениями в развитии самооценки. Если это так, то важно не проходить мимо этого факта и выявить таких учащихся с целью коррекции эмоционального состояния. В первом случае важно направить работу на формирование необходимых навыков в учебной деятельности и сфере общения, во втором на коррекцию самооценки и разрешение внутри личностных конфликтов. Важно, особенно в преддверие экзаменов научиться справляться со стрессовой ситуацией.

Также в поле нашего внимания должны попасть школьники с так называемым «чрезмерным спокойствием», т.к. во многом такая нечувствительность носит защитный характер и мешает развитию личности школьника. Именно такие школьники могут скрывать высокую тревогу от окружающих.

Стоит обратить внимание и отдельно на уровень школьной тревожности, в ситуациях, связанных со школой, школьными ситуациями, общением с учителем и проверкой знаний. В данном случае большинство учащихся демонстрируют нормальный уровень-61%, небольшая часть- 19% -повышенный уровень и высокий и очень высокий около 5%, что естественно, т.к. в ближайшем будущем их ждут выпускные экзамены. Несколько выше показатели у учащихся по межличностной и самооценочной тревожностям, так по повышенный уровень зафиксирован у 33% учащихся, а повышенный и высокий у 10%.

Самооценочная тревожность связана с ситуациями, в которых необходимо оценить себя. В них часто наблюдается внутренний конфликт между высоким уровнем притязаний и невысоким уровнем уверенности в себе. Находясь в этой ситуации, школьники стремятся добиться высоких результатов, от них этого ждут окружающие и это порождает неуверенность, напряженность, тревожность за результат.

Повышенный уровень межличностной тревожности, связанной с ситуациями общения, тревога по поводу оценок, даваемых окружающими, ожидание негативных оценок от значимых других (одноклассников, учителей, родителей) естественная ситуация в этом возрасте, т.к. именно сфера общения и взаимоотношения в ней становятся лично значимыми.

Они в этом возрасте очень чутки к мнению и оценкам сверстников и болезненно реагируют на негативное отношение в свой адрес, положение в коллективе уже не определяется успеваемостью и оценкой личности учителем, на ее смену приходит оценка личных качеств друг друга. Им важно быть принятым, признанным, уважаемым в группе сверстников.

Для развития межличностных отношений младших школьников и формирования такой необходимой компетенции по разрешению споров и конфликтов, снижения уровня самооценочной и межличностной тревожности у учащихся была разработана система занятий, состоящая из нескольких блоков.

Первый блок включал три занятия, целью которых было создание условий для лучшего знакомства учащихся друг с другом в активной форме. Четвероклассникам предлагались следующие игры и упражнения: «Я великий мастер», «Я- особенный», игра- интервью «Что мы знаем друг о друге» и игра «Циферблат», в ходе которых ученики оказывались с ситуации необходимости вступления в диалог почти со всеми одноклассниками и выявления их индивидуальных особенностей, сферы интересов и увлечений. На завершающем этапе этого блока по группам ученики создавали коллаж на тему: «Карта увлечений нашего класса».

Второй блок занятий был направлен на развитие умений договариваться, использовать средства вербального и невербального общения, согласовывать свои действия, мнения, установки с потребностями товарищей по общению. Данные занятия проходили в условиях групповой работы. Четвероклассникам предлагались для выполнения следующие упражнения: «Алфавит», «Аукцион имен», игра «Квадрат», анкета: «Лучшая особенная группа» и игра «Спортивный эрудит». На заключительном этапе этого блока проводилась игра «Одна необычная прогулка» [3], направленная на совершенствование выработанных умений.

В рамках третьего блока ученики в рамках трех занятий познакомились с понятием конфликт и конфликтная ситуация, способами поведения в них, возможными конфликтными ситуациями и тактиками разрешения их. На этом этапе совместно с учащимися разбирались фрагменты видеofilмов и мультфильмов,

обсуждались тактики поведения, разыгрывались ситуации, выполнялись упражнения на совместное рисование в парах и т.д. В заключении, школьники были поставлены в сложную игровую ситуацию, в ходе которой необходимо было применять индивидуальные умения при решении совместных задач, доверять, помогать и поддерживать тех, с кем общаешься (помогать тем, кто нуждается в помощи, уступать, быть честным, сообщать о своих намерениях, давать советы и доверять советам других, доверять как получаемой информации, так и своему товарищу по общению, оценивать результаты совместного общения (критически оценивать себя и других, учитывать личный вклад каждого в общении, принимать правильные решения, выразить согласие (несогласие), одобрение (неодобрение), оценить соответствие вербального поведения невербальному в ходе игрового упражнения «Башня», «Мост» и др. [4,6]

На наш взгляд работа по данной программе будет способствовать развитию межличностных отношений младших школьников, формированию такой необходимой компетенции как разрешение споров и конфликтов, уменьшит уровень самоличностной и межличностной тревожности, создаст условия для формирования позитивного микроклимата в классе.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Система психологического сопровождения образовательного процесса в условиях внедрения ФГОС: планирование, документация, мониторинг, учет и отчетность/ сост. И.В. Возняк.- Волгоград.: Учитель. 2015,- 235 с.
2. Смирнова О.Е., Холмогорова В.М. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция- М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. - 158 с.
3. Гасникова Т.О., Гасникова Н.В. Адаптационная игра: «Учимся взаимодействовать или одна необычная прогулка» для 5 кл. [электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://pedsovet.su/load/191-1-0-19485>
4. Максимова А.А. Развитие коммуникативных умений младших школьников в сюжетно-ролевых играх [электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://school2100.com/upload/iblock/6a4/6a4158a2b71b6dd8ec8f958abdb23a0d.pdf>
5. Методика «Шкала тревожности» Кондаша [электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.psmetodiki.ru/index.php/podrostki/29-lichnost/26-kondash>
6. Тренинг на командообразование [электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: [http://summercamp.ru/index.php?title=Тренинг\\_на\\_командообразование\\_5](http://summercamp.ru/index.php?title=Тренинг_на_командообразование_5)
7. ФГОС НОО. [электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.mobeseda.ru/obrazovanie/bsosh/norm-dok/239>

Грибоедова О.И., Тульская область  
МБУ ДО МО Плавский район  
«ЦППМСП «Доверие»

#### **Изучение особенностей деятельности педагогов при взаимодействии с «трудными подростками» в условиях общеобразовательного учреждения: психологический Аспект**

Проблема трудных учащихся – одна из центральных психолого-педагогических проблем отечественного и зарубежного образования (Беличева С.А., Степанов В.Г., Раттер М., Алмазов Б.Н.). Её огромная общественная важность становится особенно очевидной в период кризиса всего общества. А работа педагогов с трудными подростками является одним из сложнейших направлений в профессиональной деятельности каждого учителя и, в тоже время, очень актуальной для всей системы образования в целом.)

Известно, что психологическое благополучие подростков во многом зависит от того, насколько своевременно им оказана психолого-педагогическая помощь и поддержка со стороны взрослых, роль учителя в которой бесценна (Газман О.С., Куликова Л.Н., Косогорова А.С.). Для этого современным педагогам важно ориентироваться в основах психологии ребенка, знать механизмы возникновения осложненного поведения учащихся и быть готовыми к построению эффективного взаимодействия с данной категорией школьников.

Наличие или отсутствие психологических знаний педагогов по данному вопросу осложняется тем, что в психологии до сих пор нет единого понимания "трудного" ребенка, единого подхода к диагностике и коррекции его поведения и личностного развития. Само понятие "трудный подросток" приняло форму широко распространенного социального стереотипа - "трудный" несет в себе определенные ожидания общественно опасного поведения ребенка. В связи с этим, в смысловом поле учителей имеется путаница, приводящая к отсутствию четко выработанных походов к способам взаимодействия с «трудными» подростками в условиях общеобразовательного учреждения, что требует детального изучения данного вопроса.

Данное исследование проводилось в форме анкетирования педагогов четырех средних общеобразовательных школ г. Плавска и Плавского района Тульской области. В анонимном опросе приняло участие 52 педагога, выполнявшего на момент исследования функцию классного руководителя начального, среднего и старшего звена школы.

Целью данного анкетирования стало выявление особенностей деятельности педагогов при взаимодействии с «трудными подростками».

Диагностический инструментарий исследования представлен анкетой, разработанной нами самостоятельно.

Задачами проведенного опроса педагогов было следующее: выявить степень понимания педагогами определения такой категории учащихся как «трудный подросток»; определить степень ориентированности педагогов в причинах появления «трудных подростков»; определить наиболее эффективные, с точки зрения педагогов, методы влияния на подростка, имеющего трудности в поведении; определить принципы взаимодействия педагогов с «трудными подростками»; выявить способы педагогической помощи подростку с трудным поведением, применяемые классными руководителями в своей работе, а также изучить мнения педагогов об эффективности помощи «трудным подросткам» в современной школе сегодня.

Проведенное исследование показало, что большинство опрошенных педагогов (80%) при определении содержания понятия «трудный подросток» ориентируются на трудности взрослых при взаимодействии с ним, а не на трудности самого подростка, а основной причиной возникновения «трудных подростков» считают проблемы ребенка в общении со взрослыми (преимущественно, родителями). Однако, обращает на себя внимание, что практически половина опрошенных педагогов (48%) причиной трудного поведения подростков считает психологические особенности и проблемы развития самих подростков, а пятая часть педагогов основой трудности подростков считает их «переходный» возраст.

Анализ ответов педагогов на вопрос о наиболее эффективных педагогических методах влияния на подростков с трудным поведением может свидетельствовать об отсутствии единства в применении педагогических методов влияния на «трудных подростков» в современной школе. Только третья часть опрошенных педагогов (36%) считает важным для оказания воздействия на подростка с трудным поведением создание с ним терпимых и доверительных отношений, понятие и принятие такого ребенка, проявление внимания и интереса к его переживаниям, интересам и жизни, в целом. Пятая часть участников анкетирования считает наиболее эффективным педагогическим методом влияния на поведение «трудного подростка» вовлечение его в деятельность, где он может почувствовать успех, в том числе в общественную жизнь, кружки, секции и занятия спортом.

Большинство опрошенных педагогов имеют профессионально грамотное понимание принципов взаимодействия педагога с «трудными подростками»: знание его особенностей, понимание причин его трудностей и переживаний, создание доверительных отношений с ним, самообладание самого педагога и владение приемами, формами и методами индивидуальной работы с такими подростками.

Анализ ответов педагогов на вопрос о способах педагогической помощи «трудному» подростку, которые педагоги уже применяют в своей работе, позволяет предположить, что третья часть участников проведенного анкетирования в настоящее время не оказывает никакой педагогической помощи «трудным подросткам» своего класса (32%), 28% опрошенных педагогов выслушивают подростка, пытаются понять мотивы его поведения и помочь советом, рекомендациями. Пятая часть (20%) участников опроса пытаются оказать помощь таким детям путем вовлечения их в какую-то деятельность, послышать для них, значимую для учителя и одноклассников, дающую возможность реализовать себя (трудовые дела, военно-патриотические и культурно-эстетические мероприятия, кружковая работа и т.п.).

Рассуждая об организации помощи «трудным подросткам» в современной школе в целом, большинство опрошенных педагогов (52%) считают, что такая помощь сегодня малоэффективна, так как отсутствует связь между семьей и школой, школой и органами полиции, имеется перегруженность педагогов различного рода отчетами, что влияет на уменьшение времени на индивидуальную педагогическую работу с подростками; в большинстве школ отсутствуют психологи, а количество «трудных подростков» ежегодно растет. Кроме этого, педагоги отмечают, что воспитательная работа в современной школе основывается на несуществующей идеологии, а дети перегружены ненужной информацией из интернета. Однако, третья часть всех участников проведенного анкетирования считает помощь «трудным подросткам» в современной школе сегодня достаточно эффективной, так как этому способствует сотрудничество школы с психологическими центрами и то, что именно школа сегодня является единственной возможностью для «трудных подростков» получить помощь в преодолении своих проблем.

Определяя роль психологов и социальных педагогов в работе с «трудными подростками», большинство опрошенных педагогов (56%) отмечают важность участия специалистов помогающих профессий в своевременном выявлении «трудных подростков», определении причин их трудновоспитуемости и разработке плана их перевоспитания и программы коррекции, а также в помощи ребенку в понимании самого себя и особенностей своего взаимодействия с окружающим миром, в помощи подростку в освобождении от «душевного груза». Кроме этого, данная группа педагогов отмечает значимость проведения психологами и социальными педагогами комплекса профилактических мер, направленных на предупреждение «трудного поведения» подростков (беседы, мероприятия, тренинги). Следует обратить внимание, что третья часть педагогов отмечает важную роль психологов и социальных педагогов в оказании помощи родителям и педагогам в воспитании трудного подростка и выборе эффективных способов взаимодействия с ним.

Таким образом, проведенное исследование выявило следующее:

По мнению педагогов, в настоящий момент в современной школе отсутствует эффективная система оказания педагогической помощи «трудным подросткам».

Достаточно много педагогов не имеют индивидуально-ориентированного представления о «трудных подростках», и рассматривают их с точки зрения собственных педагогических трудностей при взаимодействии с ними, не осуществляя учет их индивидуальных особенностей.

Большинство опрошенных педагогов имеют профессионально грамотное понимание принципов взаимодействия педагогов с «трудными подростками», но не владеют эффективными методами и приемами индивидуальной помощи подросткам с трудным поведением.

Большое количество педагогов, принявших участие в анкетировании, отмечают важную роль специалистов психологической службы в помощи педагогам по установлению эффективного взаимодействия с «трудными подростками» и считают основным направлением такой помощи – методическую помощь педагогам и психологическую помощь самим подросткам.

Практическая значимость проведенного исследования состоит в том, что полученные результаты являются важным подтверждением необходимости дополнительной просветительской и методической работы с педагогами и родителями по повышению их педагогической компетентности как основы профилактической деятельности по предупреждению трудного поведения подростков.

Мы считаем, что современному образованию требуется систематизация данной работы всеми службами социальной профилактики в целом, и учреждениями системы образования, в частности.

#### Литература

1. Беличева С.А. Основы превентивной психологии.- М.,1993.- 199 с.
2. Беличева С.А. Социально-психологические основы предупреждения десоциализации несовершеннолетних.-М.,1988.
3. Белозерова Л.И. Основы теории и методики воспитательной работы школы с трудными детьми.- Киров, 1994.
4. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе.- М.:Совершенство, 1997.- 298 с.
5. Грищенко Л.А., Алмазов Б.И. Психология отклоняющегося поведения и задачи педагогической реабилитации трудновоспитуемых учащихся.-Свердловск, 1987.- 78 с.
6. Раттер М. Помощь трудным детям. М., 2004
7. Степанов, В.Г.Психология трудных школьников: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. С. 113.

Декина Е.В., г. Тула  
Тульский государственный педагогический  
университет им. Л.Н. Толстого,  
[kmppedagogika@yandex.ru](mailto:kmppedagogika@yandex.ru)

#### **Формирование компонентов психолого-педагогической деятельности у студентов в процессе научно-исследовательской работы**

Эффективность учебного процесса в вузе выражается в объеме и качестве знаний, умений, навыков; в характере активной учебной деятельности: умении принимать и самостоятельно ставить учебные задачи, осуществлять активную переработку учебного материала, самостоятельно добывать знания, применять их на практике, осуществлять самоконтроль и самооценку. Важно, чтобы студент педагогического вуза делал предметом усвоения содержание предстоящих видов психолого-педагогической деятельности, а не просто выполнял учебную работу в соответствии с программой дисциплины. В психологическом плане важным является выделение в учебной работе студентов побуждения (оценки, поощрения и т.д.) и внутренние мотивы (самообразование, саморазвитие).

Совершенствование высшего образования направлено на формирование педагога-психолога как саморазвивающейся личности в ее ведущей деятельности. Понятие ведущего типа деятельности было сформулировано А.Н. Леонтьевым следующим образом: «Ведущая – это такая деятельность, развитие которой обуславливает главные изменения в психических процессах и психических особенностях личности на данной стадии его развития» [5]. Одним из действенных путей формирования саморазвивающейся личности педагога-психолога является введение его в такие формы познавательной активности, которые содержат элементы научного поиска, т.е. ставить перед ним научно-исследовательские задачи. Представляется, что научно-учебное познание может выполнить функции ведущей деятельности в студенческом возрасте.

Научно-исследовательская деятельность дает простор для инициативных действий, самостоятельных решений, способствует самовыражению личности студента, проявлению индивидуальности, в том числе в будущей профессии. В рамках научно-исследовательской деятельности происходит формирование профессиональной самостоятельности, способности к творческому решению практических задач.

На практике часто происходит включение студентов в разнообразные виды деятельности, но далее не каждый студент способен самостоятельно развивать свои способности, сделав этот процесс профессионально-ориентированным. При этом не все молодые люди умеют рассчитать свои собственные силы, рационально организовать свою работу и проявить себя в учебно-воспитательном процессе вуза. В этот период начинается уточнение своих профессиональных притязаний, намечается принятие роли профессионала. Студенту необходимо понять не только «что я хочу», сколько «почему я этого хочу», увидеть смысл «здесь и сейчас». Привлекая студента к какому-либо виду деятельности, педагогу необходимо организовать ее так, чтобы она возбуждала у него положительные эмоции, внутреннее воодушевление, тем самым, закрепляла положительное отношение к ней. В этом случае у студентов возникает рефлексия на собственную учебно-профессиональную деятельность, направленность на профессиональное саморазвитие.

В студенческом возрасте центральным пунктом, вокруг которого движется все остальное, является становление индивидуальности. Центральной проблемой молодого человека, по мнению В.И. Слободчикова, Е.И. Исаева, - становится «нахождение индивидуального, подлинно собственного отношения к социальной реальности, к своей культуре и своему времени» [6]. Индивидуальность студента можно охарактеризовать как потребность и способность к профессиональному самопознанию и самовыражению, профессиональному целеполаганию и целереализации. Развитие профессионального самопознания студентов осуществляется через включение в различные виды деятельности и общения, профессиональное целеполагание предполагает постановку проблемы, на решение которой направлена вся учебно-воспитательная деятельность. Профессиональная целереализация характеризуется обращенностью своего индивидуального развития на других, ценностным наполнением избираемых студентом содержания и форм самореализации. Становление индивидуальности студента напрямую зависит от возможностей проявления себя в учебной и внеучебной деятельности.

Включение студентов в научно-исследовательскую работу целесообразно начинать с первого курса. А.Н. Леонтьев подчеркивал, что первокурсник вступает в вузовскую жизнь с ожиданием чего-то нового и часто с настоящим энтузиазмом. «Если в дальнейшем мотивы его учебной деятельности не сдвигаются на содержание науки, на ее значение в творческом созидании жизни, то он может утратить свой первоначальный энтузиазм и овладение знаниями может превратиться для него только в средство для получения диплома» [4]. Без желания учиться, получить профессию, самореализоваться учение приобретает смысл внешне навязанной работы, которую надо как-то выполнять.

Готовность к научно-исследовательской деятельности предполагает: знание основ методологии научного исследования, умение формулировать исследовательскую задачу, выбирать необходимые методы и методики исследования, осуществлять опытно-экспериментальную исследовательскую деятельность, обрабатывать и анализировать полученные результаты, представлять результаты работы в виде отчета на научном кружке, статей на конференции, проекта на конкурсе и т.д.

На протяжении обучения студент может принять участие в следующих индивидуальных, групповых и коллективных формах научно-исследовательской работы: предметные кружки и проблемные группы, семинары, конференции, «круглые столы», фестивали, форумы, состязательные мероприятия – олимпиады, выставки, конкурсы проектов и др., самостоятельный научный поиск в рамках курсовых, выпускных квалификационных работ и др. [3]. Для более эффективной научно-исследовательской работы студентов в вузах функционируют студенческие научные общества.

Мотивы участия в научно-исследовательской деятельности зарождаются на первом курсе. Организация научного кружка «Познай себя» направлена на приобщение студентов-первокурсников к научно-исследовательской деятельности, актуализацию профессионального самопознания и саморазвития. Цель: проектирование программ профессионального самообразования и самовоспитания, осознание и развитие индивидуальности будущего педагога-психолога [1]. К проведению программы кружка привлекаются студенты старших курсов по следующим направлениям: адаптация студента-первокурсника к учебно-воспитательному процессу вуза, к условия проживания в общежитии, психолого-педагогическая поддержка студента-первокурсника, творческая самореализация студента-первокурсника, становление индивидуальности студента, профессиональное самоопределение студента, особенности студенческой группы первого курса и др. По данным направлениям студенты старших курсов проводят мини-исследования, деловые игры, «круглые столы». По материалам работы с первокурсниками готовятся публикации на конференции, выполняют на базе кружка курсовые и выпускные квалификационные работы. Тематика научного кружка: «Профессиональное самопознание», «Самореализация студента-первокурсника в учебно-воспитательном пространстве вуза», «Индивидуальность студента», «Психолого-педагогические условия становления индивидуальности студента», «Профессиональное самообразование и самовоспитание», «Психолого-педагогическая поддержка студента-первокурсника в учебно-воспитательном процессе вуза», «Особенности профессионально-личностного становления студентов», «Волонтерство как инструмент формирования карьерных ориентаций педагога-психолога», «Метод дорожной карты в формировании конкурентоспособности педагога-психолога» и др.

Участие в научном кружке позволяет определить сферу применения полученных знаний в будущей профессиональной деятельности, повысить уверенность студентов в своих способностях. Новые знания, умения и навыки формируются на основе опыта самих студентов в ходе сотрудничества с преподавателем, куратором, студентами старших курсов. В рамках научного кружка происходит индивидуальное включение студента в

научно-исследовательскую деятельность. Из группы студентов выделяются такие, для которых становится актуальной задача формирования себя как исследователя, экспериментатора. Их отличает максимальная активность, самостоятельность, творческий подход к решению современных психолого-педагогических проблем.

На протяжении первого-второго курсов студентов знакомят с основами и элементами научных исследований, развивают навыки самостоятельной работы, развивают профессиональные качества. Дневник профессионального становления служит ориентировочной основой для профессионального самообразования и саморазвития студента, его самоопределения в будущей профессии, в учебно-воспитательном процессе вуза. Дневник ставит своей целью научить студентов самостоятельно ставить и решать вопросы профессионального самопознания, осознания и развития своей индивидуальности в процессе освоения профессии. Дневник профессионального становления состоит из пяти разделов: «Кто Я?», «Я и моя группа», «Я и моя будущая профессия», «Я и моя карьера», «Я и учебно-воспитательный процесс» [2]. Каждый раздел заканчивается сравнительным анализом изменений, которые произошли со студентом.

На втором-третьем курсе студенты включаются непосредственно в исследовательскую работу. Студенты работают по индивидуальным научным темам, результаты исследований представляют на студенческих научно-практических конференциях, конкурсах и т.д. На третьем-четвертом курсах важна практическая работа на экспериментальной площадке, разработка собственных проектов, участие в исследовательской работе по заказу определенной организации.

Метод проектов обеспечивает развитие инициативы и самостоятельности, способствует осуществлению непосредственных связей между приобретенными знаниями и умениями и их применением в решении практических задач. Метод проектов предполагает владение определенной суммой знаний и позволяет практически применять полученные знания, прогнозировать результаты и возможные последствия разных вариантов решения, устанавливать причинно-следственные связи.

Во время стажировки студенты могут попробовать себя в различных видах психолого-педагогической деятельности, лучше понять и развить свои интересы, в том числе в будущей профессии. Стажировка осуществляется в целях приобретения опыта самостоятельной профессиональной деятельности студентом, дальнейшего трудоустройства. При выборе кандидатур стажеров учитывают такие моменты как успеваемость и качество знаний стажера, умение самостоятельно решать поставленные задачи, персональные качества студента-стажера – активность, целеустремленность, ответственность, нацеленность на результат и т.д.

Участие в конкурсах по направлению подготовки способствует развитию самостоятельного видения проблем и путей их решения; умения перенести знания в новую ситуацию, выстроить перспективы собственного саморазвития и т.д. Например, конкурс может включать следующие задания: самопрезентация, презентация социально значимого проекта, организация мастер-класса, участие в деловой игре, дебатах, анализ результатов эмпирического исследования по определенной проблеме детей и молодежи с последующей формулировкой рекомендаций и др.

Составление портфолио позволяет проанализировать, обобщить и систематизировать результаты обучения, объективно оценить свои возможности и спланировать действия по достижению более высоких результатов профессионального саморазвития. С помощью портфолио можно продемонстрировать наиболее значимые результаты практической деятельности для оценки своей профессиональной компетенции: представленные и реализованные проекты, участие в олимпиадах, конкурсах, конференциях, деловых играх, тренингах, проведенные исследования, представленные на конкурс эссе и т.д. Портфолио можно рассматривать как маркер индивидуального профессионального развития студента. Портфолио позволяет самому студенту и работающим с ним преподавателям проанализировать, обобщить и систематизировать результаты работы, спланировать действия по преодолению трудностей и достижению более высоких результатов. Портфолио предназначено для последующего анализа собранных материалов, всесторонней количественной и качественной оценки уровня сформированности компетенций студента и направлений дальнейшего развития.

В результате активного включения в научно-исследовательскую деятельность формируется инновационная позиция будущего специалиста, осуществляется становление индивидуальности, формирование способности выявлять, формулировать, анализировать и решать профессиональные задачи. В результате повышается ответственность студента за выстраивание собственной образовательной траектории и освоение необходимыми компетенциями.

К приоритетным направлениям научно-исследовательской деятельности студентов можно отнести следующие: использование задач исследовательского типа, вовлечение студентов в различные формы научно-исследовательской работы (конференции, олимпиады, конкурсы и т.д.), развитие коллективных форм научно-исследовательской деятельности студентов (студенческие научные общества, включение студентов в научные коллективы под руководством преподавателя и др.).

Свою эффективность показал семинар по включению студентов в научно-исследовательскую деятельность, который дает представления об основных формах, методах и направлениях научно-исследовательской работы. В рамках семинара осуществляется подготовка докладов и выступлений на студенческие научные конференции; участие в олимпиадах и конкурсах по направлению подготовки, в деловых играх; выполнение заданий по индивидуальной научно-исследовательской теме (аналитическое сопоставление

данных различных литературных источников; количественный и качественный анализ результатов исследования; разработка и презентация проекта по проблеме исследования и др.). Семинар направлен на выявление наиболее продуктивных идей, способов, направлений работы со студенческой молодежью для обобщения и непосредственного применения положительного опыта создания «социальных лифтов» для нее в различных сферах деятельности. По мнению студентов, значение семинара видится в «развитии научных центров с современным оборудованием», «разработке проектов для поддержки талантливой молодежи», «создании благоприятных условий для научной деятельности молодого поколения», «разработке дополнительных факультативов, мастер-классов, семинаров для талантливой молодежи», «информированности молодежи о проводимых научных мероприятиях», «развитии олимпиадного движения, системы научных конкурсов, проведении конференций и других мероприятий» и др.

Положительным является акцент на необходимости приобретения студентами конкретного опыта участия в исследовательской деятельности. Например, в рамках практики в школе студенты становятся участниками исследовательской и психолого-педагогической работы по целенаправленному формированию учебной деятельности младших школьников. Задания, выполняемые студентами, касаются широких наблюдений за поведением учеников в различных ситуациях, психологического анализа обучения и успехов при решении конкретных учебных задач, выявления причин трудностей в учебе, проведения контрольных заданий для последующего определения продвижения ученика в овладении им учебной деятельностью. При организации и проведении психолого-педагогической практики в детских оздоровительных лагерях студенты вместе с руководителем практики проектируют особые модели-схемы предстоящей деятельности детей. Психологические исследования направлены на разработку и апробацию методов психолого-педагогической диагностики в лагере. На старших курсах студент разрабатывает и апробирует диагностическую и развивающую программы по индивидуальному направлению исследования. Следовательно, возникает особая возможность создания варианта модели психолого-педагогической деятельности студента, в которой естественно слиты учебная и исследовательская деятельность. У студентов возникает рефлексия на собственную деятельность и направленность на самообразование. Перед студентами особенно выявились проблемы индивидуальных различий детей (дети с особыми потребностями в развитии и др.), их учет в процессе психолого-педагогической деятельности, разработки и апробации собственных программ и проектов психолого-педагогического профиля.

Дальнейшая вузовская работа со студентами включает традиционные и инновационные формы: студенческие научные общества, научные кружки и проблемные группы, участие в проектах, конкурсах студенческих работ, научных конференциях, семинарах, публикация результатов исследования, работа во временных творческих коллективах студентов, магистрантов, аспирантов; научных кружках, руководимых магистрантами, молодыми учеными, организация научных объединений, в состав которых входят талантливые студенты; работа клуба одаренных студентов – победителей олимпиад, конкурсов, выставок; использование метода дорожной карты в формировании конкурентоспособности выпускника вуза и т.д.

#### Список литературы

Декина Е.В. Значение научного кружка «Познай себя» в становлении индивидуальности будущего педагога-психолога / Психология в вузе. – 2010. - № 4. – С. 46-55.

Декина Е.В. Дневник профессионального становления будущего психолога / Психология в вузе. – 2007. - № 4. – С. 47-60.

Декина Е.В. Приоритетные направления научно-исследовательской деятельности студентов в условиях реализации ФГОС нового поколения / Международный журнал экспериментального образования. - № 4. - часть 1.

Леонтьев А.Н. Психологические вопросы формирования личности студента / Психология в вузе. – 2003.- № 1-2. – С.232-241.

Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2 т., М., 1983. – Т.1. – С.286

Слободчикова В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе. – М.: Школа-Пресс, 2000. – 416 с.

Деникаева О. В., к.с.н., зам начальника отдела общего, дошкольного и дополнительного образования  
Министерства общего и профессионального образования  
Пестова И. В., директор «ЦППМиСП Свердловской области «Ладо», г.Екатеринбург

### **О модели психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи в сфере образования Свердловской области**

Дети и подростки, со свойственной этому возрасту особой чувствительностью, оказываются наиболее незащищенными, уязвимыми, одинокими и психологически беспомощными перед жизненными трудностями. Имея проблемы со здоровьем, не обладая жизненными навыками, не умея выбирать эффективные способы снятия напряжения, которые давали бы им возможность сохранить свою индивидуальность и сформировать здоровый и эффективный стиль жизни, они не справляются с многочисленными проблемами. Это приводит к дезадаптивному и саморазрушающему поведению, в том числе, злоупотреблению наркотиками и другими



психоактивными веществами. Особое внимание стоит обратить на категорию детей, испытывающих трудности в освоении образовательных программ, не включенную в систему сопровождения детей с ОВЗ.

Говоря о детях, испытывающих трудности в освоении образовательных программ, развитии и социальной адаптации, мы имеем ввиду как минимум три группы детей:

дети, развивающиеся условно нормативно, но имеющие трудности, связанные с социальным положением, семейным неблагополучием, межличностными конфликтами и иными факторами,

дети с ОВЗ и дети-инвалиды;

дети, признанные в порядке, установленном уголовно-процессуальным законодательством, потерпевшими, обвиняемыми, свидетелями.

В целях обеспечения социальных и психологических условий для реализации индивидуальных способностей и особенностей личности ребенка, содействия выполнению образовательных и воспитательных задач образовательных учреждений, в 2015 году Министерством общего и профессионального образования Свердловской области была создана рабочая группа, по разработке модели психологической службы системы образования Свердловской области.

В процессе деятельности рабочей группы, анализа имеющегося опыта работы ППМС центров, кадровых и материально-технических условий, готовности руководителей к работе в новом статусе, был выработан механизм развития психологической службы в учреждениях социальной и психолого-педагогической поддержки детства в системе образования, ее направленность на оказание своевременной, адресной помощи детям и подросткам на территории Свердловской области, через построение областной уровневой модели взаимодействия учреждений образования в системе психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи.

Ее эффективная организация позволит:

- снизить кадровые риски, в части повышения компетентность специалистов образовательных организаций по вопросам эффективной организации профилактической деятельности в образовательных организациях;

- выявить проблему на более ранней стадии возникновения и оказание своевременной помощи;

- предупредить ряд негативных социальных последствий, в частности:

а) рост количества детей с проблемами в развитии и поведении;

а) снизить риски девиантного поведения подростков и молодежи и повысить уровень правовой и социально-психологической культуры детей и подростков;

б) сформировать позитивные ценностные ориентиры, необходимые жизненные навыки, а также повысить уровень компетентности в данном вопросе у педагогов, родителей и детей.

Цель построения областной уровневой модели взаимодействия учреждений образования в системе социально-психологической, медицинской и социальной помощи в Свердловской области - создание «центров координации» психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи в округах, обеспечивающих организацию информационно-методической поддержки работы по ПП,МиС сопровождению в образовательных учреждениях различного типа и вида.

Модель обеспечит системный уровень организации сопровождения психолого-педагогической и коррекционно-реабилитационной работы в образовательной среде (рисунок 1).

В ходе реализации данной модели предполагается организация на следующих уровнях:

- уровень образовательного учреждения - реализация системы ПП,МиС помощи работ с целевыми группами по 273ФЗ;

- уровень сетевого взаимодействия между образовательными учреждениями в управленческих округах, психологическим и научно-методическим центрами, субъектами системы профилактики;

- областной уровень организации.

## Модель развития системы психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи на областном уровне



Рисунок 1

Создана нормативная база взаимодействия субъектов помощи: нормативно-правовым актом определен Порядок организации психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи обучающимся, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации, в организациях, осуществляющих образовательную деятельность, расположенных на территории Свердловской области

Согласно данному документу, работа в 2015-2016 году и последующие годы осуществляется на следующих уровнях:

- уровень образовательного учреждения - реализация мероприятий по психолого-педагогической помощи: через системную работу с картой индивидуального развития ребенка (классные руководители), развитие школьных психолого-педагогических консилиумов, работу педагогов-психологов. (Съезд психологов сферы образования Свердловской области проведен в октябре 2015 года). На данном уровне обеспечивается помощь детям, не имеющим выраженных ограничений по здоровью, обеспечивается профилактика затяжных школьных конфликтов и дезадаптивных проявлений в поведении детей. Обеспечивается информирование детей и семей о возможностях получения помощи в любых учреждениях социальной сферы.

- муниципальный уровень: организация сетевого взаимодействия образовательных и иных учреждений. Координаторами должны выступать – муниципальные Центры психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи, муниципальные территориальные психолого-медико-педагогические комиссии. Если нет никаких служб, осуществляющих помощь детям, функция координации реализуется органом местного самоуправления.

Задачи координации: организация взаимодействия и обмена ресурсами, создание единого информационного пространства ПП, МиС помощи (обеспечение доступности информации и просвещение родителей обо всех услугах, которые возможно получить в данном МО). На уровне муниципального образования ПМПК, ППМС-центрами, Центрами помощи семье и детям, Службами ранней помощи, медицинскими учреждениями, Центрами реабилитации инвалидов, – оказывается специализированная помощь детям с ОВЗ, детям-инвалидам, детям, находящимся в трудной жизненной ситуации (в том числе в социально опасном положении), детям, вовлеченным в следственные и судебные действия.

- уровень управленческого округа предполагает решение задач обеспечения условий информационной, методической поддержки специалистам помогающих профессий и педагогическим работникам, обеспечение согласованности действий в сфере повышения квалификации, мониторинг актуальной проблематики трудностей, возникающих у детей в процессе образования, проектирование мер по решению проблемы в округе и подбор ресурсов. Для решения этих задач создаются на базе государственных подведомственных министерству организаций ППМС центры окружного (межмуниципального уровня) в Серове, Нижнем Тагиле, Ирбите. Действуют подразделения ЦППМСП «Лад» в Полевском и Екатеринбурге.

- областной уровень организации системы - разработка пакета НПА для обеспечения организации ПП, МиС помощи, реализации модели сетевого в том числе межведомственного взаимодействия в данной сфере; организация системного повышения компетентности педагогов в сфере ПП, МиС помощи; мониторинг ситуации детского неблагополучия, вызванного дезадаптацией в образовательной среде;

организация экстренной ППМиС помощи детям, родителям, образовательной организации в чрезвычайных ситуациях.

В результате, уже в 2016 году будет (рисунок 2):

- создана единая информационная база об услугах и иных возможностях получения ПП, МиС помощи для детей и их родителей в каждом муниципальном образовании (в идеале – в каждом населенном пункте)
- созданы условия оперативного межведомственного реагирования на ситуацию детского неблагополучия, вызванную дезадаптацией в образовательной среде на всех уровнях – образовательной организации, муниципалитета, округа, области
- каждый ребенок и родитель должен получить доступ (открытый и анонимный на сайте образовательной организации) к информации о том, где и как получить помощь, возможность проконсультироваться по порядку и условиям получения той или иной услуги (социальной, медицинской, юридической и иной).



Рисунок 2

Отдельная группа задач внутри системы ППМС помощи связана с реализацией адаптированных образовательных программ как в государственных общеобразовательных организациях, так и в муниципальных школах и дошкольных учреждениях.

Необходимость своевременной помощи детям и их семьям требует от сферы образования создания условий как можно более раннего выявления и коррекции нарушений в развитии ребенка.

Именно потому в 2015 году в области создана межведомственной рабочей группа, разработан проект положения о службе ранней помощи. Более 10 пилотных Служб ранней помощи создано в 2016 году во всех управленческих округах Свердловской области, в том числе на базе организаций, осуществляющих образовательную деятельность. Проект реализуется совместно Министерством образования, здравоохранения, социальной политики, общественными организациями (СРОО «Солнечные дети») и открыт для участия муниципальных учреждений.

Денисова Т.Н., педагог-психолог,  
Чибаква С.А., учитель начальных классов,  
Богатырёва Е.А., учитель начальных классов,  
Лобанова И.В., учитель начальных классов,  
Водопьянова Е.А., учитель начальных классов

**Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса в ГБОУ «Новооскольская специальная общеобразовательная школа-интернат» в контексте требований профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)»**

Дети с нарушением интеллекта, с психосоматическими расстройствами являются объектом пристального внимания психолога, логопеда, учителей нашей школы. В настоящее время мы понимаем необходимость совершенствования организации медико-психолого-педагогической помощи таким детям еще и потому, что это полиморфная в клиническом и психолого-педагогическом отношении категория лиц, т. е. наблюдается сочетание выраженных нарушений интеллектуальной деятельности с отклонениями в развитии центральной нервной системы. Комплексная реабилитация детей с ограниченными возможностями включает в себя оказание медицинской, психологической, педагогической, социальной и логопедической помощи, обеспечение наиболее полной социальной интеграции и общего профессионального обучения. Мы считаем, что важным условием комплексного воздействия является взаимодействие специалистов разного профиля в процессе диагностики, лечения, коррекции, сопровождении ребенка с нарушением интеллекта и его семьи. Но особое внимание мы уделяем детям, оставшимся без попечения родителей, у которых наблюдается сложнейшая структура дефекта.

Исходя из главной идеи психолого-медико-педагогического сопровождения - создание целостной системы, обеспечивающей оптимальные педагогические условия для детей с трудностями в обучении, в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями, состоянием соматического и нервно-психического здоровья мы сформулировали основные задачи деятельности психолого-медико-педагогического консилиума как определение путей и средств коррекционно-развивающей работы и возможностей обучения ребенка на основе выявления у него несформированностей или нарушений в когнитивной, моторной, соматической, эмоционально-личностной сферах поведения. Каждый специалист ориентируется на решение вопросов в сфере своей компетенции, вносит собственное понимание и в то же время одну из составных частей целостной картины квалификации развития ребенка и прогноза его возможностей в плане дальнейшего воспитания и обучения. Так, в постановке диагноза решающая роль принадлежит врачам: детскому психиатру, педиатру, психоневрологу, а установление уровня и особенностей интеллектуального развития, особенностей эмоционально-волевой сферы, личностных особенностей - прерогатива психологов. Квалификация такого важного компонента развития как речь возлагалась на учителей - логопедов. Учителя и воспитатели анализировали уровень знаний и умений по всем предметам, которые изучал ребенок, и определяли уровни сформированности навыков самообслуживания.

Коллектив школы-интерната понимает, что психологическая коррекция является одним из важных звеньев в системе комплексной реабилитации детей с различной степенью тяжести интеллектуального и физического дефекта. Психологическую коррекцию мы рассматриваем как в широком, так и в узком смысле этого понятия. В широком смысле психологическая коррекция - это комплекс медико-психолого-педагогических воздействий, направленных на устранение имеющихся у детей недостатков в развитии психических функций и личностных свойств. В узком смысле - как метод психологического воздействия, направленный на оптимизацию развития психических процессов и функций и на гармонизацию развития личностных свойств.

Важным принципом психологической коррекции является принцип комплексности. В организации и содержании работы педагог-психолог обязательно учитывают клинические и педагогические факторы развития ребенка (организация лечения, массажа, особенности обучения, взаимоотношение с родителями и педагогами). В процессе коррекции мы учитываем не какую-то отдельную функцию или изолированное психическое явление, а личность в целом, хотя иногда бывает сложно, т.к. существует обобщенная норма (возрастная, половая). Деятельностный подход мы осуществляем у младших школьников через учебную деятельность, т.к. именно она является в этом возрасте ведущей, а вот у подростка через личностное общение. Особенно это учитывается при коррекции эмоциональных нарушений. Все задачи коррекционной работы ставятся только на основе полной психологической диагностики всех сфер развития. Обязательно учитываем психические новообразования как младшего школьника, так и младшего и старшего подростка. Карта реабилитационного сопровождения составляется на ученика с первого по четвертый класс; ученика с пятого по седьмой класс; ученика с восьмого по девятый класс. Стратегия психокоррекции разрабатывается в зависимости от первопричины нарушений. Например, нарушение эмоционально-волевой сферы у детей с недостатками развития опорно-двигательного аппарата может быть вызвано как социальным фактором, так и биологическим, а часто и тем и другим. Особенно ярко это проявляется у учащихся, воспитывающихся без родителей (группа детского дома). Наиболее интенсивно ведется работа на этапах обучения в начальной школе, с опорой на

сохранные функции, т.к. чем младше ребенок, тем эффективнее обучение. Хотя нередко бывает, что время упущено и сформировался уже определенный дефект. Часто это касается речевого развития.

Очень важно единство коррекционной работы не только с ребенком, но и его окружением, прежде всего с родителями. В школе работает постоянно действующий семинар для родителей.

Непосредственное использование учителем психологических рекомендаций зачастую неэффективны, поэтому в нашей школе создана специальная психолого-педагогическая медико-социальная служба сопровождения, которая представлена методическим объединением (МО) специалистов. Работа МО организуется поэтапно в следующих направлениях: психолого-медико-педагогическое просвещение;

психолого-медико-педагогическое консультирование;  
психолого-медико-педагогическая диагностическая работа;  
коррекционно-развивающая работа;  
психопрофилактика и психогигиена.

Психолого-медико-педагогическое просвещение проводится в форме лекционно-семинарских занятий и частично в режиме активного социально-психологического обучения. Где рассматриваются вопросы:

проведение артикуляционной гимнастики для постановки различных звуков с показом и тренингом (логопеды Щекина Т.А., Лобанова И.В., Зубарева И.А., Ульяновцева Н.С.);  
проведение упражнений по развитию основных видов движения (инструктор ЛФК Пятаков И.Н.);  
соблюдение режима дня (руководитель МО воспитателей Скурыдина Л.В.);  
использование метода песочной терапии (педагог-психолог Денисова Т.Н.).

Психолого-медико-педагогическое консультирование как индивидуальное, так и групповое, проводится для учителей, воспитателей, родителей по проблемам обучения и воспитания детей. Индивидуальное консультирование учащихся осуществляется по проблемам обучения, развития межличностных отношений, самоопределения и пр. Групповое консультирование учащихся проводится по проблемам самовоспитания, профессиональной ориентации, культуры умственного труда и др. Данное консультирование рассчитано на обсуждение (под руководством психолога) проблем, общих для всех участников, с совместным поиском оптимальных путей их решения. Задачи коррекционно-развивающей работы:

контроль личностного роста;  
сохранение и оперативная коррекция условий личностного роста.

Реализуются индивидуальные программы развития ребенка, его обучения и воспитания с организацией промежуточного контроля и коррекции аспектов программы в зависимости от успехов работы ребенка и его трудностей.

Психопрофилактика и психогигиена активно содействуют личностному росту и сохранению психического здоровья детей.

Задачами этой работы являются:

контроль среды развития ребенка;  
формирование развивающей среды.  
предупреждение возможных осложнений в критические периоды развития.

Благодаря поэтапной организации работы в разных направлениях в нашей школе внедрены и проводятся занятия по развитию психомоторики и сенсорных процессов по программе психосенсомоторного сопровождения обучающихся 1-4 классов специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида «Ступеньки роста» (имеет гриф «Одобрена Федерацией психологов России»). Программа рассчитана на учащихся 1-4 классов с нарушением интеллекта специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида, в количестве 70 часов (2 часа в неделю).

Занятия ведет педагог-психолог, использующий медицинские, психолого-педагогические методы воздействия, лечебную гимнастику, речевую терапию и др. В школе-интернате работает сенсорная комната с целью оказания помощи в процессе обучения и развития детей-инвалидов. Включение в процесс обучения такого важного аспекта как сенсорная тематика с использованием света, звука, осязания и обоняния значительно продвигает развитие ребенка вперед. Окружающая обстановка может способствовать расслаблению или же наоборот, активизировать деятельность.

Таким образом, в школе-интернате создана система, которая обеспечивает оптимальные условия для медико-психолого-педагогической реабилитации детей с нарушением интеллекта.

Доржу Анай-Хаак Мергеновна, педагог-психолог  
Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения Детский сад № 9  
«СЫЛДЫСЧЫГАШ» комбинированного вида г.Кызыла Республики Тыва

### **Диагностика психологической готовности детей дошкольного возраста к обучению грамоте**

В наш век высоких технологий и коммуникативных процессов происходят большие изменения в воспитании детей, это отражается и на требованиях к подготовке детей дошкольного возраста к обучению в

школе. Проблема готовности детей к школе имеет социальную значимость: от ее решения в семье и в дошкольном учреждении зависит успешное обучение в общеобразовательной школе. Актуальность изучения психологической подготовки детей к школьному обучению связана с тем, что в последние годы появились противоречия между требованиями школы и уровнем подготовленности детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Большинство детей с задержкой психического развития не посещают детские сады, поэтому у них не выработаны навыки и умения, соответствующие данному возрасту.

Психологическая готовность к обучению в школе старших дошкольников с задержкой психического развития находится на более низком уровне по сравнению с нормально развивающимися сверстниками, в частности, более снижены показатели интеллектуальной готовности, такие как: уровень развития невербального и вербального интеллекта, концентрация внимания, зрительная память, а также показатели мотивационной готовности и самоконтроля.

Необходимо сразу разделить понятия педагогической и психологической готовности ребенка к школе.

Педагогическая готовность – это запас знаний, умений и навыков, имеющийся у ребенка на момент поступления в школу. Психологическая готовность – это качественное своеобразие интеллектуального развития ребенка и некоторых особенностей его личности, без которых невозможно успешно учиться в массовой школе. Сформированность этого уровня, на наш взгляд, чрезвычайно важна.

Исследование психологической готовности к школе проходило в Муниципальном автономном дошкольном образовательном учреждении детский сад №9 «Сылдысчыгаш» комбинированного вида г. Кызыла. Объектами исследования являются дошкольники в возрасте 6 – 7 лет. Всего испытуемых 49 человек: из них 27 девочек и 22 мальчика.

Для исследования психологической готовности было использовано «Экспресс-диагностика в детском саду» (Н.Н.Павлова, Л.Г.Руденко). Диагностика проводилась психологом индивидуально с каждым ребенком. Ребенок выполняет ряд заданий, а психолог в это время ведет протокол обследования.

Результаты проведенного диагностического исследования, позволили определить, что у 54,4% детей сформирован высокий уровень психологической готовности, у 45% сформирован средний уровень, а у 2,6 % ярко выражен низкий уровень готовности к образовательному процессу. У детей с задержкой психического развития наблюдаются особенности познавательной деятельности: внимание детей характеризуется неустойчивостью, отмечаются его колебания, низкая скорость выполнения перцептивных операций; память ограничена по объему, что выражается в невысокой прочности запоминания, неточностью воспроизведения.

Задача подготовки к школе дошкольников с задержкой психического развития в дошкольном учреждении является достаточно трудной для решения, однако ее значимость сложно переоценить. Исследование психологической готовности в старшем дошкольном возрасте помогает тщательно спланировать коррекционную работу.

Диагностические данные детей детского сада показали, что некоторые дети не полностью психологически готовы к школьному обучению. Это связано с тем, что дети до школы в эмоциональном плане тесно связаны с родителями, они погружены в собственные чувства, для них авторитетное мнение принадлежит только родителям.

Список использованной литературы:

1. Айзман, Р. И. Подготовка ребенка к школе / Р.И. Айзман. – Т.: Пеленг, 2009.
2. Бенилова, С.Ю. Коррекция эмоционально – поведенческих расстройств у детей с нарушениями развития // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. - 2007. - № 1. – С.68-72.
3. Гуткина, Н.И. Психологическая готовность к школе / Н.И. Гуткина. - СПб.: Питер, 2004. – 208 с.
4. Гуткина, Н.Н. Диагностическая программа по определению психологической готовности детей 6-7 лет к школьному обучению // Психологическое образование. – 2007. - № 7. – С.103-109.

Душина И.А., г.Великие Луки  
МБОУ СОШ №2.

### **Ещё раз о личностном росте**

Личностный рост – это понятие модное. Назвав так тренинг, серию занятий, можно привлечь много клиентов. Поэтому и трактовки этого определения разные. Обращаясь к этой теме, на чем же хотелось бы заострить свое внимание?

В первую очередь, хотелось бы рассмотреть личностный рост как измеряемый факт, как результат существенных и позитивных изменений в личности человека. Рост, тем более личностный, мы можем с уверенностью отметить тогда, когда человек стал - другим, он стал лучше управлять своей жизнью, стал сильнее, глубже и внутренне богаче.

О личностном росте хорошо писал В.Л. Леви в книге «Куда жить. Человек в цепях свободы»: "Что такое личностный рост? Если у человека становится больше:

- интересов, а с тем и стимулов жить,
- смыслового наполнения жизни,

- возможности анализировать,
- отличать одно от другого,
- возможности синтезировать,
- видеть связи событий и явлений,
- понимания людей (себя в том числе), а с тем и возможности прощать,
- внутренней свободы и независимости,
- ответственности, взятой на себя добровольно,
- любви к миру и людям (к себе в том числе),

то это и значит, что человек растет личностно. Синонимы: душевно, духовно". (1, с.413).

Это те самые замечательные качественные изменения в личности человека. И что самое важное – в позитивную сторону. Простые и хорошие слова сказал о личностном росте Владимир Леви. Они в полном объеме раскрывают всю суть понятия, а именно отмечают все те изменения, которые должны произойти с человеком. Иногда они происходят сами по себе, в ходе, так сказать, жизни и развития человека. А иногда для позитивных изменений необходимы дополнительные усилия. Вот тогда и нужен тренинг личностного роста.

От понятия о личностном росте перейдем непосредственно к особенностям тренинга личностного роста. Он тогда удачен, когда тренер не трогает собственно личность участников, не обсуждает их ценности и стиль жизни, не затрагивает их отношение к себе и к людям.

Удачно тогда, когда тренинг помогает, подталкивает, мягко формирует и корректирует интересы, увлечения, умения видеть связи событий и явлений, понимание людей, внутреннюю свободу.

Тренинги по своей направленности бывают разные. В тренингах психотерапевтической направленности чаще идет работа с личностными проблемами и

страхами участников,

помогают снимать душевную боль и обиды,

освобождают от психологических травм и комплексов.

Тренинги развития личности

работают с задачами участников,

учат видеть возможности,

жить творчески,

не переживать впустую,

включать голову и думать,

находить решения

брать ответственность,

не видеть в людях врагов и не защищаться от них,

относиться к людям доброжелательно,

быстро находить друзей,

налаживать отношения сотрудничества,

учат участников управлять своими эмоциями,

жить будущим,

развивают в участниках авторскую жизненную позицию,

ставят перед ними вопросы их личных ценностей и жизненной миссии.

Итак, все тренинги личностного роста отвечают не просто за позитивные изменения в человеке, но помогают «вырасти» над собой, изменить свою жизнь.

Если обратиться непосредственно к тому тренингу личностного роста, который хочется предложить, то его можно отнести к работе с возможностями, интересами, стимулами жизни. Предлагаю поговорить об удаче. Часто, рано или поздно, или хотя бы иногда, но мысль о том, почему и как она (удача) действует возникает у всех. За ответом я в свое время опять отправилась к книге В.Леви «Вагон удачи». И получилось занятие.

У Марка Твена есть высказывание: “Раз в жизни Фортуна стучит в дверь каждого человека, но очень часто человек в это время сидит в ближайшей пивной и не слышит ее стука”. А ведь бывали в жизни такие ситуации, когда удача была рядом, но не хватило опыта, ресурсов или чего-то еще, чтобы этой удачей воспользоваться на 100%.

Есть простой способ использовать все возникающие возможности на максимум. Для этого нужно составить четкий план достижения цели и начинать действовать. Некоторые люди ошибочно полагают, что план – это жесткая пошаговая инструкция, которой нужно четко следовать, чтобы получить какой-то результат, а любое нарушение плана грозит полным крахом всего начинания. Нет. План – это гибкая, динамичная, развивающаяся система, которая определяет возможные пути достижения цели и, соответственно, те действия и шаги, которые нужно предпринять для того, чтобы цель превратилась в результат, который привел бы к успеху и удаче.

Удача и успех — достаточно разные вещи. Удача, вроде бы не ваша заслуга, как не ваша заслуга выигрыш в лотерее. Удача сваливается на вас просто потому, что вам повезло. Чаще везет тем, кто знает, где и в какое время надо находиться, — то есть людям успешным.

Успех приходит к тем, кто его заработал. Вы знали, что вы хотели; вы сделали то, что нужно для этого; вы получили то, к чему стремились: это ваш успех, и он всегда с вами.



Удачливым быть приятно, успешным быть престижно. Птица удачи по расписанию не прилетает. Но если припархивает, то чаще выбирает людей предприимчивых и сообразительных.

Успешный человек активен и предприимчив, и, может быть, именно поэтому его часто сопровождает удача. Если же удачи нет, ему нет нужды ее дожидаться: он просто уверенно и успешно работает, каждый раз получая запланированный результат. Он имеет успех в любом деле хотя бы ровно потому, что за неперспективное дело он не берется, а любой временный проигрыш умеет превращать в свою будущую победу.

Как это делается? Как можно и нужно строить жизнь и деятельность, чтобы вас всегда сопровождал максимальный успех? — На уровне слов вы, скорее всего, это знаете. Что такое эффективная деятельность, знает каждый: просто потому, что каждый когда-то эффективным был. Успешным, удачливым, эффективным стать человеку поможет тренинг личностного роста.

Владимир Леви, Куда жить, Человек в цепях свободы; Торбан, Москва, 2008г.

Владимир Леви, Вагон удачи, Метафора, Москва, 2006г.

[www.psychologos.ru/articles/view/udacha\\_i\\_uspeh](http://www.psychologos.ru/articles/view/udacha_i_uspeh)

Еделева Е.Г., г. Нижний Новгород  
Нижегородский институт развития образования,  
edeleva.eg@gmail.com

### **Самооценка профессиональных умений педагогов - психологов в соответствии с требованиями профессионального стандарта**

Введение в январе 2017 году стандарта профессиональной деятельности педагога-психолога в сфере образования, требует с одной стороны готовности самих специалистов к изменениям в деятельности в новых условиях. При этом деятельность должна осуществляться в соответствии с ее основной целью заключающейся в психолого-педагогическом сопровождении образовательного процесса в образовательных организациях общего, профессионального и дополнительного образования, основных и дополнительных образовательных программ. С другой стороны важно создать условия для развития у педагогов - психологов потребности к саморазвитию и самосовершенствованию для решения большого комплекса психологических психолого-педагогических проблем по сопровождению ФГОС. При этом необходимы изменения как в подготовке специалистов в соответствии с требованиями профессионального стандарта, так и в повышении квалификации педагогов-психологов в соответствии с новыми условиями и требованиями в сфере образования. Как отмечают сами психологи, в последнее время у них значительно снижается интерес к «источникам прекрасного» (немногие читают художественную литературу и не могут вспомнить, что и читали в последний раз, не посещают театры, выставки), отсутствуют интересы и хобби, забота о собственном здоровье. Многие признаются, что научная литература их мало интересует, и чаще они обращаются лишь к методическим пособиям.

Профессионализм специалиста неразрывно связан и с общей культурой и с профессиональной компетентностью. Поскольку требования в стандарте к умениям и знаниям сформулированы в профессиональном стандарте довольно четко, мы поставили перед собой непростую задачу изучить самооценку уровня профессиональных знаний и умений, приоритетов в деятельности у педагогов - психологов и определить главные аспекты и причины профессиональных затруднений в осуществлении профессиональной деятельности. Был разработан опросник, в котором педагогами – психологами Нижегородской области оценивались умения и знания в соответствии с трудовыми умениями, обозначенными в профессиональном стандарте. В исследовании в январе 2016 года приняли участие 70 педагогов - психологов (это приблизительно 15% от общего числа работающих в школах). Участвующие в исследовании психологи имели стаж работы более 5 лет и в последний раз проходили курсы повышения квалификации в ГБОУ ДПО НИРО 5 лет назад в 2011 году. Многие из них слышали о стандарте, но самостоятельно не предпринимали попыток по его изучению. Поскольку опрос проводился анонимно, то мы считаем, что самооценка трудовых умений и знаний может быть признана достаточно объективной и в полной мере соответствующей состоянию дел и требует внимательного отношения в разработке программ повышения квалификации.

Ранжирование трудовых функций по приоритету наиболее значимых показало, что наименьшей по значимости выбираются функции психологическая экспертиза и психологической профилактики. Функция «Оказание психолого-педагогической помощи лицам с ограниченными возможностями здоровья ...» нами не была включена в опросник так как модульный курс по этой проблеме не так давно включен в программу повышения квалификации. На первом месте с большим отрывом лидирует в рейтинге приоритетов психодиагностика. Это мы связываем в первую очередь с требованиями руководителей образовательных организаций к педагогам - психологам осуществлять в первую очередь мониторинг УУД учащихся и правильно оформлять документы для многочисленных проверок и «любовью» самих педагогов – психологов к этому виду деятельности. Кроме того, психологи отмечают необходимость писать бесконечные отчеты, но такая работа отодвигает на последнее место непосредственную работу с детьми, и с другими субъектами образовательных организаций. Многие из опрошенных специалистов (39%) не смогли определить цель психологической профилактики и опять сослались на большой объем «бумажной работы» создающий



препятствия для ее осуществления. Поэтому, мы уделили в большей степени внимание изучению оценки педагогами – психологами собственных трудовых умений в профилактической деятельности в соответствии с описанием в профессиональном стандарте. Каждое трудовое умение было прописано в виде дифференцированной шкалы самооценки с одной стороны, а с другой просили описать конкретные виды деятельности и мероприятия которые они осуществляют, что вызвало у педагогов - психологов особые затруднения. Исследование показало, что чаще всего они завышают уровень своих умений и чаще используют разовые акции по профилактике зависимостей, а в деятельности отсутствует необходимая осознанность и система. При ранжировании своих умений осуществлять психологическую профилактику в соответствии с профессиональным стандартом педагога-психолога на первое место 56% опрошенных поставили умения. «Создавать благоприятный психологический климат; «Проводить мероприятий по развитию навыков общения», что является, несомненно, важным, но не наиболее сложным, на наш взгляд умением. Самый низкий уровень рангов получили умения «профилактики девиантного поведения» и «предотвращать "профессиональное выгорание"». Курсы и модули для развития этих компетенций проводятся в нашем институте, но многие психологи избегают их проходить, так как работа требует больших усилий и знаний и постоянного взаимодействия и с другими специалистами и ведомствами и с родителями, а порой и сами специалисты уже «выгорели» работая в сфере образования. Огорчает тот факт, что более 40% опрошенных педагогов – психологов считают практически идентичными психологическую профилактику и просвещение. А ведь, как раз речь идет о различных средствах, методиках и технологиях в психопрофилактической деятельности и в просвещении. Оценка умений в профилактической деятельности в соответствии с профессиональным стандартом педагога-психолога давалась по трем вариантам ответов: «Не составляет трудностей. Затрудняюсь. Не умею». Она (самооценка) так же показала, что имеются затруднения у педагогов - психологов. В особенности в умениях: «Проводить профилактические мероприятия с детьми «группы риска» (из неблагополучных семей, находящихся в состоянии посттравматического стрессового расстройства, склонных к суициду и другим формам аутоагрессии)» - в 63 % случаев, «Организовывать работу по предупреждению возможного неблагополучия в психическом и личностном развитии обучающихся, в том числе социально уязвимых и попавших в трудные жизненные ситуации»- в 48% случаев, «Планировать и реализовывать совместно с педагогом мероприятия по профилактике возникновения аддиктивного и девиантного поведения» - почти в 60 % случаев затруднения отметили педагоги – психологи. Как показывает практика, психологи не всегда стремятся к решению не простых проблем и «адресуют» их другим специалистам особенно это касается «развития навыков поведения в виртуальной и поликультурной среде». Оценка уровня знаний в профилактической деятельности в соответствии с профессиональным стандартом педагога-психолога проводилась по трем критериям: «Знаю и применяю» «Знаком в общих чертах» «Не знаю». Меньше всего специалисты знакомы (около 60%) с теориями и методами предотвращения «профессионального выгорания» специалистов, причин возникновения, методами предупреждения и снятия психологической перегрузки педагогического коллектива. И это объясняется тем, что в программы учебных заведений редко включается такой курс, а чаще он включен в учебный план как дисциплина по выбору. В Нижегородском институте развития образования такой курс по выбору существует 5 лет, и востребован не только педагогами-психологами, но и другими специалистами сферы образования. В заключение необходимо сказать, что внедрение стандарта будет успешным лишь при дальнейшей работе по совершенствованию программ повышения квалификации педагогов – психологов в соответствии с требованиями профессионального стандарта.

Елизаров С.Г., г. Курск  
Курский государственный университет  
[sergei\\_elizarov@mail.ru](mailto:sergei_elizarov@mail.ru)

**Развивающая образовательная среда как условие формирования личностной и социальной идентификации молодежных лидеров-организаторов  
(Работа поддержана грантом РГНФ, проект 14-06-00876а)**

Современная образовательная среда с ее поливариантностью путей самоопределения личности и конкуренцией предъявляет новые требования к жизненной позиции и активности личности. Востребованными становятся такие субъектные характеристики как опора на свои силы, личностная стойкость, стремление к жизненному успеху и достижениям, постоянное саморазвитие [14]. В связи с этим актуальной становится проблема изучения идентификации личности, связанной с процессами структурной и смысловой перестройки самосознания, разворачивающимися, как правило, в юношеском возрасте. Личность, у которой начинает формироваться образ мира, особенно чувствительна к кризисам социального устройства общества, основное угрожающее проявление которых – диффузия и размывание ценностей, характерные для современной России. Актуальность изучения проблемы идентификации личности связана также и с недостаточной ее изученностью как в зарубежной, так и в отечественной психологии.

В зарубежной психологии проблема идентификации обычно связывается с исследованием таких процессов и феноменов как «я-концепция», «самоопределение», «самоуважение» и др. (З. Фрейд, К. Юнг, Э. Эриксон, Э. Фромм, Дж. Тэрнер, Г. Тэджфел и др.).

Как известно, З.Фрейд выделил разные типы процесса идентификации, а также указал на противоречивость его проявлений [12]. Он считал данный процесс «... самым ранним проявлением эмоциональной связи с другим лицом...», выражающимся в стремлении сформировать собственное «Я» по образу и подобию чужого «Я». В процессе развития индивида его собственное «Я», по мнению исследователя, формируется под влиянием разных типов идентификации: уподобления себя родителям заменяется ориентацией на воспитателей, учителей, «идеальные примеры». В дальнейшем наблюдается новый виток идентификации с родителями, способствующий формированию характера личности.

К.Г. Юнг понимал под идентификацией «... отчуждение субъекта от самого себя в пользу объекта, в который он, так сказать, перемаскируется». Кроме того, данное понятие использовалось исследователем более широко, имея в виду и «духовные движения и деловые предприятия», а также такие психологические функции как мышление, чувство, ощущение, интуиция [16].

Э. Эриксон используя категорию «идентификация», ввел в научный оборот понятие «идентичность». Оно употребляется им в узком смысле как качественно новый этап развития индивида, сменяющий идентификацию и завершающийся к концу отрочества. В широком смысле слова, идентичность – это процесс, охватывающий весь «жизненный цикл человека», включающий восемь последовательно сменяющихся стадий. Характеризуя процесс идентификации, Эриксон подчёркивал, что в целом он протекает бессознательно. Однако на каждом из уровней психической деятельности индивид оценивает себя с позиции тех, кто, по его мнению, оценивает его в сравнении с собой. По мнению Эриксона, изучить идентичность можно лишь, описав среду, в которой формируется личность, исследовав совместную деятельность, в рамках которой в данный период формируется идентичность. Исследователь выделил и типы идентичности: личностная, групповая, этническая, расовая, общечеловеческая [15].

По определению Э. Фромма, «идентичность» - это способность и потребность человека формировать «представления о себе», для того чтобы «осознать себя как отдельное целое» и остаться «психически здоровым». Начало развития чувства идентичности Фромм соотносит с освобождением человека от «первичных связей» с его матерью и природой. В дальнейшем степень зрелости этого процесса зависит от того, насколько человеку удаётся преодолеть «клановую идентичность». Исследователь считал, что чувство идентичности обеспечивается с помощью «статусных идентификаций» (нация, религия, класс, профессия) [13].

Проблема идентификации и идентичности рассматривалась также в рамках когнитивной психологии. Так Дж. Тэрнер рассматривал идентичность как когнитивную систему, выполняющая роль регуляции поведения в соответствующих условиях. и выделил три уровня идентичных объектов:

- самокатегоризация себя как человеческого существа (человеческая идентичность);
- групповая самокатегоризация или социальная идентичность;
- личностная самокатегоризация – личностная идентичность.

В процессе развития личность способна реализоваться через членство в той или иной группе, причисляя себя к тому или иному полюсу (социальному или личностному) [11].

По мнению Г. Тэджфела [10], поведение человека чаще всего определяется как социальной, так и личностной идентичностью. Происходит постепенный «процесс трансформации социально-групповых категорий в категории самосознания личности».

Таким образом, рассматривая идентификацию и идентичность преимущественно в единстве мотивационных, когнитивных и эмоциональных элементов, зарубежные авторы преобладающее внимание уделяют самосознанию личности. Менее изученным оказывается сам процесс идентификации, его механизмы и условия формирования его в различных социальных (в том числе образовательных) средах.

В отечественной психологии проблема идентификации также изучена пока недостаточно, хотя целый ряд работ посвящен различным ее аспектам (В.С. Собкин, Р.Л. Кричевский, Е.М. Дубовская, И.С. Дубровина, В.С. Мухина, В.А. Ядов, О.С. Балькина и др.).

В исследованиях В.С. Собкина идентификация связывается с «принятием роли» («холодным вхождением в позицию другого»), когда цели и мотивы действия иного субъекта идентификации осознаются его партнёром как внешние, относительно своей собственной системы целей и мотивов [9].

Р.Л. Кричевский, Т.В. Драгунов и Е.М. Дубовская [5] рассматривали феномен идентификации в качестве «следование поведенческим или личностным характеристикам другого лица, как реальное их воспроизведение, либо в сходных поведенческих актах, либо в символических поведенческих актах, либо в символических элементах поведения».

По мнению В.С. Мухиной, В.С. Абраменковой, О.Б. Долгиновой и др. идентификация и обособление – взаимодействующие составляющие целостной системы. При этом идентификация выступает как процесс социализации индивида, а обособление – процесс его индивидуализации [2,8]. А.В. Минаев же «отчуждение» (обособление) понимает как негативный феномен, как «дисгармонию отношений с миром и с собой» [6].

В.А. Ядов с сотрудниками в 90-е годы XX века разграничивает понятия социальная идентичность, социальная идентификация, личностная идентификация (самоидентификация) [17]. Личностная идентификация (самоидентификация) понимается исследователем как «самооценка собственных личностных свойств и потенций в качестве деятельного субъекта, включая физические, нравственные, психические и иные качества, как они представляются индивиду в его собственном самосознании и в восприятии других, прежде всего со стороны референтных групп». Под социальной же идентификацией автором понимается «самоопределение

индивидов в социально-групповом пространстве относительно многообразных общностей как «своих» и «не своих».

По мнению В.С. Мухиной [7], формирование идентичности и Я – концепции происходит непрерывно в течение всей жизни. Но именно в юношеском возрасте достигается определённая «консолидация этих свойств». Среди факторов, влияющих на становление Я – концепции, выделяется самоанализ, ощущение силы и здоровья, восприятие ребёнка другими людьми, опыт социального поведения, социальные ценности, идеалы, ожидания.

Таким образом, процесс идентификации у различных категорий юношества (школьники, студенты и т.д.), его механизмы и условия формирования в различных социальных средах в работах отечественных исследователей также рассмотрен недостаточно.

В этой связи необходимо отметить исследование О.С. Балыкиной [1], впервые в отечественной психологии исследовавшей процесс идентификации в юношеском возрасте в рамках вариативной системы образования. Проанализированная динамика процесса идентификации позволила автору выявить уровни идентификации личности старшеклассников и установить, что в условиях вариативного образования в юношеском возрасте доминирующей является личностная идентификация. Кроме того, исследователем было установлено неравнозначное влияние разных обучающих и развивающих сред на идентификацию юношей и девушек, проявившееся в динамике и степени зрелости этого процесса.

Нельзя не отметить, что и в данном исследовании за пределами анализа осталось влияние на процесс идентификации таких социально-психологических феноменов как статус личности в группе, статус самой группы в ближайшем ее социальном окружении и включенность группы в это социальное окружение, уровень развития социально-психологических качеств самой группы членства личности.

В связи с этим актуальной становится проблема изучения особенностей идентификации молодежных лидеров, связанная с практической проблемой формирования высокоэффективных лидеров, которые соединяли бы в себе черты, как лидера, так и руководителя.

Исследования в сфере лидерства и руководства в настоящее время, в основном, проводятся современной практикой управления (менеджментом), а объектами внимания исследователей лидерства, в большей степени, становятся руководители предприятий, фирм, организаций и т.п. Кроме того, большинство работ социальных психологов в этом плане касаются сферы управления объединениями взрослых людей. Однако основы лидерского потенциала, который впоследствии раскрывается во взрослой жизни, закладываются в детском и юношеском возрасте. Поэтому значительную актуальность приобретает изучение процессов формирования личностной социальной идентификации у лидеров-организаторов в условиях молодежных групп старшеклассников и студентов.

В Курской области в настоящее время существует целый ряд молодежных объединений, целью которых является подготовка молодежных лидеров-организаторов. Основой их подготовки являются социально-психологические технологии создания особой социально-психологической реальности – «развивающей социальной среды», система деятельности которой отличается «...более высокими по содержанию и интенсивности характеристиками совместной деятельности и общения, эмоционально и интеллектуально насыщенной атмосферой сотрудничества и созидания» [3, 14]. К ним относятся экспериментальные площадки кафедры психологии Курского госуниверситета: ОШМЛ «Комсорг», ОЦ «Монолит», УОДЦ «Магистр», летний центр студенческого актива «Славянское содружество», объединяющий студенческих лидеров из различных регионов Российской Федерации и ряд других.

Социально-психологическими особенностями развивающей социальной среды, отличающей ее от других образовательных сред, являются более высокие по содержанию и интенсивности характеристики совместной деятельности и общения, эмоционально и интеллектуально насыщенная атмосфера сотрудничества и созидания, специально спроектированные условия совместной деятельности, стимулирующие внутригрупповые и межгрупповые механизмы социализации личности, особая роль психологов и педагогов заключающаяся преимущественно в разработке единых «правил игры» для всех субъектов развивающей социальной среды, обеспечение обучающего эффекта преимущественно за счет социальной активности самих обучающихся [3].

Включение личности молодежного лидера в образовательную среду такого типа способствует преодолению сложности процесса самоидентификации личности в юности в условиях современного массового общества, где происходит стереотипизация образа жизни, обезличивание, связанное с усвоением культурных клише [2]. В этой связи нами было проведено исследование, целью которого было изучение соотношения личностной и социальной идентификации молодежных лидеров-организаторов в условиях образовательной среды данного типа.

Под идентификацией нами понимается механизм социализации личности, а под идентичностью – критерий зрелости данного процесса.

Методический блок исследования составили метод наблюдения за обучающимися в ходе учебной и культурно-досуговой деятельности, метод беседы, а также методика «Кто я» (М. Кун, Т. Макпарленд) [4]. Лидерство в группе нами определялось с помощью прибора-модели совместной деятельности «Арка» и «Карты схемы психолого-педагогической характеристики группы» [14]. Общую выборку исследования составили 164 старшеклассника и студента, проходивших обучение в обозначенных нами молодежных центрах.

Диагностика личностной и социальной идентификаций молодежных лидеров-организаторов в условиях образовательной среды с применением методики «Кто Я». Данная методика позволяет исследовать дифференцированность самооценки и особенности самоотношения (Я-концепции), при этом достоинство получаемых нестандартизированных самоотчетов по сравнению со стандартизированными заключается в множественности вариантов самоописания и возможности анализировать самоотношение, выраженное языком самого субъекта, а не навязанное ему исследователем.

Оценивается количество «присоединяющих» ответов (указывающих на принадлежность к той или иной категории людей, например, «ученик», «член кружка» и т.п.) и «дифференцирующих» (указывающих на специфический признак - например, «люблю поспать», «хорошо рисую» и т.п.). Все данные ответы разносятся по категориям: социальные группы (пол, возраст, национальность, социальное членство и т.п.); идеологические установки; интересы и увлечения; самооценка. Анализируются ответы, попавшие в категорию самооценки: подсчитывается индекс самоотношения - количество положительных самооценочных суждений к отрицательным (оценивается общая характеристика Я-концепции: положительная, отрицательная, неопределенная). Все данные заносятся в таблицу.

Полученные результаты:

прежде всего, необходимо отметить, что 100 % исследуемых молодежных лидеров указывают на свою принадлежность к какому-либо молодежному общественному объединению, т.е. считают себя частью некоторой общности людей, что свидетельствует о положительной социальной идентификации у всех опрошенных;

100 % испытуемых указали свои социальные роли (ученик, студент, активист, «молодогвардеец», «славянин», капитан команды, командир отряда и пр.), что говорит о важности занимаемого социального статуса для молодежных лидеров;

65 % опрошенных имеют положительное самопринятие, т.е. в предъявленном бланке они указывали свои положительные черты характера и свойства личности;

амбивалентное, или нейтральное самоотношение было выявлено нами у 35 % респондентов, т.е. эти люди указывали свои социальные роли, интересы и увлечения, не указывая при этом своих положительных или отрицательных черт характера;

испытуемых с отрицательным (негативным) самоотношением в ходе данного исследования нами выявлено не было;

данные показатели свидетельствуют о том, что личностная идентификация молодежных лидеров развита несколько меньше, чем социальная.

Таким образом, социальная идентификация у всех исследуемых молодежных лидеров находится на положительном уровне, в то время как личностная идентификация (Я-концепция) не у всех опрошенных является позитивной. Это может быть связано, прежде всего, с возрастными особенностями испытуемых, а также с тем, что лидеры выше своих интересов и ценностей ставят интересы и ценности группы, в которую они включены.

#### Литература

Балыкина О.С. Особенности социальной и личностной идентификации в юношеском возрасте (в условиях вариативной системы образования): Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – Курск, 2004.

Елизаров С.Г., Лукьянова Н.А. Влияние мотивационно-ценностной включенности учебных групп на обогащение и преобразование лидерства в условиях социальных сред различного типа // Лидерство и социальная активность молодежи. Сборник научных трудов III Международной научно-практической конференции. - Курск 28-29 октября 2014 г. С.7-9.

Елизаров С.Г. Особенности психологического сопровождения программ образовательного отдыха (на примере профильных центров Курской области) // Традиции и инновации в судьбах национальных образовательных систем. Материалы международной научно-практической конференции посвященной 190-летию со дня рождения К.Д.Ушинского 10-11 апреля 2014 года. В 2-х томах. - Т.2. - Курск, 2014. С. 180-183.

Кун М., Макпартлэнд Т. Эмпирическое исследование установок личности на себя // Современная зарубежная социальная психология. Тексты. / Под ред. Г.М. Андреевой и др. М., 1984. - С. 180- 187.

Логвинов И.Н., Елизаров С.Г. Гендерные особенности развития ситуативных негативных эмоциональных переживаний молодежных лидеров // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета (Научный журнал КубГАУ). – 2013. – №90(06). [Сайт]. URL: <http://ej.kubagro.ru/2013/06/pdf/18.pdf>.

Минаев А.В. Отчуждение в подростковом возрасте и проблема его преодоления. Автореф. дисс. канд. псих. наук. М., 1999. - 19 с.

Мухина В.С. Возрастная психология. М.: Изд-ий центр «Академия», 1998.

Попова М.В. Становление персональной идентичности в юношеском возрасте: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – Нижний Новгород, 2005.

Собкин В.С. К формированию представлений о механизмах процесса идентификации в общении // Теоретические и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга. Краснодар, 1975.-С. 55-57.

Теджфел Г. Социальная идентичность и межгрупповые отношения. – М., 1982.

- Тернер Д. Социальное влияние. – С.-Пб.: «Питер», 2003.
- Фрейд З. Массовая психология и анализ человеческого «Я» / «Я» и «Оно». В 2-х кн. Кн. 1.-Тбилиси: «Мерани», 1991.-С. 71-139.
- Фромм Э. Иметь или быть? Пер. с англ. / Общ. ред. и послесловие В. И. Добренчиков.- 2-е изд., доп. М.: Прогресс, 1990. - 336 с.
- Чернышев А.С., Беспалов Д.В., Елизаров С.Г., Лобков Ю.Л., Сарычев С.В. Социально-психологические условия становления учебных групп как субъектов совместной деятельности, общения и отношений: программа социально-психологического исследования. – Курск, изд-во Курского гос. ун-та, 2011.
- Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Пер. с англ. / Общ. ред. А.В. Толстых. М.: Прогресс, 1996. - 344 с.
- Юнг К.Г. Психологические типы. — СПб.: «Ювента»; М.: Прогресс-Универс, 1995.-716 с.
- Ядов В.А. Социальная идентичность личности. М., 1994. - 209 с.

Еременко Н. А., г.Нижний Новгород  
ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования»  
[nater2009@gmail.com](mailto:nater2009@gmail.com)

### **Развитие профессиональных умений педагогов-психологов в процессе подготовки к деятельности в условиях введения и реализации ФГОС ООО**

Жизнь в динамично изменяющемся мире предъявляет все новые требования к современному человеку, его поведению, развитию личностных качеств и социальных умений, профессиональной подготовке. Это побуждает специалистов к постоянному обновлению и пополнению знаний, совершенствованию умений, необходимых для профессиональной мобильности. На протяжении последних нескольких лет происходят существенные изменения в системе образования на всех уровнях. Так, с 2011г был введен ФГОС начального общего образования, а с 2015/16 уч.г. началось внедрение ФГОС основного общего образования. Кроме этого активно разрабатываются и вводятся стандарты профессиональной деятельности, и профессия психолога не стала исключением. 24 июля 2015 №514н вышел приказ «Об утверждении стандарта профессиональной деятельности «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)», и в настоящее время идет процесс апробации и внедрения стандарта. Поэтому важно, чтобы разработка содержания образовательных программ повышения квалификации педагогов-психологов, осуществлялась 1) с учетом требований профессионального стандарта; 2) учитывалась современная ситуация в образовании, связанная с введением и реализацией ФГОС начального и основного общего образования; 3) реально существующими запросами субъектов образовательных отношений. Обозначенный подход был учтен и реализован при проектировании образовательной программы модульных курсов «Актуальные проблемы психологии образования в условиях введения и реализации ФГОС НОО и ООО».

Рассмотрим возможность реализации требований профессионального стандарта на примере проектирования содержания и методики проведения занятий в рамках модуля «Деятельность педагога-психолога по обеспечению введения ФГОС ООО в образовательные организации» (36 часов).

Целью курса является повышение профессиональной компетентности педагогов-психологов в области психологического сопровождения внедрения ФГОС НОО и ООО; освоение практических умений по участию в проектировании основной образовательной программы ОО (коррекционно-развивающие; воспитания и социализации; мониторинга результатов образовательной деятельности), формированию и мониторингу УУД.

Поставленные задачи курса и ожидаемые результаты увязаны с трудовыми функциями педагога – психолога, а именно с психолого-педагогическим сопровождением образовательного процесса в образовательных организациях общего образования, сопровождением основных и дополнительных образовательных программ. [1]

При этом акцент сделан на деятельностный подход, освоение содержания профессиональных действий и овладение слушателями конкретными умениями. Согласно Стандарту педагог - психолог должен:

уметь разрабатывать психологические рекомендации по проектированию образовательной среды, обеспечивающей преемственность содержания и форм организации образовательного процесса по отношению ко всем уровням реализации основных общеобразовательных программ;

уметь проводить мониторинг личностных и метапредметных результатов освоения основной общеобразовательной программы с использованием современных средств информационно-коммуникационных технологий (ИКТ);

уметь разрабатывать и реализовывать мониторинг личностной и метапредметной составляющей результатов освоения основной общеобразовательной программы, установленной федеральными государственными образовательными стандартами;

уметь разрабатывать и реализовывать дополнительные образовательные программы, направленные на развитие психолого-педагогической компетентности педагогических и административных работников, родителей (законных представителей) обучающихся. [1]

Содержание курса представлено в виде последовательно разворачивающихся тем: «Методологические основы ФГОС», «Роль педагога-психолога в реализации разделов ООП ООО», «Психологические основания для достижения личностных и метапредметных результатов в условиях конкретного образовательного учреждения», «Понятие «универсальные учебные действия». Виды УУД. Возрастные особенности формирования и развития УУД у младших школьников и подростков», «Психологические аспекты формирования УУД и психодиагностический инструментарий для мониторинга метапредметных результатов образовательной деятельности», «Особенности и возможности психологического обеспечения программ воспитания и социализации. Мониторинг личностных результатов образовательной деятельности», позволяющих раскрыть сущность новых понятий, подходов, особенностей проектирования и реализации основной образовательной программы, а также определить роль педагога-психолога в изменившихся условиях и создании им целостной системы психологического сопровождения субъектов образовательных отношений.

Образовательный процесс носит практикоориентированный деятельностный характер, опирается на исследования Кулюткина Н.Ю., Лебедевой Л.Н., Степановой Л.В., Фопеля К. в области особенностей психологии обучения взрослых. [2,3,4] Само же обучение построено на основе цикла Колба и предусматривает прохождение слушателем определенных циклов и стадий, отражающих движение от неосознанной некомпетентности к компетентности осознанной, от «не знаю/не могу» к «знаю/могу/умею». В нашем варианте применялся первый вариант цикла, включающий в себя 5 последовательных этапов: личный опыт — осмысление опыта — теоретические концепции — применение на практике — рефлексивный анализ.

В процессе обучения активно используются групповые формы работы, различные методы работы с текстом, аналитические и рефлексивные задания, разбор кейсов, выполнение слушателями проекта «Образ – модель развития метапредметных умений в 5 классе» с последующей его защитой.

Эффективность обучения подтверждается результатами промежуточной (по темам) и итоговой диагностики слушателей. Так, на начальном этапе слушателям предлагалось ответить на вопросы анкеты «Деятельность педагога-психолога в условиях введения ФГОС второго поколения». При анализе анкет были обнаружены интересные, порой противоречащие друг другу данные. Например, 78% опрошенных считают, что достаточно осведомлены о стандартах нового поколения, но на открытый вопрос о сущности системно - деятельностного подхода ответили лишь 25% слушателей. 53% опрошенных считают, что владеют умениями, необходимыми для осуществления системно - деятельностного подхода в образовательной среде, при этом примерно такое же количество педагогов-психологов отмечают, что испытывают затруднения в составлении программы психологического сопровождения субъектов образования на уровне ОУ. Примерно 47% слушателей отметили, что испытывают трудности с выбором методов психологической работы, умением сочетать методы, средства и формы психологической работы в условиях внедрения и реализации ФГОС. Стоит отметить и тот факт, что большинство открытых вопросов (Что необходимо Вам, как психологу для работы в условиях нового стандарта? Какие профессиональные затруднения при введении и реализации ФГОС Вы можете назвать? Ваши действия по эффективному введению и реализации ФГОС в ОУ?) респонденты, вообще оставили без ответа, что свидетельствует о том, что их профессиональная позиция недостаточно осмыслена. Поэтому в процесс обучения были включены упражнения и задания на развитие рефлексивных умений.

На основе анализа рефлексивных заданий, выполненных педагогами-психологами при изучении тем, посвященных психологическим аспектам формирования, развития и мониторинга УУД, были получены следующие результаты:

Что такое УУД?

до : «знаю» - 25 % опрошенных, «имею общее представление» - 75 %;

после: «знаю» - 66% опрошенных, «имею представление» 34 - %; «есть вопросы» - 37,5%

Какие виды УУД существуют, каков их состав?

до: «знаю» - 37,5% опрошенных, «имею общее представление» - 62,5%;

после: «знаю» - 53% опрошенных, «имею представление» - 47 %;

Как формировать и развивать УУД?

до: «знаю» - 25 % опрошенных, «имеют общее представление» - 75%; «не умею» - 43,75 %;

после: «знаю» - 62,5% опрошенных, «имеют представление» - 37,5%; «умею» - 50 %; «есть вопросы» -

47 %

Как измерять и оценивать УУД?

до: «знаю» - 66 % опрошенных, «имеют общее представление» - 34 %; «умею» – 66 %, «есть вопросы» -

30%

после: «знаю» - 50% опрошенных, «имею представление» - 50%; «есть вопросы» - 53%

Из представленных данных видно достаточно серьезные противоречия: 1) педагоги-психологи очень часто занимаются мониторингом метапредметных результатов образовательной деятельности по рекомендованным программам, при этом не представляют, как именно эти результаты достигаются: как, в каком порядке, через какие формы и методы работы формируются и развиваются конкретные УУД; 2) данные, полученные по итогам проведения рефлексии, совпадают с входной диагностикой по анкете – большое количество специалистов испытывают трудности с выбором методов психологической работы, умением сочетать методы, средства и формы такой работы в условиях внедрения и реализации ФГОС, видимо, поэтому у педагогов-психологов возникает большое количество вопросов; 3) в процессе освоения темы у многих



слушателей произошла переоценка своего отношения к проблеме измерения и оценки УУД, своих профессиональных умений, что породило большое количество вопросов, интерес к самосовершенствованию, проектированию программ мониторинга.

Для итоговой диагностики был разработан опросник по основным умениям, связанным с реализацией психологического сопровождения введения ФГОС НОО и ООО, который включал в себя 8 утверждений и шкалу самооценки. Большинство слушателей считают, что их профессиональные умения развиты на достаточном уровне, при этом 47% отмечают, что эти умения нуждаются в дальнейшем развитии.

Подводя итоги, мы можем отметить, что организованное по предложенным нами принципам обучение, продуманное структурирование содержания курса, использование активных форм и методов в работе со слушателями, положительно сказывается как на развитии профессиональной компетентности, так и позволяет проследить положительную динамику в развиваемых профессиональных умениях, соответствующих профессиональному Стандарту.

Литература и Интернет-ресурсы

Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 24 июля 2015 №514н «Об утверждении стандарта профессиональной деятельности «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)»». Режим доступа: [http://psyjournals.ru/files/77328/prof\\_standart\\_psychologist.pdf](http://psyjournals.ru/files/77328/prof_standart_psychologist.pdf)

Лебедева, Н. В. Обучение взрослых на курсах переподготовки и повышения квалификации: принципы и условия/ Н. В. Лебедева // Научный диалог. – 2013. – № 4 (16) : Психология. Педагогика. – С. 63–73. Режим доступа: <http://www.nauka-dialog.ru/userFiles/file/%D0%9B%D0%B5%D0%B1%D0%B5%D0%B4%D0%B5%D0%B2%D0%B0%20%D0%9D%D0%B0%D1%82%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D1%8F%20%D0%92%D0%B0%D1%81%D0%B8%D0%BB%D1%8C%D0%B5%D0%B2%D0%BD%D0%B0.pdf>

Система психологического сопровождения образовательного процесса в условиях введения ФГОС: планирование, документация, мониторинг, учет и отчетность /сост.И.В.Возняк и [др]. – Волгоград: Учитель: ИП Гринин Л.Е., 2014. – 235с.

Степанова, Е.И. Психология взрослых: экспериментальная акмеология. - СПб: Алетейя, 2000.

Фопель, К. Психологические принципы обучения взрослых. - М.: Генезис, 2010.

Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя/ [Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. и др.]; под ред. А. Г. Асмолова. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2011.

Жаворонкина А. Д., руководитель отдела сопровождения замещающих семей и постинтернатной адаптации КОУ «Чебоксарский детский дом»  
Максимова Е. И., педагог-психолог МБОУ «Ишлейская СОШ»

### **Индивидуальная программа работы с учащимися группы риска «Одарённые дети в группе риска»**

Анализ ситуации, актуальность и обоснование.

В настоящее время приоритетные направления работы в условиях введения ФГОС второго поколения позволят повысить эффективность психолого-педагогического сопровождения.

Вхождение одарённых детей в группу риска может удивить каждого.

- Почему группа риска? Т.к.

1. Одаренные дети имеют свое мнение, свое отношение, свою оценку всему, что их окружает, следовательно, социум настороженно относится к ним.

2. Обладая нешаблонным мышлением, они проявляют непокорность и непослушание. С такими детьми трудно работать

3. Одаренные дети чаще всего имеют проблемы социализации

4. Одаренные дети, показывающие средние и низкие результаты в учебе, постепенно теряют интерес к урокам, у них появляется полное безразличие к учебе

Сегодня, благодаря новым технологиям и новым учебно-методическим пособиям, в соответствии с требованиями ФГОС, у педагога-психолога есть возможность помочь одарённым детям выработать навыки стрессоустойчивости и саморегуляции.

Цель программы:

Целью нашей программы является выявление одарённых детей, формирование у них стрессоустойчивости и обучение методам саморегуляции.

Исходя из цели, мы ставим следующие задачи:

Повышение уровня развития и воспитанности одарённых детей, их коммуникативной компетентности в общении и сотрудничестве со сверстниками, детьми, взрослыми в процессе образовательной, общественно полезной, учебно-исследовательской, творческой и других видов деятельности;

Формирование нравственных чувств и нравственного поведения, осознанного и ответственного отношения к собственным поступкам.

Улучшение адаптивных возможностей; достигнуть положительной динамики и устойчивых результатов коррекционно-развивающей работы.

Повышение стрессоустойчивости одарённых детей, утвердить в них взаимопомощь.

Основные направления работы:

- работа с учащимися 7-х классов (а, б, в).

Основные блоки программы:

-Диагностический (4 методики выявления одарённости);

-Информационный (беседы, дискуссии);

-Основной (10 занятий на обучение навыкам саморегуляции).

-Тренинговый (Программа тренинга креативности - 6 занятий по 35 мин.; Программа тренинга развития когнитивной сферы детей – занятия раз в неделю в течение 4-5 месяцев.

-Заключительный диагностический.

Программа

Программа «Одарённые дети в группе риска» состоит из четырёх взаимодополняющих методических блоков (диагностического, информационного, основного и тренинг).

I БЛОК. Диагностика содержит блок автоматизированного тестирования (в соответствии с контролем эффективности школьного обучения в рамках внедрения ФГОС:

Программа компьютерного тестирования и обработки результатов блока методик Диагностика умственного развития школьника:

Школьный тест умственного развития (ШТУР-2).

Это новая версия разработанного ранее теста ШТУР, приведённая в соответствие с современными учебными требованиями, дополненная двумя субтестами. Тест предназначен для учащихся 7-9 классов (в возрасте от 12 до 15 лет).

Программа компьютерного тестирования и обработки результатов: Развитие и коррекция мышления подростков.

Программа упражнений разработана сотрудниками Психологического института РАО Е.М.Борисовой, Г.П.Логиновой. Упражнения предназначены для проведения занятий с учащимися 6-8 классов и направлены на коррекцию и развитие основных мыслительных действий и умений при работе со словом. Занятия могут проводиться учителем во время внеклассной работы, педагогом-психологом образовательного учреждения или родителями.

Форма проведения: компьютерная, бланковая, с использованием стимульных материалов.

Программа компьютерной обработки блока психологических тестов «Невербальные тесты интеллекта» позволяет измерить уровень интеллектуального развития, оценить наглядно-образное, логическое мышление.

Блок содержит несколько тестов, что позволяет избежать завышенных результатов у тех обследуемых, которые уже знакомы с одним из предложенных тестов, заменив его на другой тест, решающий тот же класс задач.

Прогрессивные матрицы Равена (60 таблиц)

Цветной (детский) вариант теста Равена (36 таблиц)

Интеллектуальный тест Кеттелла.

Программа компьютерной обработки блока психологических тестов «Невербальные тесты интеллекта» автоматически подсчитывает результаты, анализирует их, выводит количественные коэффициенты и подробную текстовую интерпретацию.

Подобранные методики широко применяются в различных сферах работы практического психолога в образовании. Используются для диагностики причин школьной неуспеваемости, для выработки рекомендаций по выбору уровня образования, в профотборе.

Комплексная образовательно-профилактическая программа «Сталкер»: состоит из трёх методических частей -диагностика, обучение, игра. Диагностический блок на выявление групп риска и качественную оценку факторов риска, определение «слабых звеньев» и «сильных сторон» в поведении подростка.

Методика позволяет оценить такие параметры, как:

Информированность подростка: достаточность и достоверность информации.

Отношение к ПАВ: отрицательное, нейтральное или положительное.

Направленность поведенческих стратегий: на внешний мир или на себя,

Ценностные ориентации.

Стратегии поведения: активная, избегающая или неопределённая.

Методика построена на взаимодействии подростка с рисуночным материалом, что позволяет выявить скрытые, вербально не проявляемые реакции.

Опросник имеет 2 параллельные формы: для работы с детьми среднего школьного возраста (10-14 лет) и старшего школьного возраста (14-18 лет).

Программное обеспечение «Комфорт ЛОГО» разработано НПФ «Амалтея» для реализации технологии функционального биоуправления. Данное ПО обеспечивает возможность обучения навыкам



психофизиологической саморегуляции, коррекции психоэмоционального состояния человека, формирования и оптимизации речевого дыхания, тренинг правильной речи, здорового речевого поведения.

ПО обеспечивает приём и обработку комплекса физиологических сигналов, регистрируемых индикатором компьютерным «МиКарТ».

Программное обеспечение поставляется на двух компакт-дисках (CD) и не имеет специальной защиты от переписи.

Программа предоставляет специалистам следующие возможности:

Создание базы данных и удобство управления ею.

Автоматическое сохранение и анализ результатов (динамика обучения, изменение состояния), построение графиков.

Разнообразные мультимедийные ресурсы, предназначенные для построения зрительной и слуховой обратной связи, с возможностью самостоятельного их пополнения в терапевтических и коррекционных целях.

Доступность и простота управления программой.

А также нами было проведено бланковое тестирование по 4 методикам:

Методика диагностики уровня школьной тревожности Филлипса;

Методика диагностики личности на мотивацию к успеху и избегание неудач Т. Элерса;

Методика исследования гибкости мышления;

Полный цветовой тест Люшера.

По результатам тестирования были заполнены протоколы исследования на каждого ученика.

II БЛОК. Информационный теоретические занятия предоставляют актуальную и достоверную информацию об эмоциях, эмоциональных проблемах, тревожных переживаниях по поводу школьной неуспешности.

О возможностях сенсорной комнаты: стимулирование всех сенсорных процессов, улучшение эмоционального состояния, снижение беспокойства и агрессивности, снятие нервного возбуждения и тревожности, активизация мозговой деятельности, развитие психических процессов.

### III БЛОК. Основной

Тема	Цель	Формы работы, упражнения
«Все мы разные»	Повышение уверенности в себе, внутригруппового доверия, знакомство с методами восстановления эмоционального равновесия.	Я не такой как все и все мы разные. Мой портрет в лучах солнца. Рефлексия занятия.
«Учись управлять собой»	Обучение элементам аутотренинга, самостоятельной релаксации, повышение сплочённости группы.	Солнышко и тучка. Рисунок дерева. Поменяемся местами. Рефлексия занятия.
«Диалог добра и зла»	Развитие умения различать добро и зло, снятие психоэмоционального напряжения, установление телесного контакта в группе, обучение приемам релаксации.	Диалог добра и зла. Письмо. Массаж на снятие стресса и напряжения. Рефлексия занятия.
«Играем вместе»	Обучение детей групповому взаимодействию, знакомство с правилами взаимопомощи.	Совместный рисунок. Дарю улыбку. Игра-танец. Рефлексия занятия.
«Мы- самые лучшие»	Развитие сплоченности коллектива, дружеских чувств по отношению к участникам группы.	Барометр настроения. Ласковое имя. Поддержка. Доброе тепло.
«Учись самовыражаться»	Научить осознавать свои эмоциональные состояния и мотивы поведения, самоопределение настроения.	Цветопись настроения. Краски. Костер дружбы.
«Моё настроение»	Развитие умения понимать своё эмоциональное состояние и распознавать чувства окружающих.	Скажи, что хочешь. Волшебная подушка. Цветочный дождь. Аплодисменты по кругу. Спасибо за приятный день.

### IV БЛОК. Тренинговый.

#### 1. Тренинг креативности.

Цель: Осознание креативности в себе и её развитие.

Время проведения: раз в неделю по 35-40 минут

Всего: 6 занятий

Тренинг развития когнитивной сферы детей.

Цель: развитие основных когнитивных процессов :память, внимание, мышление.

Время проведения: раз в неделю по 35-40 минут

Количество занятий: раз в неделю в течении 4-5 месяцев

Итоговая диагностика для выявления динамики.

Эту программу можно рассматривать как программу психологического сопровождения одарённых детей. Почему? Потому, что после проведения работы по программе «Одарённые дети в группе риска» с детьми среднего возраста возможно повторное проведение работы с ними в старшем возрасте.

Повысился уровень развития и воспитанности одарённых детей, их коммуникативной компетентности в общении и сотрудничестве со сверстниками, детьми, взрослыми в процессе образовательной, общественно полезной, учебно-исследовательской, творческой и других видов деятельности;

Сформировались нравственные чувства и нравственное поведение, осознанное и ответственное отношение к собственным поступкам.

Улучшились адаптивные возможности; наблюдается положительная динамика и устойчивые результаты коррекционно-развивающей работы.

Улучшился психологический климат в классных коллективах, повысилась стрессоустойчивость участников образовательного процесса в целом, утверждается взаимопомощь.

Литература:

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / М-во образования образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2011. – 48с. – (Стандарты второго поколения).

Дубровина И.В. Школьная психологическая служба: теория и практика. — М., 1998.

Ипатов А.В. Подросток: от саморазрушения к развитию. - СПб., 2011.

Савенков А.И. Одарённые дети в детском саду и школе. – М., 2000.

Турищева Л.В.01 схема и таблица: в помощь школьному психологу/Росов н/Д: Феникс, 2014.– 94.-с. 58.

Каверина Н.Е., г. Дмитров,  
МУ ДО «Информационный методический центр»  
kaverina@iумс-dmitrov.ru

### **Психологическая готовность педагогов-психологов к переходу на деятельность по профессиональному стандарту**

Сегодня в образовании происходят значительные изменения. Системность их закреплена в целом ряде документов: Федеральном законе «Об образовании в РФ», Федеральных государственных образовательных стандартах, Профессиональном стандарте «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)». Профессиональный стандарт внесет в значительные изменения в работу психологов образования. Насколько профессиональное сообщество готово к таким изменениям? Поиск ответа на этот вопрос стал центральной проблемой исследования психологической готовности педагогов-психологов к работе в условиях реализации профессионального стандарта.

Психологическая готовность - один из наиболее значимых компонентов профессиональной готовности педагога-психолога. Психологическая готовность - это психическое состояние, которое характеризуется мобилизацией ресурсов специалиста на краткосрочное или долгосрочное выполнение конкретной деятельности или трудовой задачи. Данная готовность помогает успешно выполнять свои обязанности, правильно использовать опыт, знания, личные качества, сохранять самоконтроль и перестраивать деятельность при появлении препятствий. Проблема готовности к деятельности исследована в работах А.К.Дурай-Новаковой, А.С.Ильина, Н.В.Кузьминой, Г.А.Ковалева, В.А. Слостенина, Л.В.Нечаевой, Н.М.Яковлевой и др. В психологической литературе уделено значительное внимание конкретным формам готовности: установке, готовности личности к трудовой деятельности, предстартовому состоянию в спорте, готовности к выполнению боевой задачи, состоянию бдительности оператора. Многие авторы объясняли готовность к определенной трудовой деятельности через совокупность мотивационных, познавательных, эмоциональных и волевых качеств личности, общее психофизиологическое состояние; направленность личности на выполнение определенных действий (Р. А. Гаспарян, Е. Г. Козлов, Л. С. Нерсисян, А.Ц. Пуни и др.). Готовность изучалась и как определенный уровень развития личности (Я. Л. Коломинский). Т.е., готовность личности к деятельности - это и особое психическое состояние, и относительно устойчивая характеристика личности.

К.К.Платонов качества, определяющие психологическую готовность, относит к стороне, объединяющей индивидуальные особенности психических процессов, профессиональную - к опыту личности.

В.Н. Дружинин дает следующее определение психологической готовности — это психическое состояние, которое характеризуется мобилизацией ресурсов субъекта труда на выполнение конкретной деятельности[4]. Он относит динамическую структуру состояния психологической готовности к сложным ви-

дам деятельности, включающим в себя ряд личностных характеристик, основными из которых являются: мотивационные, познавательные, эмоциональные, волевые.

М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович считают, что будучи целостными образованиями, общая и ситуативная психологическая готовность включают в себя: интерес к деятельности, стремление добиться успеха и показать себя с лучшей стороны, понимание обязанностей, задач, знание средств достижения цели, представление вероятных изменений обстановки, чувство ответственности, уверенности в успехе, воодушевления, а также управление собой, мобилизация сил, и сосредоточение на задаче, преодоление сомнений, боязни [1].

В структуру готовности к сложным видам деятельности В.И.Дьяченко и Л.А. Кандыбович [2] включают: адекватные требованиям профессии черты характера, положительное отношение к деятельности; мотивации; способности, темперамент; необходимые знания, умения и навыки; устойчивые профессионально важные особенности познавательных эмоциональных и волевых процессов.

Г.Д. Кузнецова [3] предлагает рассматривать структуру профессиональной готовности как систему из 4 компонентов:

мотивационная готовность - мировоззрение и направленность, выражающие потребности, интересы, идеалы, стремления, морально-этические качества личности, соответствующие выбранной профессиональной деятельности.

теоретическая готовность - определенный уровень знания индивида,

практическая готовность - наличие познавательных, коммуникативных, конструктивных умений, позволяющих решать профессиональные задачи.

креативность - готовность к творчеству и наличие опыта творческой деятельности.

Обобщение взглядов разных авторов на понятие психологической готовности позволило выделить несколько личностных и деятельностных критериев в ее структуре.

К личностным можно отнести:

- мотивационные, как потребность успешно выполнять поставленную задачу, интерес к деятельности, стремление добиться успеха и показать себя с лучшей стороны;

- познавательные, как понимание обязанностей, трудовой задачи, оценка ее значимости для достижения конечных результатов деятельности и для себя лично (с точки зрения престижа, статуса), представление вероятных изменений обстановки и т. д.;

- эмоциональные, как чувство профессиональной и социальной ответственности, уверенность в успехе, воодушевление;

- волевые, как управление собой и мобилизация сил, сосредоточение на задаче, отвлечение от мешающих воздействий, преодоление сомнений, боязни.

К деятельностным можно отнести:

- осознание цели и задач, которые придется решать в ходе профессиональной деятельности,

- владение методами, приемами, которые нужно применять для выполнения конкретных функций профессиональной деятельности,

- владение необходимыми знаниями для реализации данной функции

На основании выделенных критериев была разработана анкета для самоанализа психологической готовности к переходу на деятельность по профессиональному стандарту педагога-психолога. В анкете респонденты оценивали свою психологическую готовность к выполнению новых трудовых функций, заложенных в профстандарте психолога в образовании по 6-ти бальной системе, где 0 – не готов к выполнению данной функции, 5 – полностью готов без дополнительного обучения к выполнению данной трудовой функции. Психологическая готовность определялась как сумма оценок по всем критериям готовности. Новыми в исследовании считали функции, которых ранее не было или они были значительно расширены, по сравнению с требованиями к профессиональной деятельности психолога в образовании, предъявляемыми ранее в нормативно-правовой документации. К таким трудовым функциям, после анализа стандарта были отнесены:

- психолого-педагогическое и методическое сопровождение реализации основных и дополнительных образовательных программ;

- психологическая экспертиза (оценка) комфортности и безопасности образовательной среды образовательных организаций;

- коррекционно-развивающая работа с детьми и обучающимися, в том числе работа по восстановлению и реабилитации.

В исследовании приняли участие 37 психологов образовательных организация Дмитровского муниципального района. Стаж работы респондентов в должности психолога в образовании:

- от 0 до 5 лет – 22%,

- от 11 до 15 лет – 22 %,

- от 16 до 20 лет – 22 %,

- от 21 до 25 лет – 22 %,

- более 25 лет – 12 %.

Исследование показало следующие результаты:

Наименование трудовой функции	Психическая готовность	Мотивационная	Познавательная	Эмоциональная	Волевая	Осознаю цель задачи, которые придется решать	Знаю методы, приемы, которые нужно применять для выполнения деятельности	Владею необходимыми знаниями для реализации данной функции
1	3,6	3,7	3,4	3,4	3,7	4,1	3,5	3,4
2	3,2	3,1	3,1	3,1	3,2	3,8	3,1	3,1
3	3,3	3,4	3	3,1	3,4	3,9	3,2	3,1

В таблице используются следующие обозначения: 1 - Психолого-педагогическое и методическое сопровождение реализации основных и дополнительных образовательных программ; 2 - Психологическая экспертиза (оценка) комфортности и безопасности образовательной среды образовательных организаций, 3 - Коррекционно-развивающая работа с детьми и обучающимися, в том числе работа по восстановлению и реабилитации. Данные, приведенные в таблице – это средние значения (М) по выборке по данному критерию. Как видно из таблицы 1, наименьшая психологическая готовность (3,2) выявлена по трудовой функции «Психологическая экспертиза (оценка) комфортности и безопасности образовательной среды образовательных организаций». Психологи отмечают недостаточность своих знаний и навыков для выполнения данной функции.

Самый низкий уровень понимания обязанностей, трудовой задачи, оценки ее значимости для достижения конечных результатов деятельности и для себя лично (с точки зрения престижа, статуса) выявлен в психологической готовности к выполнению трудовой функции «Коррекционно-развивающая работа с детьми и обучающимися, в том числе работа по восстановлению и реабилитации». Здесь психологи отметили, что недостаток компетентности связан именно с необходимостью проведения реабилитации.

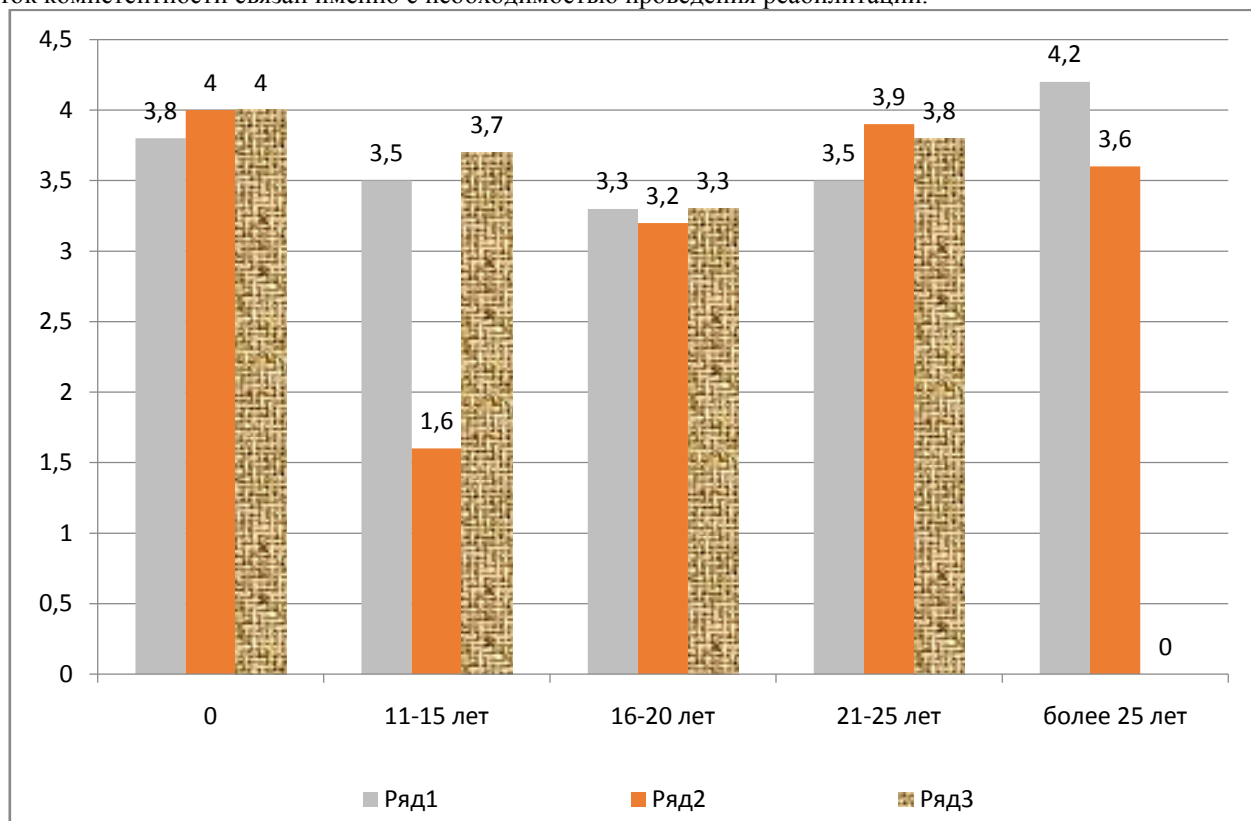


Рис. 1. Диаграмма психологической готовности к выполнению новых трудовых функций профстандарта психолога в образовании в зависимости от стажа работы педагогов-психологов.

На рисунке ряд 1, 2 и 3 – это трудовые функции соответственно: 1 - Психолого-педагогическое и методическое сопровождение реализации основных и дополнительных образовательных программ; 2 - Психологическая экспертиза (оценка) комфортности и безопасности образовательной среды образовательных организаций, 3 - Коррекционно-развивающая работа с детьми и обучающимися, в том числе работа по восстановлению и реабилитации.

На рисунке 1 видно, что в наибольшей поддержке нуждаются в переходный период психологи со стажем 11 – 15 лет. Психологи со стажем 0-5 лет, не смотря на достаточно высокие показатели психологической готовности к реализации новых функций, не смогли назвать какие конкретно методы они могут применять для психологической экспертизы образовательной среды, дать определение и основные направления реабилитации и т.д. Исходя из этого, можно предположить, что у молодых специалистов, принимавших участие в опросе, могут быть завышены результаты самооценки своей психологической готовности к новым формам профессиональной деятельности.

Исследование показало, что для эффективной реализации профессионального стандарта психолога в образовании необходима реорганизация системы повышения квалификации.

Отвечая на вопрос о потребности в непрерывном повышении квалификации в рамках перехода на профстандарт респонденты отметили:



Рис. 2. Диаграмма уровня потребности в повышении квалификации педагогов-психологов

На рисунке №2 видно, что 32% респондентов испытывают постоянную потребность в повышении квалификации, 52% отметили у себя средний уровень такой потребности, 16% - не испытывают потребность в повышении квалификации на данный момент. Анализ полученных данных показал, что респонденты, отметившие свою потребность в повышении квалификации на высоком уровне имеют достаточно большой стаж работы:

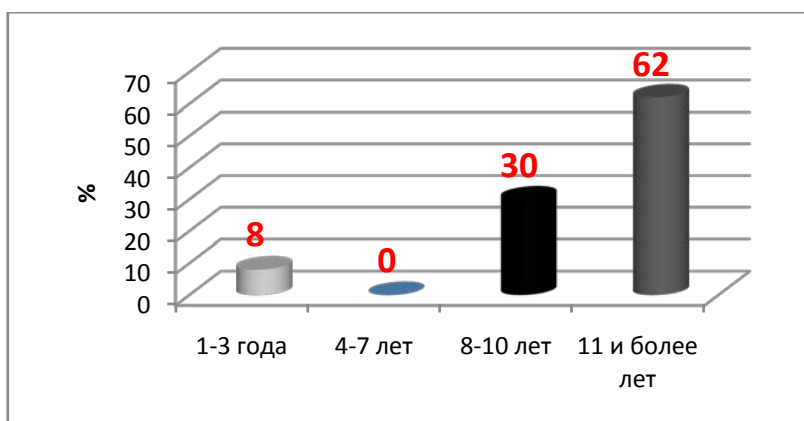


Рис. 3. Диаграмма распределения по стажу психологов с высокой потребностью в повышении квалификации

Можно сделать вывод, что чем больше психолог работает в образовании, чем больше багаж его профессиональных знаний, умений и навыков, тем больше он понимает важность непрерывного образования и нуждается в нем.

Таким образом, можно отметить, что 84 % опрошенных испытывают постоянную потребность в повышении своей квалификации.

С чем это связано?

Почти все опрошенные психологи отметили, что им недостаточно знаний о психологическом сопровождении ФГОС. Особенно много нерешенных проблем в создании психологических условий реализации

ФГОС для детей с ОВЗ и детей-инвалидов. Реализация этого стандарта активизирует такие направления работы педагога-психолога, с которыми он ранее не часто встречался в условиях общеобразовательной школы.

Трудовая функция «Психологическая экспертиза (оценка) комфортности и безопасности образовательной среды образовательных организаций». Каким образом необходимо осуществлять данную экспертизу, в каком виде и кому представлять результаты, какие критерии использовать в ходе экспертизы? Вопросов очень много. Необходимо сформулировать единое мнение по данному вопросу, добиться единообразия взглядов и подходов, обучить психологов правилам проведения и анализа подобной экспертизы.

Или, например, такая функция как «Коррекционно-развивающая работа с детьми и обучающимися, в том числе работа по восстановлению и реабилитации». Здесь мы видим явное расширение функции коррекционной работы. Что именно понимать под реабилитацией в условиях образовательной организации? Какие модели реабилитации для детей разных групп можно применять в условиях общеобразовательной школы? Со всеми ли детьми может и должен заниматься реабилитацией школьный психолог. Возникают трудности в сопровождении детей с аутистическими и психическими расстройствами. Остро стоит вопрос о том, насколько квалификация психолога образования соответствует требованиям реабилитации таких детей. Проблема правомочности работы психолога с такими детьми требуют срочного разъяснения. Вызывает затруднения проблемы реабилитации детей, переживших насилие, после незаконченной суицидальной попытки. Будут ли данные случаи отнесены к трудовой функции реабилитации.

Важным и актуальным вопросом непрерывного образования психологов является организация супервизии. Если профессионал осваивает новое для себя направление работы, во многих странах мира принято «прикреплять» его к опытному специалисту, способному проверить правильность и качество его работы. На мой взгляд, время диктует нам необходимость включения супервизорства в качестве одной из форм непрерывного образования педагогов-психологов в период перехода на профессиональный стандарт. Без этого психологический принцип «Не навреди!» не может быть реализован в полной мере, особенно когда речь идет о реабилитации и сопровождении детей, перенесших насилие, ставших свидетелями преступлений и т.д.

При переходе на стандарт профессиональной деятельности необходимо в рамках непрерывного образования обратить внимание на создание условий для формирования личностных качеств педагогов-психологов, способствующих принятию новой информации и направлений работы. На своем практическом опыте я не раз убеждалась в том, как тренинговые, групповые, интерактивные методы работы, применяемые в психологии для работы с личностными качествами хорошо принимаются педагогами и психологами. Участники отмечают, что испытывают острую потребность в данном способе повышения психологической компетентности, отмечают его эффективность.

Профессиональное психологическое сообщество в рамках модернизации образования формирует запрос на новые формы и направления повышения квалификации. Времени на реализацию этих форм работы не много. Тесное сотрудничество с профессиональными сообществами, сбор актуальных запросов и быстрая организация по ним курсов, стажировок, супервизии позволит, на мой взгляд, снизить возможные риски при переходе на профессиональный стандарт.

Литература:

Дьяченко М.И. Психологическая готовность / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. - М.: Наука, 1986.

Дьяченко М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. - Минск: Изд-во Бел. ун-та, 1996. - 176с.

Кузнецова Г.Д. Формирование профессиональной деятельности и личности социального работника: Автореф. дисс. канд. пед. наук / Г.Д. Кузнецова. - Москва, 1996.-34 с.

Психология. Учебник для гуманитарных вузов./Под редакцией В. Н. ДРУЖИНИНА. – СПб.: Питер.- 2006, 656 с.

Калинина Н.В., - доктор психологических наук, профессор  
кафедры психологии и педагогики Ульяновского государственного университета  
Артемова А.О. – магистрант Ульяновского государственного университета

### **Проектирование программ работы с родителями в инклюзивной школе на основе экпсихологического подхода**

Аннотация: Статья посвящена проблеме повышения эффективности просветительской деятельности психолога с родителями в инклюзивной школе. Предлагается использование положений экпсихологического подхода для проектирования программ работы с родителями учащихся, главным из которых является организация субъект-порождающего взаимодействия в образовательной среде. Представлен опыт проектирования и реализации программы работы родительского клуба, с учетом основных положений и принципов экпсихологического подхода, направленной на развитие адаптационных ресурсов обучающихся.

Ключевые слова: профессиональный стандарт педагога – психолога, психологическое просвещение, психологическая компетентность родителей, дети с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивное образование.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ. Проект «Развитие адаптационных ресурсов субъектов в процессе взаимодействия с инклюзивной образовательной средой» № 14-06-00143.

В соответствии с профессиональным стандартом педагога-психолога (психолога в сфере образования) одной из важнейших его трудовых функций является психологическое просвещение субъектов образовательного процесса в области работы по поддержке лиц с ограниченными возможностями здоровья, детей и обучающихся, испытывающих трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации [6]. В инклюзивной школе в качестве особо значимых субъектов, включаемых в образовательный процесс, выступают родители школьников, от активности которых во многом зависит эффективность инклюзивного образования в целом. Перед психологом инклюзивной школы встает задача вовлечения родителей (законных представителей) в работу по поддержке обучающихся, испытывающих трудности в освоении образовательных программ, в социальной адаптации, что требует от психолога разработки и реализации программ по повышению психологической компетентности родителей.

Столкнувшись в практике с недостаточной эффективностью просветительской деятельности, организуемой в традиционной парадигме выступлений на родительских собраниях и семинарах, посвященных проблемам организации инклюзивного образования (рассмотрению особенностей детей, специфики включения их в образовательную среду и взаимодействие, мер оказания им помощи), мы предприняли попытку разработки просветительских программ для родителей учащихся инклюзивной школы на основе востребованной в современном образовании системно-деятельностной парадигмы и активно развиваемого сегодня в педагогической психологии эконпсихологического подхода [4].

Эконпсихологический подход предполагает ориентированность образования на обеспечение возможностей для социализации учащихся в соответствии с возрастными этапами развития и проживания детства, с индивидуальными потребностями, с ценностями жизни в обществе; возможностей для формирования субъектной позиции школьника и развития у него субъектных качеств; возможностей для включения детей и взрослых в различные виды совместной деятельности, способствующие развитию всех сторон психики: не только когнитивной, но и телесной, эмоциональной, личностной, духовной, включая способность к регуляции своих действий и состояний. Ведущее значение отводится природосообразности (экологичности) используемых образовательных технологий.

В выборе эконпсихологического подхода к моделированию программ работы психолога с родителями детей, обучающихся в инклюзивной школе, мы исходили из того, что, главной задачей инклюзивного образования является содействие социальной адаптации всех без исключения детей, включая детей с ограниченными возможностями здоровья. Как отмечают разработчики модели инклюзивного образования «основной критерий эффективности инклюзивного образования — успешность социализации, введение в культуру, развитие социального опыта всех детей, в том числе детей с особыми образовательными потребностями» [7, с. 7]. Социальную адаптацию мы рассматриваем как активный процесс взаимодействия человека со средой, в ходе которого возникают новообразования. При этом возникновение новообразований начинается при условии рассогласования требований среды и возможностей личности. Следовательно, содействие адаптации детей в инклюзивной школе предполагает организацию их взаимодействия с образовательной средой, характеризующейся «напряженностью» и «динамичностью», стимулирующими развитие механизмов социальной адаптации.

С позиций эконпсихологического подхода развивающие возможности образовательной среды определяются типами взаимодействий учащегося с образовательной средой. Выделены следующие типы взаимодействий: объект-объектный, когда взаимодействие имеет формальный характер и характеризуется пассивностью с обеих сторон; объект-субъектный, когда учащийся выполняет роль объекта педагогического воздействия со стороны педагогов; субъект-объектный, когда образовательная среда и педагог в ней выступают в качестве объекта пассивного восприятия и оценки со стороны ученика; субъект – субъектный, когда учащийся и среда активно взаимодействуют друг с другом. При этом субъект – субъектное взаимодействие может проявляться в различных ипостасях: субъект-обособленный тип, при котором активное воздействие одного участника на другого осуществляется без принятия во внимание субъектной позиции этого другого; совместно-субъектный, когда взаимодействия имеют характер совместного действия; и субъект – порождающий, при котором взаимодействие имеет совместно-распределенный характер, требует взаимного обмена способами совместно выполняемых действий, их присвоения и, следовательно, изменения своей субъектности [5].

Анализ практики инклюзивного образования и результаты наших исследований [2] показывают, что большая часть родителей, включаясь в образовательный процесс, организуют «объект-субъектный» тип взаимодействия: занимают «опекунскую» позицию по отношению к ребенку – участнику инклюзивной образовательной среды. Они начинают выступать буфером между требованиями среды и возможностями ребенка, защищая ребенка от требований среды, они снижают уровень ее напряженности, отгораживают ребенка от трудностей, берут на себя функции адаптации за ученика. Понятно, что выбор родителями стратегии поведения вызван стремлением не допустить проявлений дезадаптаций, однако такая позиция родителей

снижает развивающие возможности инклюзивного образования. Перед психологом встает задача обогащения возможностей родителей в использовании альтернативной стратегии, ориентированной на развитие адаптационных ресурсов, что требует организации субъект – порождающего типа взаимодействия. Эта задача и определила содержательное наполнение разрабатываемой нами программы деятельности психолога по повышению психологической компетентности родителей, выбора форм и методов работы.

Содержание программы направлено на стимулирование субъект-порождающего типа взаимодействия в инклюзивной образовательной среде. Субъект-порождающий тип взаимодействия предполагает формирование способности участников быть субъектом образовательной среды, проявлять скрытые и развивать проявленные интересы и способности за счет участия в совместно-распределенной деятельности в детских и детско-взрослых общностях и формирования рефлексивной позиции, умения «смотреть и анализировать себя со стороны», отвечая на вопросы «Что я делаю?», «как?», «зачем?», «исходя из чего?» [4, с. 83]. Субъект-порождающее взаимодействие родителей и детей в инклюзивной образовательной среде предполагает не «опеку» и защиту от трудностей, а поддержку в их осознании и преодолении.

В организации субъект-порождающего взаимодействия в образовательной среде ключевую роль играет «выращивание субъектной позиции ребенка» [3, с. 139]. Субъектная позиция предполагает развитие самосознания, способности к самостоятельному выбору, развитие волевых механизмов, концентрации внимания на деятельности и усилий для выполнения выбранных действий, развития умений проектирования и планирования собственной деятельности. Все это достижимо при условии, что ребенок, попадая в ситуацию трудности, которую он сам оценивает как помеху, имеет стремление ее преодолеть. Механизмом развития выступает становление в сознании ребенка представления о том, что для обретения независимости необходимо научиться решать собственные проблемы и понимать, почему они происходят.

Построение субъект-порождающего взаимодействия осуществляется на основе освоения метода рефлексии [3], когда взрослый, взаимодействуя с ребенком, учит его не спонтанно действовать в ситуации проблемы, а размышлять: «почему возникла проблема; что хочу, чтобы появилось в результате действий по изменению ситуации; что могу сделать в осуществлении желаемого; что мешает достичь желаемого; как справиться с помехой; как отразятся мои действия на других участниках ситуации». Для этого взрослый должен зафиксировать факт трудности, помочь ребенку осознать то, что не устраивает в ситуации, осознать какое поведение привело к ней, что может сделать сам ребенок, чтобы снизить или преодолеть затруднение, что он не может пока сам и где взять помощь, как ее привлечь. Ключевыми вопросами для обсуждения с ребенком являются вопросы «что нужно для преодоления трудностей?», «что у меня уже есть и чего не хватает?» и «где это взять?».

В ходе реализации программы родители расширяют репертуар субъект-порождающего взаимодействия, обучаются способам анализа трудных ситуаций, приемам поддержки желаемого поведения детей в трудных ситуациях. Работа организуется в форме заседаний родительского клуба и включает совместные занятия родителей с детьми, занятия родительских групп. Применяются игры, арт-терапевтические техники, просмотр и обсуждение видеоматериалов, тренинговые упражнения, рефлексивный анализ поведения в трудных ситуациях. Используется так же система домашних заданий для родителей, предполагающих использование усвоенных умений в практике взаимодействия с ребенком. На последующих занятиях осуществляется проверка их выполнения, обсуждение успехов и трудностей.

Первые 2-3 занятия проводятся совместно для детей и родителей в скомплектованных группах, куда входят обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, их родители, здоровые школьники, их родители. Занятия направлены на осознание ребенком трудных для него ситуаций в образовательной среде и своего поведения в них; а так же на осознание родителями ситуаций, воспринимаемых ребенком как трудные, и поведения и чувств ребенка в этих ситуациях. Ведущий просит ответить детей на вопросы:

Какие ситуации в школе ты считаешь трудными, вызывают у тебя напряжение, неприятны для тебя?

Почему они для тебя неприятны?

Называемые детьми ситуации фиксируются. Психолог так же называет ситуации, в которых он наблюдал затруднения в поведении детей данной группы, озвучивая их в виде вопроса «что ты чувствуешь в такой-то ситуации?».

Затем родители и дети рисуют так называемые «солнышки поведения». Дети в центре «солнышка» пишут «Я», а родители – «мой ребенок». На каждом лучике дети и родители записывают способы поведения в ситуациях, которые озвучили дети (дети пишут, как они себя ведут в этих ситуациях, родители вспоминают и пишут способы поведения своего ребенка). Для выполнения задания можно посадить участников в круг, причем детей и родителей спинами друг к другу.

После выполнения задания, пары родитель-ребенок сравнивают свои «солнышки». Детей ведущий просит ответить вопросы:

Что ты написал?

Что обычно получается в результате такого поведения?

А чего ты бы хотел добиться таким поведением?

Как ты думаешь, можно ли добиться этого другим способом? Каким?

Родители отвечают на следующие вопросы:

Совпали ли Ваши с ребенком «солнышки»?



Как Вы думаете, почему они отличаются?  
Как бы Вам хотелось, чтобы вел себя Ваш ребенок?  
Как Вы думаете, что для этого нужно сделать?

В результате обсуждения дети осознают ситуации, вызывающие трудности и свое поведение в них. Родители лучше узнают переживания своих детей и приходят к выводу, как они могут оказывать поддержку и помощь своим детям в преодолении трудных ситуаций. Из выделенных детьми трудных ситуаций ведущий отбирает наиболее часто встречающиеся (в среде здоровых детей, в среде детей с ограниченными возможностями) и организует проигрывание этих ситуаций участниками группы. Родители подключаются к поддержке детей в преодолении, предлагают свои варианты поддержки. Психолог выделяет наиболее продуктивные варианты поведения и способы поддержки, приглашает к повторению этих способов в следующей обсуждаемой игровой ситуации. Благодаря проигрыванию трудных ситуаций дети получают групповой опыт разрешения таких ситуаций, а родители опыт поддерживающего взаимодействия.

Последующие занятия проводятся отдельно для родителей. На них обсуждаются трудности воспитания. Здесь решаются задачи осознания родителями трудностей во взаимодействии с ребенком и своего поведения в ситуациях, когда ребенок сталкивается с трудностями. Сначала родители по очереди рассказывают о ситуациях, когда они хотели бы повлиять на поведение своего ребенка, описывают свое поведение в этих ситуациях и их результат. Далее ведущий рассказывает о различных вариантах высказываний (ТЫ-сообщения, Я-сообщения), а также о причинах, которые родители сообщают своим детям, почему они должны вести себя так, а не иначе (причины, значимые для родителей; и причины, значимые для детей). Далее родители выполняют практические упражнения для отработки «Я-сообщений» и формулирования «причин для детей». В результате занятий родители связывают свое поведение и поведение ребенка. Происходит рефлексия своих высказываний, расширение опыта коммуникации с ребенком с целью поддержки его в преодолении трудных ситуаций.

Следующий раздел направлен на обучение родителей использованию метода рефлексии при обучении ребенка преодолению трудных ситуаций. Родители приобретают способы помощи детям в осознании своего поведения, развития. Ведущий рассказывает о констатирующих (прослеживающих) высказываниях. Лекционный материал подкрепляется демонстрацией видеоматериалов обучающей программы для родителей «Воспитание на основе здравого смысла» [1]. Далее родители на практике тренируются в формулировании констатирующих описаний (высказываний), позволяющих безоценочно зафиксировать трудность, констатировать поведение ребенка, задать вопрос о его эффективности, предложить вопросы рефлексивного анализа ситуации: что я хочу, что мне для этого нужно, что могу, что не могу сам, где взять ресурсы. В результате родители получают опыт безоценочного описания действий ребенка с целью помощи в осознании своего поведения.

Последний раздел направлен на приобретение родителями способов подкрепления конструктивного поведения детей и обобщение полученного на всех занятиях опыта. Ведущий информирует о воодушевляющих высказываниях в продолжение констатирующих описаний. Далее родители выполняют практическое задание для отработки воодушевляющих высказываний по отношению друг к другу. Для обмена высказываниями используется мяч. Получая вместе с мячом высказывание, участник дает обратную связь – насколько оно его воодушевляет и хочется ли продолжать вести себя также. В результате родители получают практический опыт подкрепления конструктивных способов поведения своих детей.

Обобщение опыта, полученного в результате занятий, происходит при выполнении упражнения «Дерево решений». Заранее на ватмане готовится ствол дерева, участникам раздаются листочки трех цветов (например, черный, коричневый, зеленый). На черных листочках каждый записывает трудности во взаимодействии с детьми, которые он считает общими для всех, и приклеивает на место корней дерева. На коричневых – способы разрешения этих трудностей, и приклеивает их на ствол дерева. На зеленых записываются желаемые результаты – так формируется листва дерева.

Апробация программы позволила зафиксировать сразу несколько положительных эффектов: снижение сопротивления родителей здоровых детей идеям инклюзивного образования; уменьшение количества обращений родителей детей с ограниченными возможностями здоровья по поводу вывода их ребенка на индивидуальное обучение и увеличение их желания активно участвовать в делах школы; повышение количества выборов родителями конструктивных стратегий взаимодействий с ребенком; значимое увеличение конструктивных стратегий преодоления трудных ситуаций у детей. Не менее значимым эффектом реализации программы мы считаем повышение показателей удовлетворенности родителей образовательной средой инклюзивной школы, уровнем ее психологической безопасности, повышение конструктивности при взаимодействии с педагогами.

Проектирование просветительских программ работы психолога с родителями на основе экпсихологического подхода позволяет решать задачи преодоления стремления родителей к отгораживанию своих детей от трудностей взаимодействия с инклюзивной образовательной средой, перехода от стратегии опеки к стратегии поддержки в преодолении трудностей, что способствует развитию адаптационных ресурсов.

Список литературы

Берк Р. Херрон Р. Воспитание на основе здравого смысла. Проверенное и поэтапное руководство по воспитанию ответственных детей и созданию счастливой семьи. – перевод Т.Балашовой, - СПб. 2001.

Калинина Н.В. Особенности адаптационных взаимодействий учащихся с инклюзивной образовательной средой // *Фундаментальные исследования*. – 2014. – № 9 (часть 9). – стр. 2082-2086.

Организация инклюзивного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья: учебное пособие / Отв.ред. С.В. Алехина, Е.Н. Кутепова.- М: МГППУ, 2013. – 324 с.

Панов. В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика / В. И. Панов. – Спб.: Питер, 2007. – 352 с.

Панов В.И. Система экопсихологических взаимодействий в развитии психики // *Экопсихологические исследования*. Сборник материалов 5 Российской конференции по экологической психологии /Под ред. В.И. Панова. – М.: Психологический институт РАО, 2009. – с.37 – 55.

Профессиональный стандарт «Педагог – психолог (психолог в сфере образования)». Приказ от 24.07.2015 № 514 н.// [http://psyjournals.ru/files/77328/prof\\_standart\\_psychologist.pdf](http://psyjournals.ru/files/77328/prof_standart_psychologist.pdf).

Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики: Методическое пособие / Под общ. ред. С.В. Алехиной, М.М. Семаго. М.: МГППУ, 2012. 156 с.

Каранова В. В., проректор по научно-методической работе Магаданского областного государственного автономного учреждения дополнительного профессионального образования «Институт повышения квалификации педагогических кадров», кандидат психологических наук, доцент

### **Развитие рефлексивных умений дошкольников с помощью краеведческого материала**

В статье рассмотрены возможности музейной педагогики для социализации детей дошкольного возраста. Раскрываются особенности авторской рабочей тетради по формированию основных психических процессов и развитию рефлексии через ознакомление детей с историей и культурой родного края, природным, социальным и рукотворным миром, который окружает ребенка. Делается вывод о том, что формирование универсальных учебных действий обеспечивает детям возможность сознательно и активно присваивать новый социальный опыт; формировать их культурную идентичность и социальную компетентность.

Ключевые слова: дошкольное детство, музейная педагогика, социализация ребенка, рефлексия старшего дошкольника.

Мир, в котором развивается современный ребенок, коренным образом отличается от мира, в котором выросли его родители. Это предъявляет качественно новые требования к дошкольному воспитанию как первому звену непрерывного образования, в том числе к использованию краеведческого материала для создания условий самоидентификации ребенка.

Успешная социализация ребенка, на наш взгляд, невозможна без воспитания нравственно-патриотических чувств. События последнего времени подтвердили, что экономическое расслоение общества, обесценивание духовных ценностей оказали негативное влияние на общественное сознание большинства социальных и возрастных групп населения страны, резко снизили воспитательное воздействие российской культуры, искусства и образования как важнейших факторов патриотизма. В общественном сознании получили широкое распространение равнодушие, эгоизм, цинизм, немотивированная агрессивность, неуважительное отношение к государству и социальным институтам.

В этих условиях очевидна необходимость решения проблемы нравственно-патриотического воспитания уже в условиях дошкольного детства.

А что же так близко и доступно для исследования может быть маленькому гражданину? Его ближайшее окружение: его семья, его детский сад, его друзья, его малая родина.

В «Национальной доктрине образования в Российской Федерации» [1] подчеркивается, что система образования призвана обеспечить «историческую преемственность поколений, сохранение, распространение и развитие национальной культуры, воспитание бережного отношения к историческому и культурному наследию народов России».

Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2011-2015 годы» [2] включает целый ряд мероприятий, направленных на эффективное использование традиционной народной культуры, музейной педагогики с целью совершенствования патриотического воспитания детей в ДОУ.

Многолетний опыт практической и экспериментальной работы коллектива МБДОУ ЦРР №13 г. Магадана нашел свое творческое воплощение в проекте «Музейная педагогика как средство социализации детей дошкольного возраста». Основная идея проекта заключается в гармоничном соединении музейной образовательной технологии с традиционными средствами развития ребенка для формирования психических процессов, ведущих сфер личности, развития творческих способностей.

Зачем же она нужна, музейная педагогика? Она может оказать неоценимую помощь в процессе воспитания. Она может помочь ребенку стать творческой личностью. Она помогает формировать такую систему ценностей, при которой самым главным оказываются человеческие, нематериальные отношения. Она

помогает ребенку прожить не одну свою жизнь, а сотни других жизней. Она включает ребенка в сферу культуры. В этой сфере нет места вандализму - интересно не разрушать, но созидать. Становится неинтересно писать на стенках лифтов или в подъездах. Интересно отгадывать загадки, которые все время задает жизнь.

Это новый подход к использованию возможностей музейной педагогики в работе с детьми, позволил дошкольному учреждению построить современную модель взаимодействия «образовательное учреждение — музей образовательного учреждения».

Был создан музейно-образовательный комплекс, где специалисты дошкольного учреждения реализуют образовательные программы, проводят экскурсионную, выставочную, кружковую работу, ведут психолого-педагогический мониторинг, совместно со специалистами областного краеведческого музея, апробируют музейно-педагогические технологии.

Особое место в культурно-образовательной деятельности музея занимает интерпретация нематериального наследия традиционной культуры народов, проживающих в Магаданской области. Вызывают устойчивый интерес детей разнообразные мастер-классы: изготовление национальных кукол, изготовление традиционных северных украшений из бисера, изготовление игрушек из кожи и меха, роспись по кости и дереву.

Построена музейно-образовательная программа дошкольного учреждения на основополагающих принципах музейной педагогики. Во-первых, необходимо непрерывное образование культурой, т.е. деятельность наших детей в музее начинается со второй младшей группы и продолжается до выпуска в школу. Во-вторых, освоение детьми исторического и культурного наследия должно иметь своей целью формирование культуры достоинства, чувства гордости за свою Родину. В-третьих, важно развитие творческих потребностей ребенка; позволяющее реализовывать личностно-ориентированный подход в обучении дошкольников.

Важно отметить особенности позиций ребенка и взрослого в музейно-образовательной программе детского сада: Детская позиция это позиция исследователя; который ответственно относится к прошлому, настоящему и будущему. От ребенка требуется не запоминание всего, а понимание и эмоционально-нравственная оценка. Педагог определяет создание условий для познавательной деятельности ребенка и развития творческих способностей. Не менее важная педагогическая задача в правильной организации взаимодействия детей с примерами духовной и материальной культуры. Формирование таких позиций стало возможным во многом благодаря тому, что создатели музея дошкольного учреждения (педагоги, дети и родители) являются и его основными пользователями.

Наш музей интегрирован в учебно-воспитательный процесс, связан с непосредственно-образовательной деятельностью и наполняет свободную деятельность воспитанников. Музей является важным элементом социокультурной жизни микрорайона, включен в жизнь местного сообщества: близлежащих предприятий и учреждений, в том числе и родителей детей, проживающих на данной территории

Подводя промежуточные итоги экспериментальной работы, для нас стало очевидно, что музей в дошкольном учреждении должен определять не местонахождение, а специфику музея. Он нужен детскому саду как побудитель творческой активности детей, способ улучшения их контактов с педагогом, средство обогащения образовательного процесса. В нашем музее ценность музейного предмета определяется его образовательным назначением, поэтому ключевыми для характеристики его деятельности являются слова «поиск», «открытие», «творчество». Такие установки находят живой отклик у воспитанников.

Известно, что для дошкольников характерно интенсивное освоение культурных ценностей через общение и игру. Важным условием содержательного освоения мира взрослых выступает способность ребенка к рефлексии, т.е. возможность овладения опытом организации собственного внутреннего мира, опытом свободного и ответственного выбора ценности, поступка, решения и самореализации. Так, в рамках экспериментальной работы появилась идея создания рабочей тетради по развития рефлексивных навыков у старших дошкольников на основе краеведческого материала.

Рабочая тетрадь «Здесь начало земли, здесь России начало...» (авторы В.В. Каранова, научный руководитель эксперимента и Л.Г. Косарева, педагог-психолог детского сада) позволяет сформировать психические качества у детей 5-7 лет, направленные на личностный рост ребенка, на основе совместной деятельности педагога, детей и родителей. Фото 1.

Материалы рабочей тетради направлены:

- на психическое развитие детей старшего дошкольного возраста, а именно на поддержку основных линий развития ребенка, учитывающих сензитивность этого возрастного периода к становлению внимания, памяти, мышления, воображения и общего развития моторики ребенка;
- на формирование представлений ребенка о себе и об окружающей его социальной среде;
- на наполнение региональной спецификой содержания образовательного процесса в дошкольных учреждениях.

Таким образом, основная цель освоения рабочей тетради – формирование рефлексивных навыков у старших дошкольников, а значит формирование базовых качеств личности, влияющих на успешную социализацию ребенка;

Рабочая тетрадь с региональным содержанием составлена с учетом современной концептуальной базы дошкольного образования. Задания тетради можно использовать как элемент реализации образовательных

областей: «Социализация», «Коммуникация», «Познание», «Груд», «Художественное творчество». Возможно вариативное творческое использование педагогом содержание тетради.

В основу рабочей тетради положена идея личностно-деятельностного подхода в воспитании, обучении и развитии детей дошкольного возраста.

Новизна авторского подхода в разработке тетради состоит в использовании краеведческого, личностно значимого материала для дошкольников с целью системного формирования основных психических процессов у детей.

Тетрадь включает пояснительную записку, основное содержание, итоговое занятие как рекомендуемый результат образования воспитанников.

Освоение рабочей тетради построено на основе компетентностного подхода, направленного на формирование у ребенка универсальных учебных действий, которые обеспечивают старшим дошкольникам возможность сознательно и активно присваивать новый социальный опыт; формировать их культурную идентичность и социальную компетентность.

Задания тетради имеют ярко выраженную воспитывающую направленность, т.е. способствует формированию у дошкольника навыков диалога культур, уважения к традициям своего региона.

Уровень освоенности материалов тетради определяется, во-первых, уровнем эффективного применения освоенных способов, умений в деятельности, во-вторых, степенью соответствия ценностей ребенка общепринятым, в-третьих, уровнем овладения информацией о регионе проживания.

Содержательные разделы тетради:

Раздел 1. Развитие моторики. Дошкольный возраст – это период многообразного проявления двигательной активности. Формирование тонких движений руки непосредственно влияет на овладение дошкольниками продуктивных видов деятельности. Но что особенно важно, что в старшем дошкольном возрасте работа по развитию координации движений руки должна стать важной частью подготовки к школе.

Примеры заданий и упражнений рабочей тетради, направленных на развитие мелкой моторики: «выполни штриховку», обведи по контуру, не отрывая карандаш», «дорисуй по клеточкам». Фото 2.

Раздел 2. Развитие внимания. Внимание является условием успешного осуществления любой деятельности дошкольника. Развитие внимания зависит от позиции взрослого в общении с ребенком. На всем протяжении дошкольного детства детей притягивает эмоционально насыщенный материал, тем самым поддерживая их непроизвольное внимание. Таким источником ярких переживаний ребенка выступает информация о семье и городе, где он проживает.

Примеры заданий и упражнений рабочей тетради, направленных на развитие внимания: «Найди отличия и назови, что изображено», «найди недостающий фрагмент», «назови изображения, расположенные на одной линии, глядя на точку в центре». Фото 3.

Раздел 3. Развитие памяти. В дошкольном возрасте главным видом памяти становится образная. Память ребенка – это его интересы, поэтому особую роль в развитии памяти играют наблюдения. Направляя внимание детей на краеведческий материал, предложенный в тетради, организуя деятельность по его освоению, взрослый обеспечивает формирование полного и точного образа памяти.

Примеры заданий и упражнений рабочей тетради, направленных на развитие памяти: «рассмотри, запомни и назови картинку», «вспомни и раскрась правильно герб и флаг», «запомни пары, закрой левую часть страницы и назови недостающую часть в каждой паре». Фото 4.

Раздел 4. Развитие мышления. В дошкольном возрасте мышление опирается на представления. Оперирование образами расширяет границы познания ребенка. Дошкольник ищет целесообразность в устройстве действий, пробует определить назначение предметов, установить связи между внешними признаками и назначением объекта. Краеведческие знания в полном объеме отвечают этим запросам.

Примеры заданий и упражнений рабочей тетради, направленных на развитие мышления: «выбери правильный ответ», «расставь буквы по порядку и узнай, какое получилось слово», «разгадай ребус». Фото 5.

Содержание каждого раздела представлено отдельными заданиями, но может быть использовано комбинированно, т.к. в заданиях, например, «раскрась герб Магадана, как он выглядит на самом деле», направленном на формирование мелкой моторики ребенка, одновременно актуализируется развитие свойств памяти и внимания и т.п.

В каждом разделе задания расположены от простого к сложному и направлены на формирование у детей конкретных познавательных и социальных способностей.

Инструкции к заданиям оформлены шрифтом, удобным для прочтения детям, которые уже умеют читать. Есть задания, которые выделены курсивом, они требуют предварительной подготовки педагога перед тем, как дошкольник начнет выполнять задание тетради.

Важно, чтобы задания тетради выполнялись ребенком при активной поддержке не только воспитателя, но и родителя.

Особую заинтересованность родителей и активное их участие в совместном с ребенком выполнении заданий тетради иллюстрируют их отзывы. «Приобщая ребенка к живительному источнику истории нашего города, педагоги вводят его в мир общечеловеческих ценностей. Для меня эта тема актуальна, т.к. я - житель Магадана в третьем поколении» (Семья Абрамовых), «Ваш опыт приобщения наших детей к знаниям о родном

крае показывает, что и родители должны более активно рассказывать об истории своей семьи, роли нашей семьи в жизни региона (Семья Богданович).

Большое внимание уделено развитию навыков рефлексивной самодиагностики дошкольников, с этой целью на страницах тетради расположен набор смайликов, который позволяет детям оценить степень своего понимания и эмоционального переживания получаемой информации.

Благодаря такому подходу дети учатся описывать свои чувства, переживания, мысли, анализировать и осознавать те качественные изменения, которые произошли с ними за последнее время, понимать эмоциональное состояние других людей.

Итоговое занятие представляет собой комплексный набор заданий, позволяющий оценить уровень сформированности моторики и психических процессов мышления, памяти и внимания. Фото 6.

Таким образом, первые рефлексивные акты ребенок совершает под влиянием ближайшего социального окружения. Использование рабочей тетради, где важнейшие психические качества формируются с помощью краеведческого материала, позволяет понять дошкольникам, что у них есть свое место в системе социальной жизни. Всё это ведет к тому, что ребенок выделяет себя из окружающей обстановки. «Не внутренние, а социальные мотивы побуждают дитя к этому. Не внутренний, а социальный материал образует основу первой самохарактеристики» [3, с.17].

Список литературы:

Национальная доктрина образования в Российской Федерации.

Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2011-2015 годы».

Рослякова Н.И. Возрастные предпосылки развития рефлексии у старшего дошкольника. Известия РГПУ им А.И. Герцена, 2008.-№66.

Карловская Н.П., Важенина Ж.О., г.Сургут  
МКУ «Центр диагностики и консультирования»  
karlovskaya\_np@admsurgut.ru  
vazhenina\_zho@admsurgut.ru

### **Организация аудита ППМС сопровождения образовательного процесса**

Одним из приоритетных направлений развития образования является совершенствование организации психолого-педагогического, медико-социального сопровождения образовательного процесса, обеспечение создания психолого-педагогических условий введения и реализации федеральных государственных образовательных стандартов.

В городе Сургуте на уровне образовательных организаций ППМС сопровождение обеспечивается следующими специалистами: педагогами-психологами (130 чел.), учителями-логопедами (157 чел.), учителями-дефектологами (8 чел.), социальными педагогами (69 чел.).

ППМС сопровождение образовательного процесса осуществляется в 2-х организационных формах:

созданы службы сопровождения в 38 образовательных организациях (дошкольных – 18, общеобразовательных – 20);

работают отдельные специалисты в 54 образовательных организациях (дошкольных – 32, общеобразовательных – 22).

Основными направлениями ППМС сопровождения являются:

сопровождение детей, испытывающих трудности в освоении основных общеобразовательных программ, своем развитии и социальной адаптации;

профилактика отклоняющегося поведения; затруднений в обучении, развитии, адаптации;

психолого-педагогическое просвещение педагогов и родителей.

Оказание методической помощи образовательным организациям по вопросам организации психолого-педагогического и медико-социального сопровождения участников образовательного процесса на муниципальном уровне – задача МКУ для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи «Центр диагностики и консультирования». Методическая помощь вариативна по содержанию: координация деятельности профессиональных объединений педагогических работников, проведение семинаров-практикумов, групповых консультаций, организация курсов повышения квалификации. Поиск новых форм методической работы открыл для нас возможности аудита. Это вид деятельности более знаком представителям бизнеса, финансово-экономической сферы. используя материалы и наработки именно этих сфер деятельности, мы решили организовать аудит организации ППМС сопровождения образовательного процесса как одно из направлений методической работы.

МКУ «Центр диагностики и консультирования» разработан порядок организации аудита ППМС сопровождения образовательного процесса.

Задачами аудита являются:

объективный анализ и диагностирование актуального состояния, «точек роста» и проблем организации психолого-педагогического и медико-социального сопровождения образовательного процесса;

представление заключения о соответствии объекта аудита существующему законодательству и нормативно-правовым актам в области образования.

разработка методических рекомендаций по разрешению выявленных проблем;

оказание методической и практической помощи педагогическим работникам образовательной организации.

Аудит носит тематический характер (анализируется отдельный аспект объекта), либо комплексный (объект аудита многоплановый).

В своей деятельности аудитор руководствуется Законом Российской Федерации от 29.12.2012г. № 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации", Постановлением правительства Ханты-Мансийского автономного округа - Югры от 5 сентября 2013 года №359-п "О порядке организации предоставления психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи обучающимся, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, своем развитии и социальной адаптации", другими нормативными правовыми актами регионального и муниципального уровня, регулирующими отношения в области образования, настоящим порядком.

Программа осуществления аудита разрабатывается аудитором в срок за 30 дней до проведения аудита, может уточняться и пересматриваться в ходе аудита по инициативе образовательной организации или аудитора при согласии сторон.

При проведении аудита осуществляется изучение вопросов:

1. Кадровое обеспечение организации психолого-педагогического и медико-социального сопровождения образовательного процесса: наличие штатных единиц специалистов ППМС сопровождения; обновление должностных инструкций специалистов ППМС сопровождения в соответствии с изменившимся законодательством.

2. Материально-техническое обеспечение: наличие у специалистов отдельных кабинетов, оборудованных компьютерной и оргтехникой; мебелью для хранения документов; условий для проведения индивидуальной и групповой работы с воспитанниками; консультативной работы.

3. Нормативно-правовое обеспечение организации психолого-педагогического сопровождения: нормативные акты федерального, регионального, муниципального уровня по осуществлению психолого-педагогического и медико-социального сопровождения; локальные акты, определяющие содержание психолого-педагогического медико-социального сопровождения образовательного процесса.

4. Программно-методическое обеспечение деятельности специалистов: психолого-педагогические профилактические, коррекционно-развивающие, информационно-просветительские программы; индивидуальные программы сопровождения обучающихся; методические материалы по психолого-педагогическому медико-социальному сопровождению участников образовательного процесса; комплекс диагностических материалов, соответствующий возрасту воспитанников и актуальным направлениям деятельности образовательной организации.

5. Организационно-методическое обеспечение: разработан план ППМС сопровождения образовательного процесса; в основной общеобразовательной программе имеется раздел «Программа коррекционной работы»; в план работы специалистов включены мероприятия по актуальным направлениям деятельности образовательной организации; циклограммы работы составлены с учетом нормативных требований; имеются отчеты, анализ работы за год, справки по результатам диагностики; ведутся журналы учета видов работ специалистов ППМС сопровождения; имеются списки детей, нуждающихся в оказании ППМС помощи, заявления родителей на оказание ППМС помощи, журнал учета обращений; ведутся карты индивидуального развития.

6. Управление организацией психолого-педагогического сопровождения: имеется приказ о работе с персональными данными; информированные согласия родителей; соблюдаются условия хранения персональных данных; организация деятельности ПМП консилиума; ведутся протоколы совещаний при заведующем, зам. заведующего; производственных совещаний; педагогических советов, на которых рассматривались вопросы сопровождения воспитанников; заседаний ПМП консилиума; определен алгоритм взаимодействия специалистов с родителями, социальными партнерами; разработан и ведется мониторинг результативности деятельности специалистов по сопровождению воспитанников (критерии, показатели); информирование родителей через сайт общеобразовательной организации.

7. Содержание деятельности специалистов ППМС сопровождения: педагогов-психологов; учителей-логопедов; учителей-дефектологов.

Виды деятельности аудиторов: беседа с руководителем образовательной организации, со специалистами; изучение должностных инструкций специалистов, нормативно-правовой, организационно-методической документации; осмотр помещений; посещение мероприятий; просмотр сайта общеобразовательной организации.

По итогам аудита оформляется аудиторское заключение в 2-х экземплярах. Один экземпляр аудиторского заключения направляется руководителю организации-заявителя; второй экземпляр остается в МКУ «Центр диагностики и консультирования».

Руководство МКУ «Центр диагностики и консультирования» обеспечивает принятие мер для сохранения конфиденциального характера аудиторской деятельности. При выявлении нарушений аудитор оказывает методическую и практическую помощь педагогическим работникам образовательных организаций.

В 2014-2015гг. поступило 18 заявок (9 - от школ, 9 - от детских садов) образовательных организаций на проведение аудита организации психолого-педагогического медико-социального сопровождения образовательного процесса в образовательных организациях. Проведено 7 тематических аудитов (деятельность ПМП консилиума), 9 – комплексных.

По итогам аудита организации ППМС сопровождения отмечено:

1. Большинство образовательных организаций обеспечены специалистами ППМС сопровождения. Специалисты ППМС сопровождения имеют высшее образование, проходят курсы повышения квалификации. В одной школе открыта вакансия учителя-логопеда.

2. Для работы специалистов ППМС сопровождения оборудованы отдельные кабинеты, имеется необходимая мебель, технические устройства. Выявлено недостаточное материально-техническое обеспечение: требуется обновление кабинета учителя-логопеда (2 ОУ); не выделен отдельный кабинет для учителя-логопеда (1 ОУ); кабинет педагога-психолога является проходным, что затрудняет качественное проведение психологической работы (1 ОУ).

3. Не во всех образовательных организациях был предоставлен полный пакет нормативно-правовых документов ППМС сопровождения (33% от общего числа).

4. В 10 образовательных организациях необходимо внести изменения в должностные инструкции в соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» № 273, постановлением Администрации города от 26.12.2013 № 9545 «Об организации предоставления психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи обучающимся, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, своем развитии и социальной адаптации».

5. Во всех образовательных организациях в основной образовательной программе ОУ имеется раздел «Программа коррекционной работы». Образовательным организациям были даны рекомендации по структуре и содержанию программы.

6. План ППМС сопровождения разработан в 2 ОУ.

7. Специалистами ППМС сопровождения разработаны, реализуются профилактические, коррекционные, развивающие программы. Не во всех образовательных организациях программы оформлены в соответствии с требованиями. Проведены консультации по оформлению программ.

8. Организационно-методическая документация учителей-логопедов ведется не в полном объеме или с нарушениями в 9 образовательных организациях.

9. Организационно-методическая документация педагогов-психологов ведется в недостаточном объеме или с нарушениями в 10 образовательных организациях.

10. Не в полном объеме ведется документация психолого-медико-педагогического консилиума в 9 ОУ. Отсутствуют индивидуальные программы сопровождения в 6 ОУ.

11. Не в полном объеме ведется документация по предоставлению психолого-педагогической и медико-социальной помощи обучающимся в 5 ОУ.

12. Эффективность ППМС сопровождения отслеживается по анализу работы специалистов за год, по показателям эффективности деятельности педагогических работников. Разработана система мониторинга деятельности учителя-логопеда, педагога-психолога, ППМС сопровождения в 1 ОУ.

Основные проблемы, выявленные по итогам аудитов:

существующая система работы ПМП консилиумов образовательных организаций не в полной мере охватывает категории детей, испытывающих трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации (неуспевающие школьники, учащиеся с проблемами в поведении, дети мигрантов, одаренные дети, а также конфликтующие с педагогами и сверстниками, дети «группы риска»).

не выстроена система взаимодействия специалистов, входящих в состав ПМПк;

недостаточно внимания уделяется со стороны педагогов-психологов профилактической и просветительской деятельности в образовательных организациях (прослеживается ожидание запроса со стороны участников образовательных отношений, администрации учреждения и др.);

допускаются некорректные логопедические заключения.

Специалистами Центра были подготовлены аудиторские заключения, оказана методическая и практическая помощь по организации ППМС сопровождения в образовательной организации.

Таким образом, аудит является достаточно действенным способом повышения эффективности организации ППМС сопровождения в образовательных организациях. Аудит позволяет выявить проблемы организации психолого-педагогического и медико-социального сопровождения образовательного процесса с последующей разработкой методических рекомендаций и оказанием практической помощи по разрешению выявленных проблем.

### **Использование методики «Река школьной жизни» для определения уровня психологического комфорта на уроках в средней и старшей школе**

Задача определения уровня психологической безопасности и комфорта на занятиях по каждому изучаемому в школе предмету и в школе в целом, актуальна в течение всего учебного года. Она важна для администрации, педагога предметника, классного руководителя, педагога психолога. Значимость этой информации повышается классов, в ситуациях, когда ученики переживают кризис подросткового возраста, либо период адаптации к обучению в средней школе или в профильном классе, а также для новых учеников.

Методика «Река школьной жизни» является бланковой (карандаш, бумага). Она рассчитана на учащихся 5 - 11 классов, предполагает групповое использование, время проведения 10-15 минут. Для проведения диагностики необходим полный список школьных предметов, которые изучаются в данном классе, который выдается каждому ученику либо вывешивается (пишется) на доске. Ученикам раздаются бланки (1/2 листа А4), со схематичным изображением реки в виде извилистой линии. В нижней части листа нарисованы скалы, в верхней части помещен рисунок солнца. Важно, что общая длина линии составляет 15 см. Это позволяет легко проводить обработку. Инструкция зачитывается устно, при необходимости повторяется.

Инструкция звучит следующим образом: «Перед тобой река. Она течет от нижнего края листа к верхнему. Это река школьной жизни. В нижнем течении реки путешественников подстерегают опасности, там корабль может неожиданно попасть в водоворот или сесть на мель. Погода переменчивая, часто бывает туман, плохая видимость. На этом участке реки плохо, опасно, непонятно, куда плыть.

В среднем течении река становится шире и спокойней, а погода на этом участке более устойчивая, ясная, видимость хорошая, можно причалить к берегам и получить помощь.

А в верхнем течении река, полноводная и широкая, течет среди прекрасных берегов. Здесь всегда хорошая погода, на берегах много интересного, местные жители доброжелательны и охотно помогают и отвечают на вопросы. Плавание доставляет радость.

На этой реке есть пристани. Каждая пристань носит название школьной дисциплины. И располагаются пристани на реке у каждого из вас по-своему, в зависимости от того, как вы чувствуете себя на этом уроке.

Если на уроке ты чувствуешь так, будто находишься на корабле, подхваченном течением, страшишься неожиданных неприятностей. Если тебе тревожно, неудобно и непонятно, то пристань этой дисциплины следует разместить в нижнем течении реки.

Если во время занятий ты чувствуешь себя уверенно, а «течение» урока соответствует спокойному и ровному течению реки, то пристань нужно расположить ближе к середине реки.

А если урок по какой-то дисциплине похож на увлекательное путешествие, ты чувствуешь интерес и радость, на душе у тебя тепло и солнечно, то пристань такой дисциплины нужно разместить ближе к верхнему краю, там, где нарисовано солнышко».

Методика проста и удобна в обработке.

Схематичное изображение реки с помощью линейки разделяется на три равные части: внизу зона дискомфорта, в середине зона относительного комфорта, верхняя треть соответствует зоне высокого комфорта. Далее этот трафарет прикладывается к каждому бланку, и фиксируются индивидуальные и групповые результаты.

Оценка результата проводится на двух уровнях, индивидуальном, субъективном, и групповом, объективном.

На индивидуальном уровне методика позволяет описать самочувствие ученика на уроках по различным школьным дисциплинам. Важным достоинством этого метода является возможность оценить уровень комфорта на конкретном уроке, не оценивая при этом личность учителя. Оценка учителя происходит косвенно, завуалировано.

Наиболее значимую информацию можно получить при анализе обобщенных результатов по классу. Распределение учеников по трем уровням комфорта позволяет описать качественное своеобразие психологической обстановки на уроке по каждой учебной дисциплине. Если большинство учащихся помещает «пристань» данного урока в зону умеренного комфорта, присутствует какое-то количество отметок в зоне высокого комфорта, и сколько-то в зоне дискомфорта, психологическую атмосферу на этом уроке можно считать хорошей. Дискомфорт отдельных учащихся может быть связан с объективными обстоятельствами.

Особое внимание должна вызывать ситуация, когда больше четверти учеников помещает урок по какой-то дисциплине в зону дискомфорта. Полученные тревожные результаты могут быть презентованы педагогу, ведущему эту дисциплину, во время индивидуальной консультации и стать основой для совместной работы педагога и психолога.



### **Группы кратковременного пребывания в дошкольном образовательном учреждении – первый этап психо-социального развития ребенка**

ГБОУ города Москвы «Школа №1028» - это комплекс, который включает в себя 2 школы и пять детских дошкольных учреждений. Первоначально к школе был присоединен один детский сад. Затем в 2015 г. к данному объединению были присоединены одна школа и четыре детских дошкольных учреждения, в том числе и ГБОУ детский сад № 1896, в котором педагогом-психологом работаю я, Климова Татьяна Георгиевна. В 2014-2015 учебном году в данном детском учреждении функционировало 9 групп, из них две группы кратковременного пребывания. В 2015-2016 учебном году состав групп не изменился. В настоящее время дошкольное образовательное учреждение посещает более 200 детей в возрасте от 1.5 до 7 лет.

Дошкольное образовательное учреждение – первая ступень в общей системе образования. И в то же время дошкольный возраст - основа в развитии всех психических процессов.

Современная концепция дошкольного воспитания говорит, что семья и дошкольное образовательное учреждение, имея свои особые функции, не могут заменить друг друга.

Две модели воспитания - семья и детский сад - дают ребенку свой социальный опыт. И только во взаимодействии и сотрудничестве друг с другом они могут создать оптимальные условия развития ребенка.

Педагоги ДОУ понимают, что семейное воспитание очень сильно влияет на ребенка и без согласованной работы с семьей все педагогические воздействия сходят на нет. Поэтому одной из основных задач детского сада, а в частности психолога детского сада, является организация такой работы с родителями и воспитателями ДОУ, которая бы способствовала привлечению всех субъектов образовательного процесса к установлению положительных взаимоотношений между собой - воспитателями и родителями, воспитателями и детьми, родителей и детьми; пропагандировать родителям основы педагогических знаний, а воспитателей просвещать в психологических знаниях; освещать последствия тех или иных ситуаций в семье.

Заинтересованность родителей в педагогической деятельности с детским садом необходимо для полноценного развития их собственного ребенка и значительно повысить эффективность затраченных усилий.

Осознанное включение родителей в совместное воспитание позволяет. Создание единого пространства развития ребенка невозможно, если усилия воспитателей и родителей будут осуществляться независимо друг от друга и обе стороны останутся в неведении относительно своих планов и намерений.

Создание единого пространства семья – детский сад, в котором всем участникам педагогического процесса будет уютно, интересно, безопасно и полезно невозможно без повышения уровня доверия родителей к детскому саду, т.е. повышения авторитета педагогов, и повышения уровня родительской компетентности.

Основные задачи, которые призваны решать психолог в детском саду:

Органичное вхождение ребенка 1.5-3 лет в новую для него систему – детский сад, и организация адаптации в группах кратковременного пребывания, что является подготовкой детей к поступлению в детский сад;

налаживание доброжелательных отношений между детьми, обеспечивающих общее эмоциональное благополучие;

развитие адекватных возрасту основных видов деятельности, способов и средств общения с взрослыми и сверстниками;

укрепление психического здоровья детей, учитывая индивидуальные особенности и возможностей детей;

развитие познавательных процессов (внимания, памяти, мышления).

В начале 2014-15 учебного года группы кратковременного пребывания сопровождал воспитатель и педагог-психолог. Несмотря на то, что дети могли посещать детский сад два раза в неделю, адаптационный период в среднем составил 30 календарных дней, что является достаточно коротким сроком, который был достигнут благодаря слаженной работе воспитателей и педагога-психолога, при активном включении родителей в процесс адаптации ребенка. В период адаптации проводились индивидуальные беседы с каждым родителем, давались рекомендации по дальнейшему поведению вне детского сада, с целью настроить ребенка на позитивное отношение. В 2014-2015 учебном году мною были организованы лекции-консультации на интересующие родителей темы: адаптация ребенка к детскому саду, капризы и упрямство, роль игрушки в жизни ребенка, развитие речи ребенка от 1,5 до 3 лет, обучение общению, влияние родительских установок на развитие детей и т.д. Одновременно проводились групповые и индивидуальные консультации. Данная работа, которая продолжается и в 2015-2016 учебном году, помогает детям и их родителям адаптироваться к детскому саду с минимальными душевными травмами.

Целей посещения ребенком детского дошкольного учреждения много. Это и разностороннее формирование личностных особенностей ребенка с учетом его индивидуального физического и психического развития, и развитие активной познавательной деятельности, любознательности в разных сферах обучения и

игрового процесса, умственных способностей и правильно поставленной речи, обеспечение благоприятной обстановки для взаимодействия детей дошкольного возраста с социумом.

Для реализации вышеперечисленных целей с детьми в группе регулярно проводились занятия. Дети научились правильно держать кисть, познакомились с пластилином, научились разминать его, лепить простые формы: шарики, «колбаски», которые затем превращались в замысловатые крендельки, бублики и улитки. Детей познакомили с красками, изучили основные цвета.

С детьми проводились ознакомительно-развивающие занятия по изучению времен года, их признаков, изучению одежды, предметов мебели, бытовой техники, овощей и фруктов, видов транспорта, обсуждалось важность и значение профессий. Детей познакомили с геометрическими фигурами. Из разных форм создавались аппликации, развивая творческое воображение детей. Ребята научились различать различные геометрические фигуры в окружающей обстановке.

В ходе пребывания в группе дети научились действовать с предметами. Собирать одноцветные, а затем и разноцветные пирамидки из 4-5 колец, располагая их по убывающей величине. Собирать пирамидки из шаров, кубов одного размера.

Составлять башенки из 3 одноцветных последовательно уменьшающихся деталей-вкладышей (кубы, конусы, цилиндры и пр.). Разбирать и собирать трехместную матрешку.

В возрасте от 1,5 до 3 лет очень важна координация и согласованность движений. Чем лучше ребёнок может контролировать и управлять движениями, тем проще ему познавать окружающий мир и осваивать новые виды деятельности. Проводились занятия по изучению частей тела, их функций, и задач, которые призваны решать эти части.

Координация движений определяется развитием большой и мелкой моторики. Большая моторика – это все те движения, которые связаны с передвижением тела в пространстве (например, ходьба, бег). К двум годам ребенок должен: уметь бегать, подниматься и спускаться по лестнице, касаясь каждой ступеньки одной ногой, прыгать (подпрыгивать вверх, прыгать через обруч или лежащее на земле препятствие, прыгать на одной ноге). В ходе регулярных занятий дети в наших группах могли маршировать, бить по мячу ногой, бросать мяч в цель, играть мячом друг с другом, научились ходить задом наперед.

Для нормального развития ребенка вторым по значимости после активных движений тела являются упражнения, помогающие развивать их мелкую моторику. Мелкая моторика – это точные и плавные движения рук, а также их координация со зрением (например, когда необходимо взять из ряда лежащих игрушек именно ту, которую хочется). [ 1] К этому возрасту ребёнок должен уметь: рисовать вертикальную линию, строить башню или дом из 4-6 кубиков, резать бумагу, держа ножницы одной рукой.

Умение манипулировать очень важно для ребенка. Во-первых, потому, что малыш его использует во многих своих действиях. И чем выше это умение, тем лучше получается результат: увереннее перелистывает страницы книги, рисует, вырезает из бумаги, застёгивает пуговицы, пользуется ложкой и вилкой. Во-вторых, установлено, что уровень развития психических процессов находится в прямой зависимости от того, насколько у ребенка ловкие руки. [4] Существует тесная взаимосвязь между координацией мелких движений рук и речью. От того, насколько умеет ребенок выполнять движения пальцами, зависит уровень развития его речи. На основе этой взаимосвязи разработан метод, определяющий уровень развития речи детей. Он состоит вот в чём: сначала ребёнка просят показать один пальчик, потом - два и наконец – три. Дети, которым удаются изолированные движения пальцев, наверняка умеют говорить. Если пальчики остаются напряжёнными, стгибаются и разгибаются только вместе или, напротив, они вялые и изолированно двигаться не могут, значит, их обладатели не умеют говорить. И до тех пор, пока движения пальцев не станут свободными, успехов в развитии речи и, следовательно, мышления добиться не удастся.

Секрет этого явления несложен. При выполнении мелких движений пальцами рук происходит давление на кончики работающих пальцев и в кору головного мозга устремляются сигналы, которые активизируют пока незрелые клетки коры головного мозга, отвечающих за формирование речи ребенка. [3] Вот почему при выполнении разнообразных действий пальцами рук и происходит развитие речи, а значит, и мышления.

Для развития мелкой моторики в группах мы регулярно делали упражнения, используя пальчики и ладошки, играли в пальчиковые игры, делали упражнения с использованием массажных мячей, учили завязывать узелки, застёгивать пуговицы, перебирать мелкие предметы, например, перебирать зернобобовые, нанизывать предметы, в том числе макароны, создавая браслеты и бусы, на веревочку, наливать воду в емкость, переворачивать страницы книги, разрывать бумагу. Все эти занятия влияют на развитие тонких движений пальцев рук, следовательно, помогают развитию речи.

Пальчиковые игры и упражнения [2]– уникальное средство для развития мелкой моторики и речи в их единстве и взаимосвязи. Разучивание текстов с использованием «пальчиковой» гимнастики стимулирует развитие речи, пространственного, наглядно-действенного мышления, произвольного и непроизвольного внимания, слухового и зрительного восприятия, быстроту реакции и эмоциональную выразительность, способность сосредотачиваться. Помимо этого, пальчиковые игры расширяют кругозор и словарный запас детей, дают первоначальные математические представления и экологические знания, обогащают знания детей о собственном теле, создают положительное эмоциональное состояние, воспитывают уверенность в себе.

В возрасте от 1,5 до 3 лет речь является основным, ведущим психическим процессом, который в значительной мере влияет на интеллектуальное развитие ребёнка. В психологии данный период называют

сенситивным, то есть чувствительным для активного развития речи. В этом возрасте мозговые структуры, ответственные за речь, оказываются наиболее восприимчивыми к влиянию среды, способствующей усвоению родного языка. Речь развивается сразу в нескольких направлениях: осваиваются грамматические правила построения фраз, заканчивается овладение произношением звуков речи, развивается способность связно выражать мысли в речевой форме, совершенствуется понимание речи. Поэтому понятны тревоги и волнения родителей, дети которых молчат и не разговаривают. Для стимулирования и активизирования речи детей в группах много времени отводилось общению с детьми. Детей обучали общению друг с другом. Дети обучаются разговаривать путём подражания взрослым, наблюдая за ними и копируя их поведение.

В общении с детьми мы чётко и ясно проговаривали слова, тщательно следили за своей речью и исправляли ошибки детей. В этом случае они начинают осваивать речь, подражая речи взрослого. При общении с ребёнком вызывали его на разговор и отвечали на любые попытки речевого поведения с его стороны. Регулярно проводились занятия, направленные на стимулирование у детей звукоподражания: «Как говорит киска? Как говорит собака? Как мычит корова? Как разговаривает утка? Как гудит самолёт?». Активная и многообразная звукоподражательная деятельность помогает детям в дальнейшем освоить членораздельную речь.

Область социального развития включает в себя умения и навыки ребёнка взаимодействовать с внешним миром и общаться с другими людьми.

В связи с тем, что в данном возрасте большое значение приобретают навыки самообслуживания, детям в группе объяснили важность и значение личной гигиены. Дети приобрели навык мытья и вытирания рук, умывания и научились проситься и ходить на горшок. Если в сентябре 80% детей приходило в памперсах, и не знали что такое горшок, то к декабрю, благодаря активной работе с детьми и родителями, таких деток в группах осталось по одному, а к весне и они самостоятельно пользовались горшком. К двум годам дети должны заинтересованно относиться к процессу одевания – охотно принимать нужные позы (вытягивать ножку, когда надевают ботиночки, поднимать ручки во время надевания кофты и т. д.), даже пытаться самостоятельно одеться. В нашей группе дети за этот год научились, есть самостоятельно, и пить из чашки. Данные навыки помогут им легче привыкнуть к детскому саду при полноценном посещении. Детям регулярно читались сказки и стихотворения. Проводился разбор прочитанного произведения. К концу года дети могли самостоятельно пересказывать услышанные сказки. С участием детей устраивались кукольные представления.

Возрастной период от 1,5 до 3-х лет очень важен в развитии детей. И то, каким будет это начало, отразится на дальнейшей жизни человека. Посещение детьми групп кратковременного пребывания положительно отразилось на их развитии. Дети приобрели навыки самообслуживания, общения со сверстниками и взрослыми, помимо родителей, познакомились с требованиями детского сада, его режимом, что обеспечило подготовку детей к поступлению в детский сад.

#### Список литературы:

- Бернштейн Н. А. Физиология движений и активность [Текст] / под ред. О. Г. Газенко ; изд. подгот. И. М. Фейгенберг ; редкол. : А. А. Баев (пред.) и др.; АН СССР. — М. : Наука, 1990. — 494 с. ISBN 5-02-005234-5
- Вавилова А. В. Развитие мелкой моторики как средство улучшения речи [Текст] / А. В. Вавилова // М.: Молодой ученый. — 2014. — №5.. — ISSN 2072-0297.
- Кольцова М.М. Двигательная активность и развитие функций головного мозга ребёнка [Текст]/ - М.: Педагогика. 1973г, с. 276
- Ребенок учится говорить [Текст]/ М.М. Кольцова. -СПб.: САГА, 2002. -222,[1] с: ил. -Библиогр.:221с. - ISBN 5-901609-10-7
- Ткаченко Т. А. «Развиваем мелкую моторику» [Текст]/ М. Издательство ЭКСМО. 2007. – 80 с. ISBN: 978-5-699-24129-3

Кучегашева П.П., директор ресурсного центра научно-методического сопровождения педагогов, работающих с трудными детьми, ст.методист кафедры педагогики и психологии ГАУ ДПО «ВГАПО»  
Колотева Е.Ю., педагог-психолог МКОУ «СШ № 5 городского округа город Михайловка Волгоградской области»

### **Применение арт-техник в работе педагога-психолога с детьми, родителями и педагогами**

Использование педагогом-психологом приемов изобразительной деятельности в работе с детьми выступает как метод коррекции, привлекательность которого состоит в том, что в нем используются в основном невербальные способы самовыражения и общения. Изобразительная деятельность апеллирует к внутренним ресурсам и тесно связана с творческими возможностями ребенка.

На занятиях происходит развитие познавательной сферы и моторных навыков, создаются условия для переживания успеха от деятельности. Формирующийся в процессе творческой деятельности опыт, осознание

своих возможностей, развитие новых умений позволяет детям более активно и самостоятельно участвовать в жизни общества, расширяет диапазон их социального и профессионального выбора. Изобразительная деятельность дает им новые возможности успешного самовыражения, обретения чувства личной ценности, самоуважения, изменения отношения к себе и другим, ослабляет внутренние и внешние конфликты. Атмосфера творческих занятий создает условия для самопознания, самоанализа, что расширяет диапазон личного творческого опыта, способствует оптимистичному построению жизненной перспективы. Рисование положительно влияет на эмоциональное и физическое состояние. Коллективная изобразительная деятельность способствует формированию навыков коммуникации (рисование портретов друг друга с последующим обменом рисунками позволяет обнаружить расхождения между тем, как члены группы воспринимают самих себя и как остальные воспринимают их). Поощряется готовность ребенка выражать внутренние переживания, не беспокоясь о художественных достоинствах своих произведений.

Рисунок позволяет выразить в символическом виде эмоции, чувства, переживания, способствует развитию адаптивных ресурсов ребенка, его психологической устойчивости к травмирующим жизненным ситуациям. Используются все доступные формы изображения от спонтанных каракулей, где проявляется подсознательное автора, до своих ощущений, настроений. Пробуждается фантазия в работе с ассоциациями в ответ на стимульные слова «любовь», «ненависть», «красота», «свобода». Попытка описать свои переживания по окончании работы дает выход заблокированным эмоциям. Даже если ребенку пока трудно проговорить, или осознать свою проблему, он включается в процесс рисования, лепки, выражая при этом свое состояние через цвет, форму, нажим и энергию движения руки в процессе рисования. Это помогает снять неосознанное психическое напряжение.

Через созерцание продукта своей деятельности ребенок обретает чувство успеха. Приходит успех и в общении, оно становится более конструктивным. Работая с воском, кремом и цветной солью, ребенок приобретает способ взглянуть на свою проблему со стороны. Каждый ребенок в группе работает над отражением своих впечатлений от услышанной сказки, прослушанной музыки, создает свой рисунок, затем детям предлагается обменяться впечатлениями о рисунках друг друга. Применяется и другая форма работы, когда дети вместе создают единый коллективный рисунок или коллаж. Каждый участник вкладывает в эту работу что-то свое.

Для детей очень важна оценка результата их работы. Поэтому при планировании занятий учитываются особенности ребенка (в том числе и с заболеванием опорно-двигательной системы), индивидуально подбираются способы и приемы деятельности. Если ребенку пока недоступно рисование карандашом и кисточкой, ему предлагается рисовать пальчиками, тюбиками с детским кремом и цветной солью, что дает возможность включать в процесс рисования ребенка на ранних этапах, когда другие виды этой деятельности ему еще недоступны.

Цели занятий могут варьироваться от развития мелкой моторики и цветовосприятия до решения личностных и межличностных проблем.

Техника рисования тюбиком с кремом.

Под оргстекло в качестве фона кладется белая, черная или цветная бумага. Для рисования используется пластиковый тюбик с кремом. На дистальном крае стола располагаются прозрачные пластиковые баночки с солью, окрашенной яркими пищевыми красителями в основные цвета и бумажные салфетки для удаления излишков крема с рук и оргстекла. Эстетика рабочего места играет значительную роль в мотивации ребенка на занятие.

Занятие проводится в три этапа. Первый этап – мотивация ребенка к деятельности. На этом этапе после установления контакта используется небольшой рассказ, стихотворение, сказка, стимулирующая воображение (воссоздающее или творческое) соответственно зоне актуального развития ребенка. Например, для самых маленьких:

«Дождик, дождик – капелька,  
Водяная сабелька,  
Лужу резал – не разрезал,  
И устал, пе-ре-стал!»

Психолог предлагает нарисовать такой дождик вместе с ребенком.

Второй этап – реализация основной цели занятия. Так как программа занятий с каждым ребенком составляется индивидуально (психолог следует за клиентом), выбор цели варьируется от укрепления мышц рук, разработки суставов до релаксации и развития воображения и фантазии.

Основной этап занятия начинается с выбора ребенком фона будущего рисунка. Цветная бумага выбранного цвета кладется под стекло. Детский крем наносится на любую часть кисти, которой будет выполняться рисунок, в данном случае «дождик». Ребенок изображает тучку и штрихи – капельки. Взрослый удаляет излишки крема с рук ребенка, если требуется, слегка с помощью салфетки корректирует рисунок (только с разрешения ребенка). Затем нарисованные картины оживляются с помощью цветной соли. Способ нанесения соли подбирается соответственно возможностям ребенка. Если ребенок не может захватить и удержать соль в сомкнутых пальцах, нанося ее на рисунок, насыпаем соль на салфетку, переворачиваем оргстекло кремовым рисунком вниз и прижимаем, слегка похлопывая кулачком или ладошкой. Кристаллы соли

прилипают к крему и рисунок становится окрашенным. В такой технике можно выполнять самые сложные разноцветные рисунки, поэтапно нанося цвета.

На третьем этапе занятия побуждаем ребенка к беседе, соответствующей теме и цели занятия. Беседа содержит рефлексивный блок. Ребенок дает обратную связь психологу о том, что понравилось на занятии, чему научился ребенок, как он себя чувствует и т.д. Ситуация анализа способствует формированию сферы самосознания ребенка (например, самооценки).

От занятия к занятию усложняем задания. От рисования пальцами или ладошкой переходим к рисованию тюбиком крема. Варьируя размер отверстия, выполняем рисунок кремовой линией или точками. Чем чаще и регулярнее проводятся занятия, тем точнее становятся движения ребенка. От рисунка постепенно переходим к написанию печатных букв, если ребенок готовится к обучению. При отработанном навыке тюбик с кремом заменяем на тюбик с силикатным клеем или клеим ПВА. Цветная соль прочно фиксируется клеем, избытки соли удаляются встряхиванием. Цвета наносятся поочередно.

Если ребенок уже может захватить щепотку соли, то он наносит ее на клеевой рисунок сверху, каждый цвет отдельно. Постепенно усложняем задания, переходим к аппликации из крупных кристаллов соли, каждый из которых наносится отдельно, получается красивый «витраж», но такое стекло уже нельзя использовать повторно (силикатный клей не смывается со стекла). Стекло и оргстекло можно заменить толстым картоном, который «обтягивается» ватманом.

Продуктом своего творчества ребенок распоряжается по своему усмотрению (показывает другим, оставляет для участия, например, в выставке, или дарит кому-либо). Это стимулирует социальную активность ребенка, способствует самоутверждению в детском коллективе.

Рисование кремом и солью имеет и эффект релаксации, который усиливается добавлением в кремы соль ароматических масел. И тогда нарисованный, например, апельсин не только оранжевый, но и пахнет как апельсин.

С помощью рисования кремом ребенок получает возможность без страха, что краски прольются на одежду в результате неловких движений, осваивать более сложные техники, что повышает его самооценку. Для этого крем смешивают с пищевыми кондитерскими красителями (или красителями для пасхальных яиц) и используют для рисования по аналогии с письмом картин масляными красками в технике мазка. Такое рисование плавно готовит ребенка к рисованию на бумаге, снимает у ребенка страх, что у него что-то плохо получится, т.к. под рукой всегда есть салфетка.

Описанная техника используется как самостоятельное действие, как этап консультирования, как вспомогательное средство для облегчения вхождения в контакт, как способ релаксации. Тревожные дети легче идут на изображение своих проблем с помощью рисунка кремом на стекле, т.к. его невозможно сохранить и кому-либо показать: провел рукой – и нет рисунка. Но терапевтический эффект при этом все равно имеет место. Изобразил то, что беспокоит, преобразовал, уничтожил изображение – и стало легче.

Хорошие результаты достигаются и в совместном рисовании с ребенком в тех случаях, когда между ребенком и взрослым необходимо установить эмоциональный контакт и доверительные отношения. Такое рисование можно использовать как один из элементов нахождения точек соприкосновения в случае решения детских межличностных конфликтов. При этом оргстекло с нанесенным белым кремом устанавливается вертикально между конфликтующими сторонами, (имитация барьера общения), затем, рисуя, дети «открывают» пространство взаимодействия друг с другом, находят общее пространство, преобразуют свой рисунок, учатся идти на взаимные уступки. Можно использовать стеклянный «барьер» для парного рисования пальцем, где партнеры пытаются угадать движения друг друга.

Подростковый возраст — это самый трудный и сложный из всех детских возрастов, представляющий собой период становления личности. Вместе с тем это самый ответственный период, поскольку здесь складываются основы нравственности, формируются социальные установки, отношения к себе, к людям, к обществу. Кроме того, в данном возрасте стабилизируются черты характера и основные формы межличностного поведения. Главные мотивационные линии этого возрастного периода, связанные с активным стремлением к личностному самосовершенствованию, — это самопознание, самовыражение и самоутверждение.

Для подросткового возраста характерно попеременное проявление полярных качеств психики: целеустремленность и настойчивость сочетаются с импульсивностью и неустойчивостью, повышенная самоуверенность и безапелляционность в суждениях сменяются легкой ранимостью и неуверенностью в себе, потребность в общении — желанием уединиться, развязность соседствует с застенчивостью, романтизм, мечтательность, возвышенность чувств нередко уживаются с сухим рационализмом и циничностью, искренняя нежность, ласковость могут быстро сменяться черствостью, отчужденностью, враждебностью и даже жестокостью.

В подростковом возрасте у ребенка появляется и усиливается стремление быть взрослым, что создает совершенно новую внешнюю и внутреннюю ситуацию личностного и психологического развития.

Использование Арт-технологий позволит психологу расширить круг интересов подростка, поможет развить самосознание и получить новый опыт общения со сверстниками, что приведет к интенсивному росту социально ценных побуждений и переживаний.

Хочется выделить следующие достоинства арт-терапии при работе с подростками:

1. Арт-терапия практически не имеет ограничений в использовании. Независимо от своего физического, социального или интеллектуального статуса любой подросток может участвовать в такой работе. Для этого не требуется каких-либо специальных способностей.

2. Арт-терапия – преимущественно средство невербального общения. Это делает ее особенно ценной при работе с подростками, которые затрудняются в словесном описании своих переживаний.

3. Арт-терапия мощное средство сближения психолога с подростком. Это особенно важно в ситуациях отчуждения и затруднении в налаживании контактов.

4. В процессе арт-терапии удается обходить «контроль сознания». Это позволяет психологу актуализировать латентные идеи и состояния, исследовать те социальные роли и формы поведения, которые слабо проявлены у подростка в повседневной жизни.

5. Арт-терапия дает подростку возможность свободного самовыражения и самопознания.

6. Продукты деятельности подростков являются объективным свидетельством настроений и мыслей подростка, что позволяет использовать их для динамической оценки состояния.

7. Арт-терапия позволяет вызвать у подростка положительные эмоции, помогает преодолеть апатию и безинициативность.

8. Позволяет мобилизовать творческий потенциал подростков, раскрывает широкий спектр их способностей.

9. Через анализ продуктов деятельности психолог получает информацию о жизни подростка, его актуальном состоянии, способах преодоления трудностей и мировоззренческих позициях.

Так как для подростка (и не только), важно осознание, каждую работу необходимо обсуждать как на группе, так и при индивидуальной встрече. Обсуждение рисунка, сказки или другого продукта деятельности подростка проводится по следующей схеме, в основу которой положены рекомендации J. Bowers:

1. Подросток должен рассказать о своей работе так, как он этого хочет, основное правило – идти за подростком, а не тащить его за собой!

2. Просить подростка комментировать те или иные части своей работы, прояснить их значение, описать определенные формы, персонажи. Соблюдение этого пункта поможет избежать преждевременных выводов относительно содержания работы.

3. Попросите подростка описать работу от первого лица и, возможно, сделать это с каждым из элементов (персонажей). Подросток может построить диалоги между отдельными частями работы, независимо от того, являются ли эти части персонажами, геометрическими формами или объектами. Комментарии подростка могут касаться внешних или внутренних свойств предмета. Если подросток вылепил из теста или пластилина какого-то героя, следует спросить его, из какой истории или сказки этот герой, на кого он похож, какой это персонаж – добрый или злой и т.д.

4. Если подросток не знает, что означает та или иная часть его работы, Арт-терапевт может дать объяснение, однако следует спросить у ребенка, насколько это объяснение представляется ему верным. Верность интерпретации проверяется как по вербальным, так и по невербальным реакциям подростка.

5. Побуждайте подростка фокусировать внимание на цветах, которые он использовал в своей работе. О чем они говорят ему? Даже если он не знает, что цвет означает, фокусируясь на цвете он может что-то осознать. Необходимо учитывать, что цвета могут использоваться по-разному: отражать свойства объектов или отношение автора к этим объектам.

6. Старайтесь фиксировать особенности интонации, положение тела, выражение лица, ритм дыхания подростка.

7. Эти наблюдения важно использовать в ситуации сильного напряжения для переключения на другую тему.

8. Помогайте подростку осознать связь между его высказываниями о работе или ее частях и его жизненной ситуацией, осторожно задавая ему вопросы о том, что в его жизни происходит и как это может отражать его работа.

9. Обратите особое внимание на отсутствующие части изображения и пустые пространства на рисунке, часто повторяющиеся в сказках или драматизациях сюжеты, повторяющиеся ассоциации и т.п. Не обязательно, что отсутствие той или иной части или повторение одного и того же сюжета должно иметь ту или иную символическую нагрузку. Важно, как объясняет это сам подросток.

10. Иногда следует принять изображение буквально, иногда следует искать нечто противоположное изображенному, в особенности, если есть основания для такого предположения. Если изображение (персонажи, маски) не соответствует реальному образу – это может быть изображение подростка с сильным Эго, уверенного в себе, либо нереалистичский (идеальный) образ Я подростка со слабым Эго.

11. Попросите подростка рассказать о том, что он чувствовал в процессе создания работы (сочинения сказки, проигрывания роли и др.), до ее начала, а также после ее завершения. Необходимо спрашивать о самочувствии подростка в разные периоды работы, таким образом можно избежать многих защитных реакций.

12. Предоставьте подростку возможность работать в удобном для него темпе и с сознанием того, что он будет изображать нечто, что может изобразить, и отражать те состояния, к исследованию которых он готов. Хорошо, чтобы подросток почувствовал, что он сам контролирует процесс и его результаты.

13. Стремиться выделять в работах подростка наиболее устойчивые темы и образы. Со временем он сам будет готов увидеть в своих работах единые смысловые линии.

Если в большинстве направлений психотерапии творчество недопустимо, то в арт-терапии весь процесс построен на творчестве психолога и клиента. Выбирая готовые игры и упражнения для подросткового тренинга подумайте о своих подростках: соответствуют ли выбранные технологии их возрасту, интересам, интеллектуальному и культурному уровню. Любую готовую игру можно упаковать в актуальную именно для вашей подростковой группы технологию. Например, что стоит провести известную технику «Каракули» не карандашами, а баллончиками с краской (графити), предварительно наклеив на стену в кабинете оборотки обоев или ватман или использовать для упражнений в музыкальной терапии не инструменты, а пластиковые бутылки и банки из под Колы наполненные разными шумовыми составляющими (винты, скрепки, горох и др.).

И еще один важный момент - при наличии у подростка эпилептоидной, истероидной или неустойчивой акцентуации характера, перед тем, как вводить его в арт-терапевтическую группу, необходимо поработать индивидуально, дабы не создать благоприятных условий для провокации обострения.

Приятным результатом для психолога (педагогов, родителей) от участия в арт-терапевтической группе подростков будет: снижение эмоционального напряжения, более позитивное самовосприятие, улучшение посещаемости школьных занятий, стремление участвовать в новых проектах и программах, изменение поведенческих моделей в школе и дома, желание выбрать профессию психолога и др.

Конончук О.Ю., муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение города Калининграда центр развития ребенка - детский сад № 14, г. Калининград

### **Психолого-педагогическое просвещение родителей ДОО в контексте апробации и внедрения профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)»**

При модернизации системы дошкольного образования, введения ФГОС дошкольного образования значительно возрастает роль дошкольных психологов. Требования к квалификации специалистов, заложенные в новом профессиональном стандарте «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)», меняются: перед психологами поставлены абсолютно новые функции и задачи. Одной из трудовых функций профстандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)», является психологическое просвещение субъектов образовательного процесса.

Внедрение новых стандартов предусматривает построение образовательной деятельности на основе взаимодействия взрослых с детьми. Образовательная деятельность должна быть ориентирована на интересы и возможности каждого ребенка и учитывать социальную ситуацию его развития. Связующим звеном в сотрудничестве ДОО и семьи является ребенок, вокруг которого выстраивается единое образовательное пространство в целом и воспитательно-развивающий процесс в частности. Именно поэтому, ключевыми идеями взаимодействия являются – установление доверительных отношений между детьми, родителями и педагогами, объединение их в общую команду, стимулирование потребности делиться друг с другом своими проблемами и совместно их решать.

В современных законодательных документах целевыми ориентирами определены следующие задачи инновационного взаимодействия ДОО и семьи:

- воспитание позитивного отношения и уважения к родительству и детству;
- приобщение родителей к педагогическому процессу;
- повышение родительской компетентности и уровня общей культуры;
- расширение сферы участия родителей в организации жизни образовательного учреждения;
- изучение и диссеминация лучшего опыта семейного воспитания, пропаганда его среди широкого круга родителей;
- становление социально-педагогических традиций в работе ДОО и семьи.

Родительский клуб является такой формой работы, при которой происходит продуктивное вовлечение и активное участие родителей во взаимодействии с ДОО. Наше дошкольное образовательное учреждение является региональной площадкой реализации проекта «Повышение родительской ответственности в условиях работы родительских клубов «Наш ребенок» в 2015 – 2016 учебном году.

Деятельность родительского клуба «Наш ребенок» регулируют следующие нормативно-правовые и методические документы:

- Федеральный закон от 29.12.12 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»;
- приказ Министерства образования РФ от 17.10.2013 № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования»;
- Устав ДОО;
- лицензия на образовательную деятельность.

Цели деятельности родительского клуба «Наш ребенок»:

- установление сотрудничества коллектива детского сада и семьи в вопросах сохранения и укрепления здоровья дошкольников;
- оказание консультативной помощи семьям воспитанников по вопросам воспитания и обучения детей;
- формирование у родителей активной позиции по отношению к собственному здоровью и здоровью детей;
- всестороннее психолого-педагогическое сопровождение воспитания и развития детей, посещающих учреждение;
- психолого-педагогическое просвещение родителей;
- внедрение новых форм общения с родителями (тренинги, беседы, консультации, анкетирование, обмен семейным опытом, открытые занятия, спартакиады, досуги и т.д.).

Основными задачами родительского клуба являются:

- повышение педагогической культуры родителей;
- оказание всесторонней помощи и поддержки родителям в вопросах оздоровления детей, укрепления защитных сил организма;
- выявление и транслирование положительного семейного опыта по воспитанию и обучению детей;
- содействие сплочению родительского коллектива, установлению доверительных отношений между родителями и коллективом детского сада;
- обеспечение эффективного взаимодействия между ДОО и родителями воспитанников в целях оптимизации воспитания и развития детей в условиях ДОО и семьи;
- оказание всесторонней психолого-педагогической помощи родителям (законным представителям) и детям дошкольного возраста, посещающим ДОО в обеспечении всестороннего гармоничного развития;
- психолого-педагогическое просвещение родителей воспитанников с учетом индивидуальных особенностей, возможностей и потребностей семей.

Заседания клуба представляют собой родительские встречи в различных формах: лекции, беседы, тренинги, интерактивные семинары, досуговые и другие мероприятия. В работе клуба принимают участие различные специалисты ДОО: педагог-психолог, учитель-логопед, инструктор по физической культуре, музыкальный руководитель, воспитатели.

Содержание деятельности родительского клуба «Наш ребенок» доступно по форме и содержанию, направлено на повышение родительской ответственности, активизацию интереса к вопросам воспитания и развития своих детей.

Для успешного и результативного повышения родительской ответственности в условиях работы родительского клуба «Наш ребенок» необходимо соблюдение следующих условий:

- ориентация на потребности семьи, запросы родителей, а не чтение докладов или лекций;
- активизация и обогащение воспитательных умений родителей, поддержка их уверенности в собственных педагогических возможностях, распространение положительного опыта воспитания в семье;
- непрерывность коррекционно-формирующей работы с родителями с целью нормализации системы требований и ожиданий предъявляемых к ребенку, расширение сферы осознания психического и личностного развития ребенка;
- наличие мотивации, соответствующих установок на преобразование и коррекцию форм поведения и стиля взаимодействия с ребенком, реализацию полученных в ходе совершенствования психолого-педагогической культуры родителей знаний в реальные дела и поступки;
- проявление эмоционально-волевых усилий с целью ломки системы стереотипов воспитания и восприятия своего ребенка, закрепление духовно-нравственных установок в отношениях «родитель-ребенок»;
- готовность родителей получать помощь и поддержку со стороны специалистов в области педагогики и психологии, выполнять все их рекомендации.

Формы психолого-педагогической деятельности родительского клуба:

- Инвариантные: групповые мероприятия для всех родителей (семинары, деловые игры, тренинги, консультации, лектории).
- Вариативные: подгрупповые мероприятия для дифференцированных групп родителей в соответствии с запросами, потребностями; индивидуальные консультации для родителей; индивидуальная работа с родителями и их детьми по выявлению, профилактике и коррекции различных отклонений; совместные детско-родительские встречи в различных формах, занятия, игровые упражнения, досуговые и спортивные мероприятия.

Педагог-психолог в ДОО является одной из ключевых фигур в организации работы с родителями. Свою практическую деятельность в родительском клубе «Наш ребенок» организую по следующим направлениям:

1. Диагностическое, целью которого является установление контакта с родителями и диагностическая ориентировка, позволяющая задать направление дальнейшей деятельности.
2. Образовательное (информационное), соединяет в себе передачу знаний о детской психологии, формах и методах воспитания и развития ребенка в семье, об индивидуально-типологических особенностях личности ребенка.



Данное направление включает коллективные, индивидуальные и наглядно-информационные формы работы с родителями.

3. Практическое направление, включает такие формы и методы работы, которые способствуют формированию и закреплению эффективных навыков взаимодействия с ребенком, развитию рефлексии, предоставляют возможность активного самопознания и познания своего ребенка.

Выделенные направления деятельности не являются автономными; при определенных условиях происходит трансформация одного направления деятельности в другое. Все направления деятельности, являются значимыми для сотрудничества с родителями, однако, степень их влияния на становление личности ребенка неодинакова. Развивающий подход к взаимодействию психолога с родителями является ведущим и отражает партнерские, равноправные отношения между субъектами общения.

Уже сейчас можно говорить о необходимости, востребованности функционирования клуба для родителей. Как показывает практика, клуб для родителей - наиболее подходящая форма работы, позволяющая установить эффективное и целенаправленное взаимодействие детского сада и родителей.

Кукуев Е.А., Мальцева О.А., г.Тюмень  
Тюменский государственный университет  
e.a.kukuev@utmn.ru

### **Подготовка студентов-волонтеров для программ реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья**

Обозначаемый и реализуемый, в Российском образовании, переход от знаниевой парадигмы к компетентностной предполагает усиление роли деятельностного подхода в программе подготовки специалиста.

Данный подход синтезирован в деятельностно-компетентностной парадигме Ф.Г.Ялова, в рамках которой постулируется, что практико-ориентированное образование направлено на приобретение кроме знаний, умений, навыков также опыта практической деятельности с целью достижения профессионально и социально значимых компетенций [1]. Так, Ф.Г.Ялов пишет: «В системе профессионального образования в рамках деятельностно-компетентностного подхода приобретает смысл опыт деятельности... Опыт деятельности становится дидактической единицей» [1, С.92]. Безусловно, опыт деятельности приобретается студентами, в частности, при прохождении учебных и производственных практик. Но, мы считаем, что эти практики имеют ограничения для формирования опыта специалиста. Одним из ограничений выступает, по нашему мнению, их формализованность и регламентированность. Большинство действий студента во время практики уже определены формами отчетности, и выполняются, которые студенты не в полной мере ощущают самостоятельность выбора действий, их направлений, последовательности, длительности и т.д.

Не ставя по сомнению значимость организованной практики студентов, мы предлагаем, в том числе, и включение в образовательный процесс формирования компетенций опыт нерегламентированной деятельности. В данной роли при подготовке педагога может выступать волонтерская практика. В рамках данной статьи проанализируем опыт данной деятельности в Институте психологии и педагогики ТюмГУ.

Волонтерское движение студентов по программам социальной и социокультурной реабилитации детей-инвалидов, сверстников-инвалидов и людей с ограниченными возможностями здоровья началось в Институте в 2014 году с образованием международного компетентностного центра инклюзивного образования в ТюмГУ. Студентам психолого-педагогического направления образования в большей степени предполагается развитая эмпатия, диалогичность и толерантность как личностные профессионально-значимые качества. Реализация идеи социальной практики волонтерства позволяют студентам развивать профессиональное самосознание. Одним из основополагающих аспектов волонтерского движения является мотивация студентов на эту деятельность.

Наш непосредственный, практический опыт волонтерства начался с взаимодействия с Тюменской областной организацией Всероссийского общества инвалидов и Областным центром реабилитации инвалидов, именно содержание их запросов и определяло характер и содержание волонтерской деятельности наших студентов и преподавателей.

Первой была акция «Зал поддержки» на Осеннем Кубке команд КВН среди молодых инвалидов. Увидеть, как талантливы, остроумны, креативны их сверстники, поддержать их аплодисментами, развеять собственные стереотипы, касающиеся инвалидов, было очень важным для студентов.

Следующим шагом включенности студентов-волонтеров стал областной фестиваль социокультурной анимации «Творчество для всех», объединяющего различные направления социокультурной анимации, основанной на современных технологиях, обеспечивающего преодоление социального и культурного отчуждения людей с ограниченными возможностями здоровья. Задачами этого фестиваля были: содействие процессам социальной адаптации и реабилитации человека с ограниченными возможностями здоровья и его семьи средствами культуры и искусства; выявление одаренных людей с ограниченными возможностями здоровья и содействие развитию их творческого потенциала; содействие формированию толерантного общественного самосознания и патриотическому воспитанию. Обозначение и осознание всех этих

актуальных задач фестиваля, позволило студентам проникнуться в полной мере значимости своей миссии, почувствовать себя причастными к важному делу, почувствовать собственную гражданскую позицию.

Для привлечения еще большего числа студентов в ряды волонтеров 30 ноября 2015 года в Института психологии и педагогики ТюмГУ в рамках организации Дня «Белой трости» (15 октября), Дня толерантности (16 ноября) и Дня российского психолога (20 ноября) кафедра возрастной и педагогической психологии организовала мероприятие «Открытый мир». В рамках данного мероприятия студентами и преподавателями были проведены следующие акции: 1. «Я хочу тебя понять». В рамках акции всем желающим было предложено смоделировать ситуацию обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья (по зрению). В течении четырех часов был предложен следующий опыт: находиться в университете в повязке на глазах, в том числе это позволило одноклассникам получить опыт непосредственного сопровождения человека с ограничениями. 2. «Открытый мир в рисунках». Плакаты и рисунки на тему понимания мира людей с ОВЗ. 3. Музыкально-поэтическая композиция «Я не молчу. Я говорю», включала в себя: выступление студентов психолого-педагогического и музыкального направления с литературными произведениями авторов, имеющих ограничения по здоровью, при музыкальном сопровождении студентами музыкального отделения ИПиП. 4. Выступление студентов с ОВЗ, которые учились и учатся в ИПиП и гостей с ОВЗ.

Особый интерес у студентов вызвала акция «Я хочу тебя понять». Кафедра возрастной и педагогической психологии выступила к студентам со следующим воззванием: «Мы все разные. Мы разные по цвету волос, форме носа, особенностям голоса. Мы все разные. Мы разные по характеру, по манерам поведения и общения. Мы все разные. У нас разные способности, но, порой у нас бывают разные возможности. Есть люди, которым природа с рождения не дала полного здоровья. Но, Человек – трансцендентен! Он умеет выходить за пределы данности. Поэтому ограничения не могут ограничивать возможности человека. Давайте попробуем понять Человека, который не видит глазами. 30 ноября ты пришел в университет и прямо у входа надел на глаза повязку. Давай попробуем прожить всего четыре часа с повязкой на глазах. Это твой университет, ты все здесь знаешь, тебя многие знают. Проверь себя: какого оказаться в знакомом мире незнакомцем? Сдать одежду в раздевалку, узнать в какой ты аудитории учишься, ответить на телефонный звонок. Ты никогда не просил помочь тебе? Ты со всем всегда справляешься сам? Постарайся понять, что есть люди, которым действительно без помощи других очень-очень трудно. Побудь в этом мире чуть-чуть по-другому. Но, все что нас разъединяет – может нас объединять! Осталось дело за малым – постараться понять Другого!».

Акция проводилась с 8 утра до окончания мероприятия в актовом зале, где студентам на сцене было предложено снять повязки и рассказать о своем рефлексивном опыте. Более десяти студентов в повязках находились около пяти часов. Еще порядка двадцати студентов более двух часов не снимали повязки. Вот некоторые высказывания участников акции:

Сергей (3 курс), три часа в повязке: «У нас сейчас множество возможностей и ресурсов, для того, чтобы обеспечить комфорт для проживания инвалидов. Именно сейчас я это увидел отчетливо».

Елена (4 курс), два часа в повязке: «сначала я почувствовала себя растерянно. Я стала остро ощущать необходимость поддержки извне. Я стала по-другому воспринимать этот мир: услышала музыку во всех ее «красках». Я чувствовала как ко мне относятся окружающие».

Владислав (4 курс), четыре часа в повязке: «раньше я считал, что человек потерявший зрение теряет значительную часть своей жизни. Однако понял, что приобретается тоже многое, открываются просторы внутреннего мира. Я впервые за долгое время был в контакте с собой и внешний мир меня не отвлекал. И, я не считаю этих людей инвалидами, скорее инвалидом является общество».

Екатерина (4 курс), четыре часа была поводырем: «Большая ответственность. На мероприятии она (кто был в повязке) держала меня за руку и всегда нуждалась в разговоре, чтобы не казаться одной».

Анастасия (4 курс), два часа была поводырем: «Это ответственность и доверие». Такая рефлексия опыта дорого стоят в смысле внутренней мотивации студентов для волонтерства.

Таким образом, важными условиями привлечения студентов психолого-педагогического направления для программ социальной и социокультурной реабилитации детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья, исходя из нашего опыта, являются:

-информационный аспект мотивации (работа со старостатом, система как мотивационных писем, так и мотивационных встреч со студентами, способствующих осознанию студентами, для чего может быть полезен и важен непосредственно и для них самих этот опыт;

-апелляция к профессиональному самосознанию, профессиональной ментальности, находящихся в становлении;

-проведение акций: проведение систематических встреч с инвалидами и людьми с ограниченными возможностями здоровья, позволяющими в какой-то степени увидеть, почувствовать как живет, как переживается этот мир ими, таким образом, речь идет о принципиальном для нас аспекте мотивации: от эго-центричности к де-центрации, совместное обсуждение на этих встречах роликов, слайдов, знакомство с творчеством инвалидов и людьми с ограниченными возможностями здоровья,

- для конструктивного взаимодействия с инвалидами и людьми с ограниченными возможностями здоровья необходимо знакомство студентов с этикой взаимодействия с ними. Важно отметить, это знакомство предполагает глубокое психологическое толкование каждой этической составляющей, как и совместный психологический анализ «Декларации независимости лица с ограниченными возможностями здоровья»;

- исходя из конкретных запросов Тюменской областной организацией Всероссийского общества инвалидов и Областным центром реабилитации инвалидов ценного непосредственностью общения с инвалидами и людьми с ограниченными возможностями здоровья;

- актуальность, конкретность содержания волонтерской практики, непосредственно исходящей от запросов Тюменской областной организации Всероссийского общества инвалидов и Областным центром реабилитации инвалидов;

-привлечение студентов-волонтеров в систему обучающих семинаров по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся как с нарушением зрения, так и с аутистами и с другими нарушениями здоровья (эти семинары в системе проводятся в Институте психологии и педагогики и привлекают большое количество не только преподавателей, но и студентов). На этих семинарах есть возможность встретиться с узкими специалистами, возможность диалога позволяет уточнить, прояснить студентам-волонтерам различные аспекты взаимодействия и сопровождения;

-и, наконец, важным для нас в мотивационной работе с волонтерами-студентами является совместность работы студентов и преподавателей: совместная разработка, проведение и рефлексия волонтерской деятельности, как одного из первых профессиональных опытов в пространстве инклюзивного образования.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Ялов, Ф.Г. Деятельностно-компетентностный подход к практико-ориентированному образованию / Ф.Г. Ялов //Высшее образование в России. - 2008. N 1. – С.89-93/

Куликова Т.И., г. Тула  
Тульский государственный  
педагогический университет им. Л.Н. Толстого,  
[tativkul@gmail.com](mailto:tativkul@gmail.com)

#### **Технологии обеспечения психологической безопасности поликультурной образовательной среды Статья подготовлена при поддержке РГНФ (проект № 15-16-71005 а/Ц)**

Создание психологической безопасности поликультурной образовательной среды может выступать одной из центральных задач в работе педагога-психолога. Ее реализация возможна через насыщение среды программами и технологиями, обеспечивающими устранение психологического насилия во взаимодействии и адресованными всем участникам учебно-воспитательного процесса. Можно представить три основных типа технологий обеспечения психологической безопасности ее субъектов.

Первый тип – это технологии усвоения знаний о различных культурах и культурных процессах. К названному типу относятся такие методы и приемы организации познавательной деятельности учащихся, как рассказ, беседа, лекция, семинар, упражнение, самостоятельная работа и др. Технологии первого типа выполняют функцию психопрофилактики. Все профилактические мероприятия делятся на три типа: первичная, вторичная и третичная профилактика. Первичная психопрофилактика заключается, прежде всего, в психологическом просвещении и является наиболее массовой, неспецифической, использующей преимущественно педагогические, психологические и социальные влияния. Задачами первичной профилактики являются:

развивать этико-правовую культуру образовательного учреждения;

знакомить учащихся с историей и культурой национальностей, составляющих местное сообщество;

развивать и укреплять у детей и взрослых чувство любви и уважения к другим людям, основанного на терпимости к особенностям и различиям окружающих;

способствовать повышению компетентности учителей и родителей в сфере межличностных и межгрупповых взаимодействиях.

совершенствовать используемые обучающимися конструктивные поведенческие стратегии;

формировать позитивную, устойчивую Я-концепцию, развивать эмпатию, аффилиацию, внутренний контроль собственного поведения и т.д.

Вторичная профилактика направлена на так называемую «группу риска», включая индивидуальную работу в отношении конкретного школьника. Проводимые в рамках вторичной профилактики мероприятия ведут к уменьшению числа учащихся, склонных к демонстрации угроз и проявления различных форм насилия по отношению к сверстникам, а также тех, учащихся, которые в большей степени проявляют тревожность и принимают позицию «жертвы». Целью вторичной профилактики является улучшение психологического климата в отдельном учебном классе и школе в целом. Основная ее задача — преодолеть эти трудности до того, как дети станут социально или эмоционально неуправляемыми.

Третичная профилактика требует концентрации внимания психолога на учащихся с ярко выраженными личностными или поведенческими проблемами. Основная задача третичной профилактики – коррекция или преодоление серьезных психологических трудностей и проблем. Задачи третичной профилактики:

восстанавливать и развивать новые формы межличностного взаимодействия, наполнять их позитивным человеческим смыслом, духовным содержанием.

Для реализации задач третичной профилактики используют реабилитационные программы, включающие психотерапевтические, психологические, социальные и духовные методики; создание групп взаимопомощи. Содержание конкретной программы психопрофилактики должно соотноситься с проблемами возрастного и профессионального развития ее участников.

Второй тип технологий – это формы, методы и приемы формирования культуры межличностного общения, позволяющие конструктивно взаимодействовать учителю и учащимся, а также самим учащимся с учётом их культурных особенностей.

В качестве примера приведем фрагмент дискуссии, в основе которой использован метод кейса.

Анализ ситуации

Любая ситуация затрудненного общения – это ситуация, в которой один или оба партнера являются субъектами затрудненного общения, один или оба партнера с разной степенью осознанности и направленности мешают удовлетворению потребностей другого, ставят преграды на пути достижения целей общения. В результате этого, один или оба партнера испытывают острые эмоциональные переживания, демонстрируют несогласованность действий, проявляют коммуникативную неадекватность.

В связи с высоким уровнем миграционных процессов одной из самых распространенных ситуаций затрудненного общения является этнокультурная.

Как я понимаю проблему?

Прежде всего, это этнические и культурные стереотипы, представления об особенностях поведения, характера, системы отношений и т.д. Трудности в произношении многих слов представителями других национальностей, непонимание смысла многих терминов приводят к затруднениям в общении.

Какие мои действия, и какие поступки партнера привели к возникновению ситуации?

Отсутствие установки на общение и потребности в нем. Это проявлялось в отрывочных коротких фразах и нарушении визуального контакта. Недостаток времени для возможности уточнения некоторых слов, в результате чего прозвучал «дежурный» ответ: «Я не понимаю». Открытость к собеседнику (то есть, если по определенным причинам я расположена для разговора с каким-то человеком, но если человек мне не симпатичен, то я просто буду держать с ним определенную дистанцию).

Как мой партнер видит проблему? Какие, по его мнению, мои и его собственные действия лежат в ее основе?

Отсутствие культуры межнационального общения, терпимости и незнание национально-психологических особенностей, проявляющихся в трудности русскоязычного произношения.

Соответствует ли поведение каждого из нас сложившейся ситуации?

В реальности такое поведение соответствует сложившейся ситуации. В идеальной же ситуации – безусловно, следует исходить из правил эмпатийного слушания.

Как можно наиболее лаконично и полно определить нашу общую проблему?

Возникновение ситуаций затрудненного общения и трудностей в общении обусловлено фактом формирования человеческой общности, особенностями развития личности в определенной социальной среде, социально-психологической природой общения, механизмами отражения и взаимодействия. Именно они провоцируют сбои в социально-перцептивной, интеракционной, коммуникативной системах общения, приводящие к трениям и возникновению психического напряжения различной интенсивности между людьми.

В каких вопросах мы понимаем друг друга и солидарны?

В вопросах взаимного интереса к предмету общения; в ситуациях, регулирующих ролевые взаимоотношения участников совместной деятельности; в случаях совпадения ценностных установок.

Что я мог бы сделать, чтобы разрешить ситуацию?

Установить визуальный контакт, поставить в центр внимания говорящего, помочь в формулировании высказывания, абстрагироваться от оценок и условностей.

Что мог бы сделать для этого мой партнер?

Установить визуальный контакт, поставить в центр внимания слушающего, принять помощь в формулировании высказывания, абстрагироваться от оценок и условностей.

Каковы наши общие цели, во имя которых необходимо найти выход?

Формирование общего видения мира, единых представлений о ценностях, смысле жизни.

Что нужно сделать для достижения намеченных целей?

Развитие этнопсихологической компетентности всех субъектов образовательной среды.

Одной из наиболее эффективных форм работы по развитию навыков конструктивного межличностного взаимодействия, способствующего преодолению угроз и рисков психологической безопасности школьников является групповой психологический тренинг. Группа помогает повысить уровень самоуважения и самопринятия учащихся, так как в процессе тренинга они не только получают опыт одобрения со стороны сверстников, но и имеют возможность оценить более адекватно свои внутренние особенности и увидеть свои достоинства.

Ниже приводится краткое содержание тренинга «Я не такой, как ты, и все мы разные» (Как эффективно общаться с детьми разных национальностей). Программа тренинга «Я не такой, как ты, и все мы разные» ориентирована на детей подросткового возраста.

Целью программы является создание благоприятных условий для межличностного взаимодействия и развитие коммуникативной компетентности подростков.

Задачами программы выступают:

- расширить возможности установления контакта в различных ситуациях общения;
- отработать навыки понимания других людей, себя, а также взаимоотношений между людьми;
- овладеть навыками эффективного слушания;

сформировать и актуализировать знания подростков о многообразии мнений, убеждений, привычек и обычаев;

- развить способности к сопереживанию и сочувствию;

способствовать вербализации подростками своих чувств и переживаний по поводу толерантного общения;

сформировать социально полезные качества личности, такие как толерантность, эмпатию, инициативность в общении, ответственность, доброжелательность, уважение к другим людям и их мнению.

Программа состоит из системы относительно самостоятельных, но логически взаимосвязанных между собой занятий. В структуру занятий входят приветствие, развивающие игры и упражнения, ролевые игры, мозговой штурм, релаксационные упражнения, упражнения, способствующие развитию рефлексии. В тренинговую программу «Я не такой, как ты, и все мы разные» входит теоретический блок и практический блок, несущий основную смысловую нагрузку.

Тренинговая программа «Я не такой, как ты, и все мы разные» состоит из 13 занятий. В содержание каждого занятия входят название (тема) цель занятия, приблизительная структура (вводный, основной, заключительный этапы). Также первое занятие включает в свою структуру знакомство, а последнее – подведение итогов, рефлексию всего цикла занятий.

Во время занятий всем участникам и руководителю необходимо придерживаться определенных правил работы в группе, благодаря которым создаются условия для построения доверительного стиля общения, эффективного взаимодействия, раскованности и возможностей реализации каждым своих способностей и удовлетворения своих потребностей. Данные правила работы обсуждаются на первом занятии, к основным относятся – добровольность участия, общение по принципу «здесь и теперь», искренность в общении, персонификация высказываний, конфиденциальность.

Структура занятий:

Вводный этап включает в себя упражнения, способствующие созданию мотивационного настроения на работу, благоприятного психологического климата, активизации участников.

Основной этап – содержательная сторона занятий, включает развивающие игры и упражнения, ролевые игры, мозговой штурм, элементы тренинга, релаксационные упражнения, упражнения, способствующие развитию рефлексии.

Заключительный этап предполагает рефлексию занятия, обмен впечатлениями, мнениями, подведение итогов.

Содержание тренинговой программы

«Я не такой, как ты, и все мы разные»

Занятие №1 «Лицом друг к другу»

Цель занятия – знакомство, обеспечение позитивного эмоционального настроения на дальнейшую работу, установление контакта с участниками занятий.

Вводный этап: вступительное слово психолога, беседа о правилах работы в группе, упражнение «Первая встреча».

Основной этап: упражнения «Ассоциации», «Портрет товарища», «Умение вести разговор», «прорвись в круг».

Заключительный этап: «От нуля до десяти», рефлексия, ритуал прощания.

Занятие №2 «Азы общения»

Цель занятия – формирование представления о стилях общения и первичной установки на выбор конструктивных стратегий в межличностном взаимодействии.

Вводный этап: приветствие, упражнение «Снежный ком с символами».

Основной этап: беседа на тему «Стили общения, поведение в конфликтной ситуации», упражнения «Стили поведения и этика коммуникации», «Видение других», «Живые руки», «Репетиция поведения», «Уверенное, неуверенное, агрессивное поведение».

Заключительный этап: рефлексия, ритуал прощания.

Занятие №3 «Эффективное слушание»

Цель занятия – формирование первичных умений эффективного слушания.

Вводный этап: приветствие, упражнение «Трибуна».

Основной этап: теоретический блок «Этические основы межличностной коммуникации», игра «Беспокойное русло», упражнения «Слухачи», «Да – диалог, нет – диалог», «Телевизор».

Заключительный этап: упражнение «Ожившие картины», рефлексия, ритуал прощания.

Занятие №4 «Эффективные сообщения»

Цель занятия – формирование первичных умений эффективных сообщений.

Вводный этап: приветствие, упражнение «Раз словечко, два словечко».

Основной этап: теоретический блок «Техники конструктивных сообщений», упражнения «Я-высказывание», «Саботажники», «Вы меня узнаете?».

Заключительный этап: рефлексия, ритуал прощания.

Занятие №5 «Конструктивные диалоги»

Цель занятия – формирование и развитие навыков конструктивной коммуникации в конфликтной ситуации

Вводный этап: приветствие, упражнение «Веселые лыжи».

Основной этап: ролевая игра «Гладиаторы», упражнения «Эхо», «Мои сильные и слабые стороны».

Заключительный этап: упражнение «Мои проблемы в общении», рефлексия, ритуал прощания.

Занятие №6 «Решаем проблемы словами»

Цель занятия – развитие навыков и умений вести диалог в различных ситуациях, с различными типами людей.

Вводный этап: приветствие, упражнение «Печатная машинка».

Основной этап: упражнение «Стратегии в диалоге», «Разговор на чистоту», «Заблудившийся рассказчик».

Заключительный этап: рефлексия, ритуал прощания.

Занятие №7 «Техники и приемы эффективной коммуникации»

Цель занятия – развитие навыков конструктивного общения.

Вводный этап: приветствие, упражнение «Игривая змея».

Основной этап: упражнения «Самооценка качеств, важных для общения», «Говорящие жесты», «Интонация», «Слухи», «Лицедеи», «Да или нет», «Галантная беседа».

Заключительный этап: рефлексия, ритуал прощания.

Занятие №8 «Взаимопонимание в жизни человека»

Цель занятия – развитие навыков понимания других людей, себя, а также взаимоотношений между людьми.

Вводный этап: приветствие, вступительная беседа.

Основной этап: упражнения «Визуальное чувствование», «Через стекло», «Дискуссия», «Да», «Карусель».

Заключительный этап: рефлексия, ритуал прощания.

Занятие №9 «Принять другого»

Цель занятия – развитие навыков эмпатического восприятия другого человека, умения слушать и давать обратную связь, отработка навыков выражения позитивной оценки окружающим.

Вводный этап: приветствие, упражнение «Волшебное слово».

Основной этап: упражнения «Комплимент», «Подчеркивание сходства», «Ярлыки», «Чемодан».

Заключительный этап: упражнение «Сегодня я узнал...», рефлексия, ритуал прощания.

Занятие №10 «Активное слушание»

Цель занятия – развитие умения адекватно воспринимать информацию, отработка навыков невербального и вербального взаимодействия, активного слушания.

Вводный этап: приветствие, упражнение «Орда».

Основной этап: упражнения «Рассказ по цепочке», «Собери квадрат», «Рисование в парах», «Таможня».

Заключительный этап: рефлексия, ритуал прощания.

Занятие №11 «Барьеры в общении»

Цель занятия – создание условий для осознания и преодоления имеющихся барьеров в общении друг с другом.

Вводный этап: приветствие, вступительная притча «О солнечном затмении».

Основной этап: ролевая игра «Передача инструкции», упражнения «Рассмотри картинку», «Передача движения по кругу».

Заключительный этап: рефлексия, ритуал прощания.

Занятие №12 «Все люди разные...»

Цель занятия – развитие у подростка способности видеть непохожесть людей друг на друга.

Вводный этап: приветствие, упражнение «Печатная машинка».

Основной этап: мозговой штурм на тему «Непохожесть людей друг на друга. Национальности», игра «Вынужденный переселенец», упражнение «Лестница», «Гвалт», «Индивидуальные и общие потребности».

Заключительный этап: упражнение «Все мы одной крови», рефлексия, ритуал прощания.

Занятие №13 «Подведение итогов»

Цель занятия – актуализации полученных знаний, умений и навыков, подведение итогов занятий, закрепление позитивных впечатлений.

Вводный этап: приветствие, упражнение «Ловля мух».

Основной этап: игра «Прощание», упражнение «Свет и свеча», самоотчет.

Заключительный этап: рефлексия, групповое подведение итогов тренинга ритуал прощания.

С педагогами можно провести интерактивную деловую игру «Психологически безопасная и комфортная образовательная среда».

Цель – разработка модели психологически безопасной и комфортной образовательной среды

Участники игры: педагогический состав конкретного образовательного учреждения.

Задачи для участников игры:

смоделировать психологически безопасную и комфортную образовательную среду на ближнюю, среднюю и дальнюю перспективу;

разработать требования нормативно-правовых актов, направленных на охрану жизнедеятельности учащихся и труда работников образовательного учреждения;

определить потенциальные риски физической и психологической безопасности детей в процессе учебно-воспитательной деятельности образовательного учреждения;

охарактеризовать основные факторы психологической безопасности образовательной среды;

разработать программу презентации;

осуществить презентацию командных проектов.

Сценарий игры

В результате кораблекрушения Вы и Ваша команда оказались на острове Мавритания. На нем богатый животный и растительный мир, проживают миролюбивое племя Добряки и воинственное племя Зулусы. Дети обоих племен ходят в одну и ту же школу. Из-за того, что принципы и методы семейного воспитания в племенах различаются, образовательная среда школы характеризуется напряженностью, агрессивностью, насилием.

В ближайшие десять лет Ваша команда не сможет вернуться в Россию к своей повседневной жизни. Задача Вашей команды создать условия нормальной жизни, в которой Вы могли бы существовать, достаточно комфортно психологически и физически жить и работать.

Необходимо понять и спрогнозировать всю серьезность и опасность ситуации. Вам необходимо разработать сценарий «включения» не только в жизнь острова, но и в профессиональную деятельность, и смоделировать психологически безопасную и комфортную образовательную среду на ближнюю, среднюю и дальнюю перспективу. Внутри команды необходимо разработать и утвердить роли. Следует продумать и то, каким образом эти функции будут выполняться и контролироваться. Не допускать внутри команды конфликтов. Надо продумать стиль жизни, поддерживать ли более сильных, или слабых, или всех одинаково.

Каждая команда делает презентацию своего проекта «Психологически безопасная и комфортная образовательная среда», используя вспомогательные аудио-визуальные средства, печатные материалы и т.д.

Поскольку игра интерактивная, важно проанализировать - насколько профессионально разработан проект психологически безопасной и комфортной образовательной среды.

Третью группу технологий составляют формы, методы и приемы, отвечающие индивидуальным культурным запросам учащихся. Это работа по вариативным образовательным программам для тех, кто хочет изучать родной язык, или культуру другого народа; участие в деятельности культурных обществ; учебно-исследовательские задания. Особую роль играют интерактивные и проблемно-поисковые образовательные технологии, в ходе которых школьники приобретают опыт решения проблем, связанных с особенностями взаимодействия в поликультурной среде и которые направлены на формирование культуры общения.

При этом концептуально важным представляется об организации комплексной работы образовательных организаций как с семьями мигрантов, так и с «коренными» жителями в целях формирования интереса к познанию многообразия мира и навыков межкультурного общения, знакомству с традициями различных народов, в целом повышения этнокультурной компетентности – как отражение наметившейся тенденции перехода от идеи специального образования для «разных по культуре» к образованию для всех с включением «культурного параметра».

Процесс интеграции является многосторонним и многоступенчатым и предполагает [вовлечение](#) всех участников образовательного процесса – педагогов, учащихся и родителей, для чего требуется содействовать формированию у них соответствующей профессиональной и полиэтнической компетентности.

**Организация психологического тестирования  
обучающихся образовательных учреждений Челябинской области  
на предмет потребления ПАВ**

В 2011 году в соответствии с приказом Министерства образования и науки России от 12.04.2011г. №1474 «О психологическом тестировании обучающихся образовательных учреждений, реализующих общеобразовательные программы основного общего, среднего (полного) общего образования и профессиональные образовательные программы начального профессионального, среднего профессионального и высшего профессионального образования, на предмет потребления наркотических средств, психотропных и других токсических веществ» в ходе апробации инструментария выборочного (экспертного) психологического тестирования на базе реабилитационного отделения ГБОУ ОЦДиК было задействовано 102 подростка в возрасте от 12 до 18 лет.

В феврале-апреле 2012 года исследование проводилось в соответствии с приказом Министерства образования и науки Челябинской области от 26.12.2011г. № 01-2148 «О психологическом тестировании обучающихся». В социально-психологическом исследовании в 2012 году приняли участие обучающиеся из 9 образовательных организаций. В социально-психологическом исследовании приняли участие 1801 человек, из них 824 мальчика (юноши) (45,8%) и 951 девочка (девушки) (52,8%), 26 человек (1,4%) не указали свой пол. В социально-психологическом исследовании приняли участие:

1200 (65,1%) - обучающихся общеобразовательных учреждений – СОШ и гимназии,

360 (19,9%) - обучающихся образовательных учреждений, реализующих профессиональные образовательные программы начального профессионального, среднего профессионального образования программы начального и среднего профессионального образования,

451 (25%) - студенты образовательного учреждения, реализующего профессиональные образовательные программы высшего профессионального образования.

В декабре 2012г. - январе 2013г. по запросу Министерства социальных отношений Челябинской области (письмо № 1650-ООП от 01.10.2012г.) было проведено тестирование воспитанников государственных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

В феврале 2013 года на основании письма Министерства образования и науки Челябинской области от 17.01.2013г. №15/240 «О проведении тестирования» и заявки Управления образования Пластовского муниципального района (письмо от 21.12.2012г. № 1530) в тестировании задействованы 4 МОУ СОШ города Пласт. В исследовании приняли участие 350 чел. (49% - мальчики, 51% - девочки) в возрасте от 12 до 17 лет.

В период с марта по июнь 2014 году тестирование проводилось в соответствии с приказом Министерства образования и науки Челябинской области от 12.02.2014г. №03-393 «О психологическом тестировании обучающихся». В социально-психологическом исследовании в 2014 году приняли участие 3894 человек из 20 образовательных организаций. В социально-психологическом исследовании 2014г. приняли участие: 70,6% - обучающиеся общеобразовательных школ, 15,5% - студенты 1-3 курсов высших учебных заведений и 13,9% - обучающиеся в образовательных учреждениях начального профессионального и среднего профессионального образования. В исследовании 2014г. приняли участие подростки, проживающие в областном центре - 1157 человек (29,7%); подростки, проживающие в малом городе - 1615 человек (41,5%); подростки, проживающие в сельской местности – 1122 человека (28,8%). Возрастной состав респондентов исследования разделен на четыре группы: младше 14 лет – 536 чел. (13%), от 14 до 16 лет включительно – 2315 чел. (52%), от 17 до 18 лет включительно – 649 чел. (22%), старше 18 лет – 492 чел. (13%).

В период с марта по май 2015 году тестирование проводилось в соответствии с приказом Министерства образования и науки Челябинской области от 10 апреля 2015 года № 01-858 «Об организации и проведении анонимного психологического тестирования обучающихся в 2015 году» на базе 10 образовательных учреждений системы среднего профессионального образования. В тестировании приняли участие 2220 студентов 1-2 курсов ГБОУ СПО (ССУЗ).

В период с марта по май 2015 году тестирование проводилось в соответствии с приказом Министерства образования и науки Челябинской области от 10 апреля 2015 года № 01-858 «Об организации и проведении анонимного психологического тестирования обучающихся в 2015 году» на базе 10 образовательных учреждений системы среднего профессионального образования. В тестировании приняли участие 2221 студент 1-2 курсов ГБОУ СПО (ССУЗ).

С 2015-2016 учебного года в Челябинской области, как и во всех регионах Российской Федерации, во исполнение Федерального закона от 07.06.2013 № 120-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам профилактики незаконного потребления наркотических средств и психотропных веществ» и приказа Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 16 июня 2014 г. № 658 г. Москва «Об утверждении Порядка проведения социально-психологического тестирования лиц, обучающихся в общеобразовательных организациях и



профессиональных образовательных организациях, а также в образовательных организациях высшего образования» психологическое тестирование носит обязательный фронтальный характер.

Порядок и условия проведения фронтального тестирования определены приказом Министерства образования и науки Челябинской области № 01/1338 от 15.05.2015г. «Об организации и проведении социально-психологического тестирования обучающихся образовательных организаций Челябинской области в 2015-2016 учебном году».

Для организации психологического тестирования в данном формате в апреле-мае 2015г. на базе реабилитационного отделения ГБОУ ОЦДиК создана рабочая группа психологов, разработавшая инструментарий тестирования и регламент взаимодействия с муниципальными органами управления образованием по приему результатов тестирования.

Анкета для проведения социально-психологического тестирования включала следующие утверждения:

Я занимаюсь в секции, кружке, в учреждении дополнительного образования.

Я скорее доволен своей жизнью, чем недоволен.

У меня есть друзья, с которыми я могу поделиться своими переживаниями.

Я считаю себя здоровым.

Моя семья дружная, члены моей семьи помогают друг другу.

Я хожу в школу с удовольствием.

Большинство людей, с которыми я общаюсь, понимают меня.

В школе я получаю оценки, соответствующие моим способностям.

Я знаю, куда и к кому в случае необходимости я могу обратиться за психологической помощью.

В моей жизни редко бывают непредсказуемые ситуации, опасности, трудности.

На данные 10 утверждений обучающиеся должны были отметить в анкете «да», «нет» или «затрудняюсь ответить».

ГБОУ ОЦДиК в соответствии с приказом Министерства образования и науки Челябинской области № 01/1822 от 25.06.2015г. «О возложении полномочий» является региональным центром по обработке результатов тестирования.

В целях организации Министерством образования и науки Челябинской области в муниципальные органы управления образованием и в подведомственные образовательные учреждения направлены следующие документы:

письмо № 05/5304 от 26.06.2015г. «О проведении социально-психологического тестирования» с методическими рекомендациями по проведению социально-психологического тестирования обучающихся (для МОУ);

письмо Министерства образования и науки Челябинской области № 01/5808 от 08.07.2015г. «О проведении социально-психологического тестирования» с методическими рекомендациями по проведению социально-психологического тестирования обучающихся профессиональных образовательных организаций (для СПО);

письмо Министерства образования и науки Челябинской области № 05/5827 от 08.07.2015г. «В дополнение к письму № 05/5304 от 26.06.2015г. » (о сроках сдачи информации по результатам тестирования).

В первом полугодии 2015-2016 учебного года в каждом образовательном учреждении Челябинской области издан распорядительный акт по организации и проведению тестирования, организовано получение от обучающихся и их родителей (законных представителей) информированных согласий, утверждены поименные списки обучающихся и расписание тестирования по классам (группам) и кабинетам (аудиториям), создана комиссия из числа работников образовательной организации. В обязанности образовательного учреждения входит обеспечение соблюдения конфиденциальности при проведении тестирования и хранении результатов тестирования, передача результатов тестирования в муниципальный орган управления образованием.

На 20 января 2016 года в фронтальном психологическом тестировании приняли участие 113 067 обучающихся общеобразовательных учреждений (школ, гимназий, лицеев) из 42 муниципальных образований Челябинской области. От списочного состава общеобразовательных учреждений территорий, принявших участие в тестировании (148 048 чел.), количество обследованных составляет 76,3 %.

В психологическом тестировании приняли участие обучающиеся с 5 по 11 класс из 663 образовательных организаций.

К группе риска по возможности вовлечения в проблему потребления психоактивных веществ вошло 10 598 обучающихся, что составляет 9,37% от охваченных обследованием.

Максимально высокий процент группы риска (13,03%) отмечен в одном муниципальном районе. Высокие – более 10%, показатели группы риска в 10 из 43 муниципальных образований Челябинской области. Минимальный процент группы риска (3,48%) отмечен в одном муниципальном районе. Низкие показатели – менее 5%, показатели группы риска в 3 из 43 муниципальных образований Челябинской области.

Вызывает сомнение достоверность информации, предоставленной одним из муниципальных районов (0% группы риска), одним из районов не предоставлена информация по итогам тестирования. Таким образом в 28 территориях Челябинской области (65%) показатели можно считать средними, оптимальными.

Самостоятельное психологическое тестирование обучающихся организовали и провели 28 образовательных организаций, реализующих программы среднего и начального профессионального

образования. Тем самым, охват психологическим тестированием в 2015 году обучающихся СПО составил 38 организаций из 49 (77,5%).

Охват фронтальным психологическим тестированием составил 15 949 студентов, что составляет 57,8 % от списочного состава студентов организаций, принявших участие в тестировании (27 591 чел.).

Причиной неучастия в психологическом тестировании является, в том числе отказ обучающихся от тестирования. 931 студент отказался участвовать в психологическом тестировании, что составляет 3,4% от списочного состава студентов организаций, принявших участие в тестировании.

Среди обучающихся организаций, принявших участие в тестировании, 1033 человека отнесены к группе риска, что составляет 6,96% от участников обследования.

Анализ итогов проведения социально-психологического тестирования лиц, обучающихся в общеобразовательных организациях и профессиональных образовательных организациях, а также в образовательных организациях высшего образования в Челябинской области позволяет сделать вывод о значимости и целесообразности данного вида работ, о повышении эффективности и результативности дальнейшей просветительско-профилактической работы, планируемой и осуществляемой на основании результатов тестирования.

Кулькова Ж.Г., г. Челябинск  
ГБОУ «Областной центр диагностики и консультирования,  
gkulkova@mail.ru

### **Психолого-педагогическое обследование детей и подростков в гражданском судопроизводстве**

В соответствии с приказом Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 26 августа 2010 г. № 761н «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования», к должностным обязанностям педагога-психолога относится решение вопросов правовой, юридической, социально-педагогической защиты прав и законных интересов несовершеннолетних.

Вместе с тем, органы защиты прав и законных интересов несовершеннолетних имеют достаточно расплывчатые представления о функциональных обязанностях педагогов-психологов, работающих в системе образования. Потребности привлечения психологов к оказанию помощи несовершеннолетним участникам судебно-следственных процессов обусловлены выходящими за границы образовательной, педагогической и учебной деятельности реалиями.

В настоящее время в России ведётся работа по созданию ювенальных судов, которые, как считается, в пределах своей компетенции будут рассматривать уголовные, гражданские и административные дела, по которым одной из сторон является несовершеннолетний. С 2008 года Верховным судом РФ в правовой оборот введён новый термин «ювенальные технологии», под которым понимается комплекс мер, нацеленных на реализацию и защиту прав, свобод и законных интересов несовершеннолетних, находящихся в конфликте с законом, и содействующих раскрытию их индивидуального потенциала для свободного развития в обществе и самостоятельного отказа от асоциального поведения.

Среди задач деятельности педагогов-психологов в рамках ювенальной правозащитной системы мы выделили следующие:

1. Определение педагогом-психологом психологического статуса несовершеннолетнего и соответствия психофизиологического возраста паспортному. Возраст 18 лет, как рубеж достижения совершеннолетия в России, является достаточно условным. Личность конкретного человека может не соответствовать заложенному в законе представлению о моменте наступления юридической зрелости. Подросток может отставать в своем развитии или, наоборот, обгонять свой возраст.

2. Определение педагогом-психологом особенностей психологического статуса несовершеннолетнего и возможности осознания последствий своих действий, т.е. психологи предоставляют экспертное заключение о процессуальной дееспособности несовершеннолетнего.

Определение педагогом-психологом степени тяжести морального вреда для пострадавшего несовершеннолетнего.

Практика вменения морального вреда несовершеннолетнему и оценивание этого вреда недостаточно распространена в России. По сути, пострадавший ребенок компенсации не получает. Психологи могут выступить квалифицированными экспертами, способными дать заключение о неблагоприятных, психотравмирующих последствиях действиям родителей (ст. 156 УК РФ) и иных лиц, нанесших вред несовершеннолетнему.

Определение педагогом-психологом степени риска насилия или иных противоправных действий, совершаемых несовершеннолетним.

Современная психологическая наука располагает инструментарием качественной оценки не только наличествующих девиаций и склонностей к противоправным формам поведения, но и степени риска рецидивов насилия, иных агрессивных форм поведения. Психолог может и вправе обосновать заключение о

потенциальном риске правонарушений несовершеннолетним исходя из анализа его социально-психологического статуса.

Разработка педагогом-психологом рекомендаций по составлению индивидуальных реабилитационных программ для несовершеннолетних осужденных. Опыт успешной работы в данном направлении представлен психологами многих образовательных учреждений.

Организация педагогом-психологом примирительных процедур между несовершеннолетними на базе образовательных учреждений.

К сожалению, г.Челябинск не входит в число городов-участников проекта «Восстановительная юстиция», цель которого – превенция правонарушений и предотвращение социальной стигматизации. Задача психологов – на самых ранних этапах предотвратить стигматизацию несовершеннолетних как правонарушителей и преступников.

Остановимся подробнее на таком востребованном виде психологических услуг участникам гражданского судопроизводства, как экспертиза в гражданских делах, затрагивающих семейные и детско-родительские отношения. Психологическая экспертиза в гражданском судопроизводстве осуществляется по запросу заинтересованных лиц — родителей, родственников детей, а так же представителей судебных, правоохранительных и иных ведомств и организаций, призванных защищать права детей.

Психологическая экспертиза на базе «Областного центра диагностики и консультирования» (г.Челябинск) проводится в отношении несовершеннолетних в возрасте от 1,5 до 18 лет. При этом более 80% составляет работа с детьми в возрасте от 5 до 9 лет. В Центре используется помещение, оборудованное зеркалом Гезелла. Для решения поставленных перед экспертом вопросов в работе с несовершеннолетними используется профессиональный инструментарий. Нами широко применяется методика Эйдемиллера Э.Г. и Юстицкиса В.В. «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ), метод комплексной экспресс-диагностики состояния социально-педагогической запущенности детей Р.В. Овчаровой (МЭДОС), методика Г.Мюррея (САТ), модифицированный вариант широко известного проективного рисуночного теста «Моя семья» - «Моя семья в образах растений», игровые методики («Жила-была куколка, похожая на меня») и пр. На этапе установления контакта и определения общего уровня психологического развития ребенка используются методики песочной терапии («Моя волшебная страна», «Планета взрослых и детей»), сказкотерапии («Члены моей семьи – сказочные герои», «Сказочные подарки членам моей семьи», «Сказка про мою семью», др.). В работе с детьми и подростками психолог применяет карточки, проективные карты.

В ходе психологической экспертизы помимо решения поставленных перед психологом вопросов по существу возникает необходимость в оказании более широкого спектра психологических услуг для участников экспертизы. В первую очередь, оптимизация нервно-психического состояния участников, для которых ситуация обследования является стрессом. Во вторую очередь, это обеспечение возможности урегулирования отношений между участниками в досудебном порядке. Около 10% обращений за проведением психологической экспертизы в «Областном центре диагностики и консультирования» имели результат в виде мирового соглашения по вопросам регулирования порядка общения с ребенком отдельно проживающего родителя.

Обеспечение психологического сопровождения детей и подростков в гражданском судопроизводстве будет способствовать гуманизации подходов к несовершеннолетним в юриспруденции и профилактике социально-психологических проблем у несовершеннолетних.

Литература:

Ювенальное право: Учебник для ВУЗов [Текст] / под ред. А.В. Заряева, В.Д. Малкова – М.: ЗАО Юстицинформ, 2005. – 320 с.

Бойко, С.С. [Специальный состав судов общей юрисдикции в обеспечении защиты прав и законных интересов несовершеннолетних \(административно-правовой аспект\)](#) [Текст] / С.С. Бойко // Юристь - Правоведь, № 1, 2010, С. 79—83.

Эйдемиллер Э.Г. Методы семейной диагностики и психотерапии. Методическое пособие / Серия: Психодиагностика: педагогу, врачу, психологу (Вып. 1). [Текст] / Э.Г. Эйдемиллер / под общ. ред. д.м.н; проф. Л.И. Вассермана. - М.: Фолиум, 1996. - 48 с.

Лаврик О. В., г. Москва  
ГБОУ Школа № 374Lavrik.ov@mail.ru

### **Построение программы психологического сопровождения образовательного процесса в современной школе (на примере программы ГБОУ СОШ №363)**

Сегодня школьное образование подрастающего поколения немислимо без психологического сопровождения специалистами-психологами. При этом психологическое сопровождение образовательного процесса рассматривается как комплексная технология: особая культура поддержки и помощи ребенку в решении задач развития, обучения, воспитания, успешной социализации, сохранения и укрепления здоровья. Педагоги-психологи образовательных учреждений выполняют профилактическую, консультативную,

коррекционную, развивающую просветительскую психологическую работу с обучающимися, экспертную, консультативную работу с педагогическими работниками и родителями обучающихся.

При этом согласно Приказу Департамента образования г. Москвы (№553 от 14.05.2003 г.) проведение любых видов психологической работы в образовательных учреждениях с несовершеннолетними обучающимися без согласия их родителей не допускается [4].

Однако значительная часть родителей не дает своего согласия на психологическое сопровождение образовательного процесса обучающегося в школе ребенка. Разнообразных причин такого отношения родителей к психологической работе, проводимой в школе, множество. Но наиболее частой причиной отказа родителей от психологического сопровождения является простое непонимание ими целей и содержания психологической работы, выполняемой школьным педагогом-психологом на различных возрастных этапах развития обучающихся. Зачастую школьного педагога-психолога родители просто ассоциируют с врачом-психиатром.

Разработка и размещение на сайте школы программы психологического сопровождения образовательного процесса в учебном учреждении способствует снятию ситуации информационной неопределенности для родителей в вопросе психологического сопровождения.

В целом же содержание программы психологического сопровождения образовательного процесса призвано сориентировать педагогический коллектив образовательного учреждения, родителей (законных представителей), самих обучающихся в содержании психологической работы, которая проводится в различных возрастных параллелях (классах) с целью сохранения психического здоровья и обеспечения полноценного психологического и социального развития школьников. Реализация такой программы направлена на формирование психологической культуры личности обучающихся и их психологическую поддержку в школьные годы.

Программа психологического сопровождения образовательного процесса, как и любая другая программа, - методический документ. В данном случае он (документ) определяет содержание, структуру и объем психологической работы, выполняемой педагогом-психологом образовательного учреждения.

При построении программ подобного рода следует учесть следующее. Традиционно всю совокупность психологических программ делят на четыре типа:

- психологические программы профилактической направленности, предусматривающие профилактику трудностей в обучении, воспитании и социализации, отклонений в развитии и поведении обучающихся;

- психологические программы коррекционно-развивающей направленности. Программы этого типа нацелены на реализацию психологической работы с обучающимися, испытывающими трудности в обучении и развитии, на преодоление проблем и компенсацию недостатков, адаптацию ребенка в образовательной среде и др.;

- психологические программы развивающей направленности. Реализация программ данного типа способствует наиболее полному раскрытию интеллектуально-личностного потенциала обучающихся воспитанников, формированию и развитию их социально-психологических умений и навыков, развитию креативности;

- просветительские (образовательные) психологические программы, направленные на формирование психологических знаний, повышение уровня психологической культуры, психологической компетентности, способствующие психологической ориентации обучающихся, их родителей и педагогов.

Понятно, что программа психологического сопровождения образовательного процесса обучающихся в школе не может относиться к группе развивающих либо коррекционно-развивающих программ, хотя и определяет объем данных видов психологической работы. Не относится она и к группе профилактических программ. Однако определенный элемент профилактики в ней есть. В первую очередь профилактики тревожности родителей обучающихся, ведь информирование их о том, что конкретно (какая психологическая работа) и на каком возрастном этапе (в каком классе) проводится с их детьми, обоснование в программе целей данной работы, бесспорно, ведет к лучшему пониманию и, соответственно, снимает эффект сопротивления родителей проведению данной работы.

Итак, программа психологического сопровождения образовательного процесса в школе относится к четвертому типу психологических программ - просветительским образовательным программам - способствующим ориентации обучающихся, их родителей (законных представителей) и педагогов, в содержании, в данном случае, психологической работы, проводящейся в образовательном учреждении.

На основе программы психологического сопровождения составляется годовой план работы педагога-психолога. Конечно, в течение учебного года может возникнуть и возникает необходимость в проведении незапланированной программой работы. Такая работа, как правило, реализуется в школе по запросу администрации, сторонних структур и т.д. Однако программой и построенным на ее основе годовым планом работы педагога-психолога предусматривается возможность проведения такой работы: она прописывается в годовом плане педагога-психолога, как работа по запросу администрации, педагогов и родителей обучающихся.

Итак, что же структурно может включать в себя программа психологического сопровождения образовательного процесса в школе, исходя из того, что это программа просветительского типа. Рассмотрим это на примере программы ГБОУ СОШ №363 [2].

Программа психологического сопровождения образовательного процесса в ГБОУ СОШ №363 составлена с опорой на возрастные закономерности онтогенетического развития обучающихся в школьном возрасте; представления о существовании определенных ведущих видов деятельности на разных этапах возрастного развития обучающихся; учение о зонах ближайшего развития личности Л.С. Выготского [1].

В пояснительной записке, определяющей цели реализации программы психологического сопровождения образовательного процесса в школе (обеспечение нормального развития обучающихся (в соответствии с нормой развития в соответствующем возрасте)), даются задачи психологического сопровождения. Например, в программе ГБОУ СОШ №363 они сформулированы следующим образом:

1. Предупреждение возникновения проблем психического развития обучающегося.

2. Помощь (содействие) обучающемуся в решении актуальных задач развития, обучения, социализации: учебные трудности, проблемы с выбором образовательного и профессионального маршрута, нарушения эмоционально-волевой сферы, проблемы взаимоотношений со сверстниками, учителями, родителями.

3. Развитие психолого-педагогической компетентности (психологической культуры) учащихся, родителей, педагогов.

4. Обеспечение индивидуализации и дифференциации учебно-воспитательного процесса в школе, что предполагает:

- обеспечение психологической безопасности, помощи и поддержки обучающимся, содействия обучающимся в проблемных ситуациях;

- психологическую диагностику возможностей и способностей обучающихся;

- участие педагога-психолога школы в разработке и реализации программ преодоления трудностей в обучении;

- участие педагога-психолога школы в разработке образовательных программ, адекватных возможностям и особенностям учащихся;

- участие педагога-психолога в психолого-педагогической экспертизе профессиональной деятельности педагогов образовательных учреждений, образовательных программ и проектов, учебно-методических пособий и иных средств обучения;

- оказание психологической помощи родителям (опекунам) обучающихся - групп особого внимания и др.

Объект и предмет психологического сопровождения образовательного процесса в таких программах целесообразно определить согласно методическим рекомендациям по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся в учебно-воспитательном процессе в условиях модернизации образования [3]. Согласно данному документу объектом психологического сопровождения выступает образовательный процесс (учебно-воспитательный процесс), а предметом деятельности - ситуация развития ребенка, как система отношений ребенка: с миром, с окружающими (взрослыми и сверстниками), с самим собой.

Следующая часть программы структурно разделена на три подчасти, соответствующие трем возрастным ступеням развития школьников: периоду обучения в начальной школе, средней и старшей.

Каждая из этих структурных подчастей программы содержит краткое описание и психологическую характеристику особенностей возраста и определяет задачи возрастного развития на том или ином этапе школьной жизни обучающегося. В данные структурные подчасти программы психологического содержания образовательного процесса включено краткое описание психологических новообразований и психологических особенностей, появляющихся или доминирующих на определенном этапе возрастного развития школьника, и выделен ведущий вид деятельности в том или ином возрастном этапе.

В отдельных таблицах прописаны сроки и содержания самой психологической работы, планируемой и реализуемой педагогом – психологом, как диагностического плана, так и виде развивающих, коррекционных занятий, игр, индивидуальных и групповых консультаций.

В Программе содержательно представлены мероприятия, которые планируются и проводятся со всеми учащимися класса одновременно. Сопровождение индивидуальных маршрутов психического развития обучающихся программой психологического сопровождения образовательного процесса предусматривается лишь в объемных (час.) показателях. Многообразие конкретных, возникающих в школьной практике проблем, как у отдельных учащихся, так и у класса в целом, решаются педагогом-психологом индивидуально в каждом конкретном случае в рамках реализации данной программы и с учетом рабочей нагрузки педагога-психолога (1 ставка).

Направления видов работ по психологическому сопровождению в программе традиционные: профилактика, диагностика (индивидуальная и групповая (скрининг)), консультирование (индивидуальное и групповое), развивающая работа (индивидуальная и групповая), коррекционная работа (индивидуальная и групповая), психологическое просвещение и образование (формирование психологической культуры, развитие психолого-педагогической компетентности учащихся, администрации образовательных учреждений, педагогов, родителей), экспертиза (образовательных и учебных программ, проектов, пособий, образовательной среды, профессиональной деятельности специалистов образовательных учреждений).

В отдельных таблицах представлен расчет объема работ по психологическому сопровождению (ориентировочные показатели в час из расчета нагрузки (1 ставка): общая трудоемкость и конкретизация видов работ (их трудоемкость (объем) в часах).

В конце программы содержится список рекомендуемой литературы. Ознакомление родителей с данными методическими и учебными пособиями поможет им реализовать свой воспитательный потенциал в полном объеме.

В целом программа психологического сопровождения образовательного процесса дает некий обобщенный ориентир не только родителям, принимающим решение дать или не дать свое согласие на психологическую работу с ребенком в школе, но и ориентир, который должны учесть и на который могут опереться при планировании своей работы в каждом конкретном классе педагогические работники учреждения.

Список использованной литературы:

Выготский Л.С. Собр. соч. в 6 т.- М.: Просвещение, 1982.

Лаврик О.В. Программа психологического сопровождения образовательного процесса в ГБОУ СОШ № 363 г. Москвы./ Воспитание и обучение: теория, методика и практика: материалы II междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары 5 нояб.2014 г.) \ Редкол. О.Н.Широков [и др.]. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2014 г.- С.92-99.

Интернет - источники:

Письмо Минобразования России №28-51-513/16 от 27.06.2003г.

Приказ Департамента образования г. Москвы № 553 от 14.05.2003г.

Ларина Г.Н., г. Курск, Курский госуниверситет

### **Специфика социальных представлений о свободе студентов-психологов**

Связь науки практики является одной из основных проблем подготовки специалистов в системе высшего образования. Большинство выпускников вузов испытывают трудности при трудоустройстве, связанные с тем, что имеют хорошие теоретические знания по специальности в сочетании с такими же хорошими представлениями о применении этих знаний на практике. Особенно острой эта проблема становится при подготовке будущих психологов, врачей человеческих душ, поскольку всем известно, что техника в руках неспециалиста-психолога опасней скальпеля в руках нехирурга. Именно для преодоления разрыва в теоретический и практической подготовке студентов-психологов на кафедре психологии Курского государственного педагогического университета был реализован социально-психологический эксперимент по подготовке студентов-психологов в форме студенческого психологического клуба «Бумеранг».

В основу программы деятельности клуба были положены основные психологические принципы: принцип единства сознания и деятельности, принцип развития, принцип развития, принцип личностного подхода, принцип формирования личности в коллективе и через коллектив и др.

Методологической основой эксперимента выступили следующие положения: системный подход в психологии (В.А. Ганзен, А.Л. Журавлев, Б.Ф. Ломов, и др.), деятельностный подход в социальной психологии малых групп (А.И. Донцов, А.В. Петровский, Л.И. Уманский, А.С. Чернышев и др.).

Теоретической основой исследования являются теория человека как субъекта, разработанная отечественными психологами С.Л. Рубинштейном, А.В. Брушлинским, К.А. Абульхановой-Славской; социально-психологическая теория малой группы А.И. Донцова, А.Л. Журавлева, А.В. Петровского, Л.И. Уманского, А.С. Чернышева, С.В.Сарычева и др., теория социальных представлений К.А. Абульхановой-Славской, М.И. Воловиковой, С. Московичи и др.

12 апреля 2000 года в Курском государственном педагогическом университете по инициативе профессора кафедры психологии А. С. Чернышева и студентов дефектологического факультета (отделения " Психология") был создан психологический клуб "Бумеранг". В настоящее время деятельность клуба осуществляется под руководством кандидата психологических наук, доцента кафедры психологии КГУ Г.Н. Лариной.

Целью деятельности студенческого психологического клуба «Бумеранг» является оказание комплексной психолого-педагогической помощи в личностном самоопределении членов молодежных объединений, пропаганда психологических знаний знакомство с работой психолога.

На протяжении шестнадцати лет при содействии профессорско-преподавательского состава кафедры психологии КГУ на лекционных и практических занятиях члены клуба изучают вопросы, касающиеся психологии общения (психологические механизмы, приемы и навыки), формирования и развития постоянных и временных коллективов школьников и студентов, работы психолога в условиях учебно-оздоровительного центра ВУЗа и многое другое.

Летом наиболее подготовленные «бумеранговцы» выезжают в детские и молодежные центры Курской области с целью организации «полевой» психологической службы. Созданный как пробная модель психологической службы, студенческий психологический клуб осуществляет свою деятельность уже на протяжении шести лет и наряду с этим остается экспериментальной научно-методической площадкой для внедрения практической психологии в деятельность летних оздоровительных лагерей и центров.

Особое место в деятельности клуба занимает студенческая психологическая служба. Технология психологического сопровождения воспитательного процесса в вузе включает в себя взаимодействие студентов-психологов как непосредственно со студентами, так и с сотрудниками Управления по воспитательной работе университета, представителями деканатов факультетов, кураторами учебных групп. В ходе психопрофилактической работы осуществляется отслеживание соблюдения психологических условий жизнедеятельности студенческих групп и их членов, необходимых для нормального психического развития и формирования личности.

Одним из важнейших событий в жизни «Бумеранга» является ставшая уже традиционной подготовка членами клуба совместно с преподавателями кафедры психологии ежегодного «Дня психологии» в вузе – когда все воспитательные мероприятия проходят под знаком психологии, кульминационным моментом которого является «Психологический вечер».

При изучении социальных представлений о свободе личности в психологическом клубе «Бумеранг» нами были определены следующие критерии: активная жизненная позиция личности, созидательная деятельность, адекватная самооценка, ценностные ориентации; для проявления свободы группы – уровни ее социально-психологической зрелости.

Исследуя активную жизненную позицию и созидательную деятельность личности, студентам был предложен «широкий веер деятельности» - организация социально-психологических исследований в школах и вузах города и области, организация психологических вечеров в учебных заведениях, организация психологической службы в летних детских центрах, участие в творческих программах города и области.

Реализация названных выше видов деятельности предполагает наличие собственной активности для реализации свободы выбора, определенной системы ценностных ориентаций, адекватной самооценки и способности доводить начатое дело до конца. Причем члены клуба ориентированы на взаимоотношения и на совместную деятельность, они стремятся поддерживать хорошие отношения друг с другом и с другими людьми, проявляют большой интерес к совместной деятельности, прилагают максимум усилий для достижения групповых целей.

Характеризуя ценностные ориентации группы, следует отметить, что у членов группы преобладают наиболее значимые духовные ориентиры: интересная работа, познание, творчество при некоторой недооценке таких ценностей, как красота природы и искусства и материально-обеспеченная жизнь. Студенты-психологи придерживаются мнения, что необходимыми составляющими успеха в современном обществе являются любимая работа, высокий профессионализм и творческий подход ко всем жизненным сложностям. Особенно хочется отметить наличие совпадения между ценностями группы и ценностями личности.

Для студентов данной группы характерны познавательные мотивы, мотивы означения результатов, и мотивы личностного смысла. Приступая к деятельности для таких студентов важно получить в итоге определенные знания, умения, навыки. Как правило, эти знания, умения, навыки связаны с будущей профессией и познанием законов общения. Студентами движет стремление познать особенности других людей, стремление разобраться в механизмах человеческого общения. Широкий веер деятельности позволяет всесторонне изучить не только особенности других людей, но и, прежде всего, познать, изучить, раскрыть особенности своей личности.

В общении друг с другом стремятся к достижению общей цели, готовы к объединению усилий ради совместной деятельности. У каждого члена группы есть свое личное мнение, свои представления о способах достижения цели, которые доводятся до сведения всех членов группы. Но ради достижения общей группой цели готовы услышать мнение каждого и принять оптимальное для всей группы решение.

За время существования клуба студенты-психологи смогли реализовать себя не только в профильных центрах Курской области (таких как «Монолит», «Гайдаровец», «Магистр», «Спасатель», «Лагерь мира» и др.), но и в ВДЦ «Орленок», МДЦ «Артек», а также в международном летнем студенческом центре «Славянское содружество», объединившем студентов России, Украины, Белоруссии. Деятельность клуба периодически освещается средствами массовой информации региона: в областной молодежной газете «Молодая Гвардия», городской газете «Городские известия», в ток-шоу телеканала ТВ6 Курск «Первая полоса» и др.

#### Литература

- Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение. – М. – Воронеж, 1996. – 392 с.
- Воловикова М.И., Тихомирова С.В., Борисова А.М. Психология и праздник: праздник в жизни человека. – М.: ПЕР СЭ, 2003. – 142 с.
- Журавлев А.Л., Купрейченко А.Б. Экономическое самоопределение: теория и эмпирические исследования. – М.: Ин-т психологии РАН, 2007. – 478 с.
- Ларина, Г.Н. Социально-психологические детерминанты представлений о свободе личности и их актуализации в молодежных группах : автореф. дис. ...канд. психол. наук/ Г.Н. Ларина. – Курск., 2009. – 20 с.
- Ларина, Г.Н. Социальные представления о свободе студентов и их актуализация в деятельности учебной группы. Ученые записки: электронный научный журнал Курского государственного университета. 2014. № 2 (30)



### **Стандартизованная психологическая методика оценки развития русского языка как новый инструмент практического психолога в образовании**

На современном этапе особое значение приобретают проблемы обучения грамоте и родному языку. Отмечается достаточно тревожное положение с показателями грамотности молодежи России, выявляемое по результатам ЕГЭ и таких международных исследований, как PISA [8].

Своевременное выявление у детей дошкольного возраста речевых и языковых трудностей является важной и актуальной практической задачей.

Процесс обучения детей реализуется с обязательным учетом возможностей и способностей ребенка. Подобный учет необходимо осуществлять индивидуально, по отношению к каждому учащемуся, так как это позволяет наметить специфические приемы и методы педагогического воздействия. Также крайне важно вести такой учет по отношению к популяции детей в целом, поскольку от этого зависит содержание обучения.

Многочисленные тестовые замеры педагогического характера широко распространенные в современной отечественной образовательной практике позволяют оценить учебные достижения детей, но не дают информации о природе и причинах разницы в высоких или низких результатах.

Очевидным является тот факт, что наиболее объективные данные о возможностях и способностях ребенка можно получить с помощью психологической диагностики [7]. Именно психологическое исследование, психологические методики позволяют установить природу и специфические особенности интеллектуальной и речевой недостаточности, нарушений внимания, памяти, слухового и зрительного восприятия, пространственной ориентировки и других недостатков в развитии детей, затрудняющих их успешное обучение.

Общеизвестно, что сходные психологические особенности наблюдаются у детей, относящихся к разным категориям нарушенного развития. В частности, недостатки в речевом и языковом развитии сопровождают большинство традиционно выделяемых видов психического дизонтогенеза. Первичное выявление на ранних возрастных этапах подобных отклонений от нормативного развития существенно повышает эффективность дальнейшей углубленной дифференциальной диагностики.

Проведенный нами анализ психодиагностических методов, используемых для изучения речевого и языкового развития у детей дошкольного возраста, позволил установить, что в рамках отечественных традиций специальной психологии и педагогики речезыковую компетентность ребенка принято оценивать через определение уровня развития средств общения [1].

При изучении уровня сформированности языковых средств (средств общения) исследуются особенности экспрессивной (собственно активной речи ребенка) и импрессивной (понимание речи других людей) речи. При обследовании экспрессивной речи изучается состояние связной самостоятельной устной речи ребенка, особенности словарного запаса, грамматического строя речи, слоговой структуры слов и звукопроизношения. Обследование импрессивной речи включает в себя изучение особенностей понимания ребенком слов, грамматических конструкций и предложений.

Для оценки сформированности языковых средств у ребенка дошкольного возраста традиционно используются разнообразные приемы и методы преимущественно логопедического обследования, описание которых широко представлено в отечественной специальной литературе (Т.П. Бессонова, В.П. Глухов, О.Е. Грибова, О.Б. Иншакова, Л.В. Спирина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, А.В. Ястребова и др.).

Несмотря на большое количество методов, применяемых при обследовании речевого и языкового развития детей, научно обоснованных и апробированных психометрических процедур явно недостаточно. Это касается и психологической диагностики детей дошкольного возраста, на этапе «до-чтения», когда своевременно оказанная психолого-педагогическая помощь в овладении родным языком и навыками речевой грамотности может существенно минимизировать будущие трудности чтения и письма в школе [2].

В настоящее время проблема измерений в отечественной специальной психологии является актуальной. Многолетние традиции исключительного приоритета глубокого и всестороннего качественного анализа при изучении детей с нарушениями развития в нашей стране создают ситуацию, когда данные отдельных исследований практически несопоставимы.

В России наблюдается явный дефицит использования стандартизованных методов психологической диагностики, предполагающих унифицированную процедуру проведения, стандартный диагностический материал, формализованную систему оценки результатов и возрастные нормы, полученные на статистически репрезентативной выборке [2, 4].

Сейчас в мире предпринимается много попыток разработать такие подходы и методы выявления детей группы риска, которые могут применяться уже в детском саду. Психологические и педагогические науки стремятся обнаружить ранние индикаторы риска различных неспособностей к обучению, в том числе и



языковых, чтобы нацелить их на профилактику, а не на последующие коррекционные меры (всегда более затратные) [2].

Несмотря на то, что опытные педагоги в состоянии выявить большинство детей с риском речевых и языковых трудностей, рассчитывать только на практический опыт специалистов «на местах» недостаточно. Процесс прогнозирования может быть существенно улучшен, если он будет основан на результатах статистически достоверной психологической диагностики.

Познавательное-речевое развитие ребенка дошкольного возраста является важной составляющей программы дошкольного образования детей. В ситуации нормального развития к концу дошкольного возраста детям удается естественным образом полноценно пройти дограмматический период усвоения родного языка. Основным итогом интегративным результатом дошкольного периода является овладение языковыми средствами общения и способами взаимодействия с окружающими людьми, развитие всех компонентов связной самостоятельной устной речи, ее лексико-грамматического строя, произносительной стороны речи, необходимого словарного запаса, правильного понимания ребенком слов, грамматических конструкций и предложений. Именно в дошкольном возрасте закладываются основы языкового поведения, происходит интенсивное практическое усвоение языка и осознание собственной речи ребенком, которые имеют важное значение для последующего овладения грамотой в процессе школьного обучения.

Однако далеко не все дети своевременно и в полной мере овладевают родным языком и связной устной речью. В настоящее время в нашей стране, как и во всем мире, отмечается устойчивое увеличение в обществе количества детей с недостатками речевого и языкового развития. Специалисты наблюдают общую тенденцию к снижению языковых способностей и речевых возможностей у детей разного возраста. Процессы формирования практических речевых навыков, сформированность лексико-грамматической стороны речи, развитие осознания элементов языка, смысловой стороны слова у многих дошкольников происходят с опозданием или оказываются в той или иной степени нарушенными.

В современном российском образовании сочетаются сохраняющаяся система специального обучения детей с различными нарушениями в развитии с опытом интегрированного обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья. Все большее развитие приобретает инклюзивная образовательная практика, основной целью которой является включение детей с разными стартовыми возможностями в единый образовательный процесс. С каждым годом в образовательном пространстве массовых дошкольных учреждений увеличивается количество детей с различными формами нарушений в развитии разной степени выраженности. В настоящий момент требуется учет особых образовательных потребностей и организация специальных условий не только для детей с ОВЗ, но и разных этнических групп, пола, возраста, принадлежности к той или иной социальной группе. Проблемы организации инклюзивного образования привлекают внимание все большего круга специалистов и выдвигают перед ними новый класс психолого-педагогических задач, в том числе и диагностических [3].

Необходимость своевременного выявления в популяции детей с проблемами в речевом и языковом развитии является крайне важной и актуальной диагностической задачей. В данной статье мы не будем анализировать достоинства и недостатки существующих способов решения подобных задач, например, в рамках деятельности ПМПК или работы логопедов в конкретных учреждениях. Подчеркнем лишь то обстоятельство, что многие дети, нуждающиеся в коррекционной помощи, часто оказываются вне зоны внимания специалистов коррекционного профиля. В этих условиях возрастает значение квалифицированной массовой психологической диагностики детей раннего и дошкольного возраста с возможностью применения современных стандартизованных методов оценки.

С целью поиска новых инструментов психодиагностики, пригодных для массового использования в практике, в нашем исследовании был апробирован и использован новый методический комплект тестов для оценки уровня развития русского языка у детей дошкольного возраста с нормальным и нарушенным развитием.

В наших предыдущих публикациях [5, 6] подробно описывалась методика оценки развития русского языка (ОРРЯ), и приводились результаты проведенного нами в 2011-2014 гг. психологического исследования. Основными целями экспериментального исследования являлись апробация комплекта тестов (методика ОРРЯ), предназначенных для оценки уровня овладения детьми русским языком, и сравнительная характеристика результатов, полученных при обследовании групп детей с нормальным и нарушенным развитием. Объем выборки составили 175 русскоговорящих детей дошкольного возраста (5-6 лет). Статистический анализ проводился с использованием специализированных программ SPSS и Microsoft Excel. Для статистической оценки полученных результатов применялся корреляционный анализ и факторный дисперсионный анализ (ANOVA).

В целом результаты исследования показали возможности и несомненные преимущества использования стандартизованных методов психологической диагностики для оценки уровня овладения детьми русским языком и выявления группы риска в отношении речевого и языкового недоразвития. Полученные количественные данные дают объективные основания для сравнительной общей оценки, по отношению к группам детей, и в индивидуальном плане, по отношению к каждому ребенку. Ценность методов тестового характера с широким возрастным диапазоном применения отмечалась и ранее [4, 7] в связи с необходимостью производить замеры конкретных проявлений психического развития с целью дальнейшей дифференциальной диагностики.

На первоначальном этапе апробации методики нами были получены нормативные показатели выполнения по каждому субтесту и определены средние значения по всей обследованной выборке детей. Следующей задачей являлось установление диагностической ценности данного инструмента исследования, оценка его сензитивности и специфичности в отношении клинической выборки детей с нарушениями в речевом и языковом развитии. Были получены достоверные результаты значимости различий между двумя группами ( $p < 0,05$ ) по результатам выполнения субтестов: «Пассивный словарь» (ПС), «Активный словарь» (АС), «Структура предложений» (СП), «Структура слов» (СС). В группе детей с нарушениями языка и речи обнаружены более низкие результаты по всем языковым показателям по сравнению с нормально развивающимися дошкольниками. Возможность вычисления стандартизованных значений по каждому ребенку и средних стандартизованных показателей по группе детей позволяет сравнивать между собой результаты выполнения отдельных субтестов. Можно сказать объективно какая группа детей или какой конкретно ребенок имеют результаты выше или ниже общего среднего по всей выборке. Сравнивая средние значения внутри группы можно выявить по каким субтестам получены более высокие или низкие значения. В нашем исследовании наибольшая разница между двумя группами обнаружилась при выполнении детьми методик «Пассивный словарь» и «Структура слов». Значимо низкие результаты обнаружены у детей

Главными выводами нашего исследования можно считать следующие положения. В условиях современной образовательной практики чрезвычайно актуальной остается задача квалифицированной психологической диагностики. Важным условием ее решения является поиск новых современных методов психодиагностики, позволяющих оценить детскую популяцию в целом, на основе достоверно значимых и сравнимых результатов. Методика оценки развития русского языка (ОРРЯ) может быть использована для первичного скринингового выявления детей с недостатками языкового и речевого развития. Данная методика позволяет установить статистически значимые различия при сравнении разных категорий детей по основным лексико-грамматическим показателям как между группами нормально развивающихся детей и детей с речевыми и языковыми недостатками, так и индивидуально по конкретному ребенку. Использование современных стандартизованных методов психологического обследования предоставляет обширный материал для объективной количественной оценки и последующего сравнения результатов, а также для всестороннего качественного анализа.

#### Список литературы:

1. Волковская Т.Н. Организационно-методические основы психологической помощи лицам с недостатками речи: Учеб.-метод. пособие. – М.: Национальный книжный центр, 2011. – 144 с.
2. Григоренко Е.Л. Чтение о чтении. – Воронеж: АИСТ, 2012. – 416 с.
3. Инклюзивное образование. Выпуск 1. – М.: Центр «Школьная книга», 2010. – 272 с.
4. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие. – СПб.: ИД «МиМ», 1997. – 286 с.
5. Лебедева Т.В. Возможности использования стандартизованных методов психологической оценки развития русского языка у детей дошкольного возраста // Коррекционная педагогика: теория и практика. 2014. №2(60). С. 23 – 31.
6. Лебедева Т.В. Новый подход к исследованию овладения русским языком детьми дошкольного возраста с нормальным и нарушенным развитием [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. №3
7. Лубовский В.И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей / Науч. - исслед. ин-т дефектологии Акад. пед. наук СССР. М.: Педагогика, 1989. – 104 с.
8. Поливанова К.Н. Образовательные результаты основной школы в контексте международных исследований // Психологическая наука и образование. – 2015. Т. 20. № 4. С. 19 – 30.

Максимова Л.А., Валиев Р.А., г. Екатеринбург  
Уральский государственный педагогический университет  
maximova70@mailru

#### **Всероссийская студенческая олимпиада как инструмент повышения качества психолого-педагогического образования**

Институт психологии федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Уральский государственный педагогический университет» с 2004 года ежегодно проводит (третий) всероссийский этап всероссийской студенческой олимпиады (далее ВСО) по психолого-педагогическому образованию.

ВСО традиционно проводится в целях выявления качества подготовки обучающихся, совершенствования их мастерства, закрепления и углубления знаний и умений, полученных в процессе обучения по соответствующему направлению подготовки (специальности), дисциплине, стимулирования

творческого роста, повышения интереса студентов к избранной профессиональной деятельности, выявления одаренной молодежи и формирования кадрового потенциала для исследовательской, административной, производственной и предпринимательской деятельности [1]. На современном этапе развития психолого-педагогического образования в РФ, в связи с введением профессионального стандарта педагога-психолога, одной из значимых целей, стоящих перед организаторами олимпиады, становится формирование у студентов готовности к выполнению трудовых функций и трудовых действий, предусмотренных стандартом.

Основными задачами ВСО являются:

- повышение интереса к будущей профессиональной деятельности и ее социальной значимости;
- проверка способностей обучающихся к системному действию в профессиональной ситуации, анализу и проектированию своей деятельности;
- расширение круга профессиональных компетенций (в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования и профессиональным стандартом педагога-психолога);
- совершенствование навыков самостоятельной работы и развитие творческого мышления;
- повышение ответственности обучающихся за выполняемую работу, развитие способности самостоятельно и эффективно решать проблемы в области профессиональной деятельности;
- развитие академической мобильности и профессионального сотрудничества между студентами и преподавателями вузов РФ.

Олимпиада проводится в соответствии с регламентом, утвержденным Министра образования и науки Российской Федерации. В соответствии с Положением о ВСО, в олимпиаде могут принять участие студенты в возрасте до 25 лет, обучающиеся по образовательным программам 44.03.02 – Психолого-педагогическое образование, 44.03.01 – Педагогическое образование, 44.03.05 – Педагогическое образование, 37.03.01 – Психология, 44.04.02 – Психолого-педагогическое образование, 44.04.01 – Педагогическое образование, 37.04.01 – Психология.

Программа олимпиады традиционно включает в себя самопрезентацию команд, методическое, теоретическое и практические задания. Целью самопрезентации является представление команды, своего вуза и региона. Конкретная форма самопрезентации ежегодно меняется в соответствии с темой ВСО.

В методическом задании участникам необходимо разработать научно-методический проект по теме олимпиады и представить его в виде публикации. Под научно методическим проектом организаторы олимпиады понимают совокупность обоснованных мероприятий (с указанием задач, этапов, методов и средств выполнения), обеспечивающих достижение цели. Проект разрабатывается с целью решения определенной проблемы (социально-психологической, психолого-педагогической и др.), достижения практического результата и реализуется в установленные временные сроки. В основе проекта лежит авторская идея, раскрывающаяся через описание содержания и последовательности действий.

Критерии оценивания методического задания:

- соответствие содержания публикации теме олимпиады;
- обоснование актуальности проекта;
- содержательная и четкая постановка проблемы;
- обоснование теоретико-методологической базы и ключевых идей проекта;
- соответствие профессиональному стандарту педагога-психолога;
- оригинальность проекта;
- обоснование методов реализации проекта;
- оценка реалистичности воплощения и результативности проекта;
- практическая значимость;
- корректность, содержательность, логичность текста;
- качество оформления работы.

Проекты оценивает команда независимых экспертов, являющимися признанными учеными и практиками в сфере психолого-педагогического образования. Состав экспертной команды регулярно обновляется.

Теоретический тур для участников является индивидуальным, проводимым в форме тестирования. Тест содержит вопросы различного типа: вопросы-задания с вынужденным ответом, вопросы-задания на определение понятий, вопросы-задания на соотношение, вопросы-задания на выявление правильной последовательности. Учебные дисциплины (модули), вопросы по которым вошли в тест: общая и экспериментальная психология; теории обучения и воспитания; история педагогики и образования; поликультурное образование; социальная психология; психология развития; психология дошкольного возраста; образовательные программы для детей дошкольного возраста; психология детей младшего школьного возраста; образовательные программы начальной школы; психология подросткового возраста; самоопределение и профессиональная ориентация учащихся; качественные и количественные методы психологических и педагогических исследований; психолого-педагогическая диагностика; психолого-педагогическое взаимодействие участников образовательного процесса; профессиональная этика в психолого-педагогической деятельности.

Анализ ответов участников ВСО при выполнении теоретического тура позволяет сказать, что студенты обладают высоким уровнем знаний о ключевых понятиях, подходах и концепциях в области педагогики и

психологии. По результатам практического тура можно заключить, что развитие у участников олимпиады профессиональных компетенций при решении психолого-педагогических задач представлено на высоком уровне. Участники продемонстрировали умение реализовывать психолого-педагогические технологии в образовательном процессе, участвовать в обсуждении проблем современного образования, сформированность личностно-профессиональной позиции.

Практический тур олимпиады включает индивидуальное и командные задания, в которых участникам необходимо продемонстрировать уровень сформированности как общекультурных, так и профессиональных компетенций, а также владение обобщенными трудовыми функциями и трудовыми действиями, предусмотренными профессиональным стандартом педагога-психолога. Например, на ВСО, проводимой в 2015 году на тему «Потенциал художественной литературы как ресурс деятельности педагога-психолога», в качестве командного задания студентам предлагалось презентовать «Читательский дневник», который они заполняли в период подготовки к олимпиаде. Другое командное задание «Психологическая эстафета» проходило непосредственно на олимпиаде и включало в себя четыре задания, каждое из которых было связано с одним из видов профессиональной деятельности педагога-психолога: консультированием, коррекционно-развивающей работой, психологическим просвещением и психопрофилактикой.

Индивидуальное задание ВСО-2015 «Герой эпохи перемен» было построено в форме интерактивной лекции. Участникам была прочитана лекция по творчеству Д. Н. Мамина-Сибиряка Н. М. Паэгле – членом Союза журналистов России, лауреатом Всероссийского конкурса региональной и краеведческой литературы «Малая Родина» Федерального агентства по печати и массовым коммуникациям, лауреатом Всероссийской литературной премии им. П. П. Бажова. В ходе лекции участникам было предложено выполнить ряд заданий, связанных с психолого-педагогическими аспектами работы с художественным текстом.

Для оценивания работ участников разработаны обобщенные критерии:

Содержательность – глубина высказанных идей, умение использовать психологический ресурс стимульного материала в психолого-педагогической деятельности.

Логичность – последовательность, связность и непротиворечивость в изложении своих мыслей.

Организаторские умения – конструктивность взаимодействия в команде, равная включенность участников в работу, соблюдение временных границ.

Креативность – творческий подход к решению задач, отход от стереотипов, наличие собственной точки зрения.

Аргументированность – обоснование своей позиции с целью последующего ее понимания и принятия другими людьми [2].

Местом проведения туров ВСО становятся как учебные помещения университета, так и образовательные и культурные организации города. Например, в 2005 году практический тур проводился в театре Коляды, в 2010 году – на базе общеобразовательной школы для одаренных детей №200, а в 2011 году – в Музее изобразительных искусств Екатеринбурга.

Традиционным мероприятием ВСО становятся лекции и мастер-классы ведущих специалистов и ученых в предметной области, связанной с темой олимпиады. Так, например, в 2014 году в рамках олимпиады на тему «Психологическая культура в пространстве образования» была организована он-лайн лекция профессора Л.С. Колмогоровой, а в 2015 году в рамках олимпиады на тему «Потенциал художественной литературы как ресурс деятельности педагога-психолога» проводилась лекция кандидата культурологии Р.Ю. Порозова на тему «Психология культуры: зачем понимать «другое». На лекции были освещены вопросы взаимодействия психологии и культурологии, практической применимости психологии культуры в педагогической деятельности.

Наполненность социокультурной среды олимпиады, актуализирующей социально-личностное развитие участников, обеспечивается культурно-развлекательной программой, включающей различные события из культурной жизни г. Екатеринбурга. Всем участникам ВСО за неделю до ее проведения рассылается информация о проходящих в эти дни в Екатеринбурге культурно-развлекательных мероприятиях, организуются разнообразные. Участники с удовольствием посещают разнообразные выставки, музеи, спектакли и кинотеатры.

Состав оргкомитета в целом (в том числе жюри, мандатная и апелляционная комиссии) утверждаются протоколом заседания организационного комитета Всероссийской олимпиады студентов образовательных учреждений высшего профессионального образования. В качестве экспертов, оценивающих индивидуальные и групповые туры ВСО, выступают руководители команд, приехавших на олимпиаду, и преподаватели университета, имеющие ученую степень.

Обобщение результатов и подведение итогов представлены в акте об итогах заключительного этапа всероссийского (третьего) этапа ВСО по психолого-педагогическому образованию, подписанном председателем жюри ВСО, членами жюри и председателем оргкомитета.

Награждение победителей проводится по следующей схеме:

Итоговый командный зачет – I-ое место, II-ое место, III-е место.

Итоговый индивидуальный зачет – I-ое место, II-ое место, III-е место.

За отдельные достижения награждение проводится дипломами УрГПУ.

За участие в олимпиаде участники награждаются почётными грамотами УрГПУ и сертификатами участника ВСО. По решению Министерства образования и науки РФ победители индивидуального зачета получают денежное вознаграждение.

События ВСО широко отражаются в средствах массовой информации Екатеринбурга, на интернет сайте УрГПУ и на различных других Интернет-СМИ. По итогам методического тура ежегодно публикуются сборники проектов команд участников по теме олимпиады.

В связи с появлением заявок от зарубежных вузов на участие в студенческой олимпиаде, организаторами рассматривается возможность расширения рамки олимпиады до международного уровня с сохранением ее всероссийского этапа, что позволит участникам совершенствовать профессиональные компетенции в области межкультурной коммуникации с зарубежными образовательными партнерами.

Список литературы:

Минюрова С.А., Белоусова Н.С. Интерактивные технологии в психолого-педагогическом образовании (отчет о проведении всероссийского тура всероссийской студенческой олимпиады по педагогике и психологии 16-19 апреля 2013 г.) // Бюллетень Учебно-методического объединения вузов РФ по психолого-педагогическому образованию. 2013. №2 (5). С. 41-47.

Скотникова А.М. Олимпиада как психолого-педагогическая технология // Педагогическое образование в России. 2013. №4. С.229-237.

Матвеева А.В., г. Курск  
ФГБОУ ВПО «Курский государственный университет»,  
МБОУ «Гимназия № 4»  
Anyuta.androsova@yandex.ru

**Психологические условия профессионального и личностного самоопределения  
гимназистов профильных классов  
(Работа выполнена при поддержке гранта РГНФ, проект № 14-06-00426, 11-06-01102а)**

Самоопределение личности в значительной мере обуславливается ролью профессиональной деятельности в жизни каждого человека. Профессиональное самоопределение в юношеском возрасте устанавливает направление для самореализации, карьерного роста, профессиональной состоятельности, образа жизни, счастья, успеха, финансовой независимости человека [4].

Сложность социально-экономических процессов в России, связанных с увеличением темпа жизни человека, повышением требований к каждому представителю общества, высоким уровнем конкурентоспособности специалистов-профессионалов существенно сказывается на образовании молодежи и на ее профессиональном самоопределении. В последние десятилетия наблюдается повышение значимости высшего образования. Абитуриенты выбирают профессии актуальные, необходимые, пользующиеся популярностью сегодня, но, к сожалению, часто их профессиональная мотивация носит формальный характер. Привлекаемые материальными перспективами профессии, её внешними атрибутами, молодые специалисты оказываются психологически не готовы к профессиональному труду [3], [4], [5].

Ведутся поиски новых организационных форм профессиональной ориентации школьника. Одной из таких форм является профилизация старшей ступени обучения в средней школе. Профилизация старшей ступени обучения представляет собой одно из направлений модернизации общеобразовательных учебных заведений. Вопрос активно изучается педагогами-исследователями [5].

В первую очередь, профилизация старшей школы направлена на профессиональное самоопределение старшеклассников, что подчеркивает значимость, важность и актуальность данного вопроса для социума. Однако, на современном этапе развития образования можно наблюдать стремление старшеклассников выбрать престижную школу, хорошего педагога, удачный коллектив одноклассников, а не профессию. Молодое поколение, выбирая направление деятельности, ориентируется как на собственные способности, интерес к профессии, потребность общества в специалистах, так и на внешние статусные ценности, возможность обретения материального благополучия, обеспечиваемого специальностью [2], [7].

Сегодня существуют профильные школы различных типов (языковые, гуманитарные, экономические, математические и пр.), профильные классы различной направленности внутри школ.

Целью данного исследования является изучение психологических предпосылок, которые позволяют старшеклассникам в системе профильного обучения осуществлять профессиональное самоопределение.

Гипотеза исследования: психологические предпосылки профессионального самоопределения складываются посредством достижения необходимого уровня личностного развития старшеклассника, связанного с созреванием и формированием таких личностных структур как ценностные ориентации школьника, его самооценка, профессиональная направленность.

Изучение психологических предпосылок профессионального самоопределения старшеклассников осуществлялось с помощью психодиагностических методик, направленных на исследование личностных

особенностей (самооценки, ценностной сферы, профессиональной направленности) профессионального самоопределения.

Выборка исследования: обучающиеся профильных 10 – 11 классов МБОУ «Гимназия № 4» г. Курска, общим количеством 87 человек.

Результаты исследования позволили выявить психологические предпосылки, без которых профессиональное самоопределение не способно быть полноценным.

Личностная готовность к выбору профессии базируется на трехкомпонентной структуре самоопределения.

Развитие субъектно-личностного компонента связано с формированием достаточно высокого уровня самооценки, ответственности и осознанного подхода к выбору жизненного пути.

Ценностно-мотивационный компонент выражается в высокой значимости для личности таких ценностей как «самоконтроль», «самостоятельность, независимость в суждениях и поступках», «честность», «смелость в отстаивании своего мнения, взглядов», «жизненная мудрость», «физическое и психическое здоровье», «материально обеспеченная жизнь».

Ориентационно-поведенческий компонент характеризуется постепенным сужением области профессиональных интересов, формированием профессиональной направленности [5].

Данное исследование позволило выделить особенности протекания профессионального самоопределения в классах с различной профильной направленностью.

Гимназисты математического профиля отличаются высоким уровнем самооценки в 10 классе, но её снижением к концу обучения в школе. Наиболее значимые ценности для них – группа ценностей лидерства, ценности самоутверждения (11 класс), стремление к творчеству, проявлениям честности, чуткости. В группе снижена значимость познания, как ценности. Респонденты демонстрируют положительное включенное отношение к процессу выбора, ориентируются на содержательную сторону будущей профессии, в своем выборе опираются на мнение окружения.

Обучающиеся гуманитарного профиля, по данным исследования, обладают средним уровнем самооценки в 10 классе, однако, она повышается к 11 классу. Привлекательными считают ценности профессионализма, а также стремятся к проявлению познавательной активности и самоконтроля. Формируют отрицательное отношение к процессу выбора профессии, демонстрируют низкий уровень осведомленности о будущей профессии, при выборе профессии считают важным её содержательную привлекательность, признают возможность принятия решения о выборе профессии без одобрения окружающих людей.

Группа учащихся общеобразовательного профиля обладает самой низкой самооценкой среди изученных профилей. Важными ценностями считают ценности профессионализма, интересную работу, жизнерадостность, познание, у них снижена, по сравнению с другими, ценность творчества, чуткости, честности, самоконтроля; эмоционально положительно включены в процесс выбора, ориентируются на содержательную сторону профессии.

Изучая психолого-педагогические особенности профессионального самоопределения гимназистов в профильных классах, мы определили, что:

профиль обучения не всегда соответствуют выбранной школьником будущей профессии;

десятиклассники в большинстве выражают удовлетворенность выбранным профилем обучения (76%);

лишь половина опрошенных одиннадцатиклассников полагает, что профильное обучение действительно помогает в выборе профессии;

учителя и родители высоко оценивают роль профильного обучения в формировании профессионального выбора;

родители имеют очень высокий уровень влияния на мнение детей при выборе профессии; видение родителей особенностей профессионального самоопределения достаточно близко к тому, как ситуацию оценивают сами школьники; позиция педагогов относительно процесса профессионального самоопределения их учеников дистанцирована, их представления о процессе выбора профессии далеки от того, как ситуация воспринимается школьниками.

Таким образом, ситуация профессионального самоопределения школьников в профильной школе и профильных классах требует системных, совместных с родителями, учителями мероприятий для осуществления старшеклассниками осознанного профессионального выбора.

Литература:

Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. СПб.: Питер, 2001. -272с.

Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение М.: Издательство «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «Модэк», 1996.-392 с.

Ермаков Д.С., Клычкова А.И. Работа школьного психолога по поддержке профессионального самоопределения старшеклассников в условиях профильного обучения. // Профильная школа. 2008. №4. С. 33-36

Климов Е.А. Профессии научных работников: Учебное пособие для профильной и профессиональной ориентации и профильного обучения школьников М.: Издательский центр «Академия», 2005. - 256 с.

Лукина В.С. Исследование мотивации профессионального развития // Вопросы психологии. 2004. №5. С. 25-32.

Пряжников Н.С. Активизирующие профконсультационные опросники // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1997. №2. С. 66-75.

Чухаина И. А. Профильная школа как ступень системы российского образования // Мир психологии. 2005. №1(41). С.253-258.

Мельникова Н.С., г. Ростов-на-Дону  
Педагог-психолог МБОУ "Школа №73"  
amfilohiya@mail.ru

### **Программа занятий группы поддержки психологического сопровождения родителей детей с ОВЗ**

#### **Пояснительная записка**

Рождение ребенка с нарушениями в развитии всегда является стрессом для семьи. Ребенок-инвалид ограничен в свободе и социальной значимости. У него очень высока степень зависимости от семьи, ограничены навыки взаимодействия в социуме. Проблема воспитания и развития «особого» ребенка становится непосильной для семьи, родители оказываются в психологически сложной ситуации: они испытывают боль, горе, чувство вины, нередко впадают в отчаяние. Таким семьям необходима комплексная психолого-педагогическая помощь. К работе с семьей, имеющей больного ребенка или ребенка-инвалида, следует подходить с гуманистических позиций, ориентировать родителей на опережающую подготовку ребенка к жизни, вырабатывать у него умение мыслить категориями будущего, формировать позитивные перспективы его развития.

Оказание помощи детям и родителям, воспитывающим ребенка с отклонениями в развитии, в отечественной науке является не новой проблемой. Еще в XIX веке психологи (В.М.Бехтерев, С.С.Корсаков, И.В.Маляревский и др.) использовали благотворное влияние родителей на состояние больного ребенка. Ситуация коренным образом изменилась в 90-е годы XX столетия. Современные гуманистические подходы к воспитанию и адаптации в социум детей с проблемами в развитии предполагают активное участие семьи в процессе развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья. В связи с этим обеспечение и реализация права детей с ограниченными возможностями здоровья на образование рассматривается как одна из важных задач государственной политики не только в области образования, но и в области демографического и социально-экономического развития РФ. В настоящее время становится актуальным поиск новых путей и форм помощи таким родителям.

Специфика комплексного психолого-педагогического сопровождения детей с отклонениями в развитии не может строиться только на непосредственной работе с ребенком. Главным фактором успешной реабилитации и социализации ребенка с ОВЗ является родитель. При появлении в семье ребенка с ОВЗ сложившаяся структура семьи и взаимоотношений координально меняются. Их система жизненных и воспитательных взглядов перестраивается в соответствии с нуждами их детей и новым семейным порядком. Меняется психологический климат в семье (как правило, возникает напряжение, возможны конфликтные ситуации, возникают или обостряются внутриличностные конфликты, появляется чувство вины и т.д.). Кроме воспитания, на родителей ложится ответственность за реабилитацию и процесс социализации детей с ОВЗ. Однако, этот процесс должен протекать таким образом, чтобы происходило становление детей как активных членов социума. Общая картина, в большинстве случаев, складывается в негативную внутрисемейную атмосферу. Известно, что пролонгированная психотравмирующая ситуация оказывает психогенное, фрустрирующее воздействие на психику родителей проблемных детей и опосредованно негативно влияет на их отношение к ребенку. Не все родители могут самостоятельно справиться с негативным психологическим состоянием. Родители, испытывающие трудности во взаимодействии с проблемными детьми, нуждаются в оказании им специальной психологической помощи. Это говорит о необходимости психологического сопровождения с семьями, воспитывающими детей с ОВЗ. Работа в тренинговой группе считается оптимальной, так как объединяет людей с похожими проблемами. Что способствует принятию своей ситуации. Такая организация проведения мероприятия схожа с группами взаимопомощи.

Концептуальное обоснование: настоящая программа базируется на когнитивно-поведенческом подходе, который предполагает использование методов, интегрирующих принципы теории научения, теории информации, а также реконструкции дисфункциональных психических и поведенческих процессов. Когнитивно-бихевиоральный подход ставит в качестве главной задачи изменение дисфункциональных способ мышления. Большое значение в научении, согласно этому подходу, придается установкам и мотивациям. Принципы научения реализуются в ходе формирования навыков совладения с ситуацией. Также происходит обучение адекватным способам переработки информации и принятия решения.

Работа с родителями проблемных детей строится на следующих принципах:

- принцип гуманистической направленности психологической помощи;
- принцип интегративного использования психолого-педагогических и психотерапевтических методов и приемов;

- принцип гармонизации внутрисемейной атмосферы; - принцип оказания личностно-ориентированной помощи;  
- принцип формирования положительного отношения к ребенку с отклонениями в развитии; - принцип оптимизации воспитательных приемов.

Цель: выработка адекватной родительской позиции в воспитании детей с ОВЗ.

Задачи:

формирование и развитие позитивного восприятия, безусловного и безоговорочного принятия собственного ребенка;

изменение родительских установок и позиций;

снятие чувства вины;

повышение самооценки родителей;

обучение эффективным способам взаимодействия с ребенком;

обучение адекватным способам переработки информации и принятия решений.

Методы и технологии: дискуссии, лекции, ролевые игры, проблемное обучение, упражнения, практические задания, моделирование ситуаций, арт-терапевтические техники.

Методы и средства оценки эффективности программы осуществляется путем сопоставления уровня выраженности установок родителей до начала реализации программы и после ее завершения вне группового поля. Для этого используются:

Семейная социограмма Э. Г. Эйдемиллера;

Определение деструктивных установок в межличностных отношениях В.В. Бойко;

Опросник социальной эмпатии.

Структура занятий. Каждое занятие состоит из 4 этапов работы:

1. Приветствие и разминка. 2-3. Включают в себя как информационную часть, направленную на повышение уровня родительской компетенции в воспитании детей, так и упражнения и игры, на развитие новых умений.

4. Рефлексия. Подведение итогов занятия, получение обратной связи.

Условия проведения программы и режим работы. Место проведения – образовательное учреждение.

Целевая группа – родители детей с ОВЗ, возможно включение в группу родителей из принимающих семей. Оптимальное количество человек 5-7 родителей. Общее количество – 7 занятий, каждое продолжительностью от 1 часа до 1,5 часа.

Ожидаемые результаты: развитие позитивных родительских установок в отношении детей с ОВЗ.

Содержание программы

Занятие I. «Добрый день!»

Цель занятия: знакомство, погружение в атмосферу тренинга.

Ведущий представляется и рассказывает о целях и форме занятий. Далее мяч пускают по кругу, «Добрый день! Меня зовут...», представляются и желают что-нибудь положительное группе.

Правила работы в группе. Участники самостоятельно или под руководством ведущего формулируют правила работы в группе. После совместного обсуждения они записываются на листе ватмана и сохраняются на видном месте до окончания курса занятий.

«Мой цветок». Участникам предлагается бумага, цветные карандаши, фломастеры. Инструкция: «Представьте своего ребенка в виде цветка. Подумайте, какой это цветок, какими качествами он обладает, что он любит (свет или тень, расти среди поляны или поодаль, влаголюбивый или засушливый и так далее)». Далее участники объединяются в группы: по однотипным или родственным цветам, по широте их произрастания.

Завершение. Обсуждение занятия. Обратная связь. Занятие II. «Все мы люди» Цель занятия: освобождение от чувства вины.

1. Разминка. «Закончи предложение». Мяч пускают по кругу и заканчивают предложения:

Счастливая семья – это...

Моя семья для меня...

В нашей семье есть традиции – это...

Мой ребенок...

Мне хотелось бы, чтобы мой ребенок...

Я горжусь тем, что я...

Без меня моя семья...

2. «Линия жизни». Участникам предлагается на листе бумаги нарисовать линию с вектором, поделить ее на шкалы, соответствующие определенным периодам их жизни (от рождения ребенка по сей день). Далее работа делится на два этапа. Первый - кверху от линии участники расписывают в соответствующих шкалах действия или события (то, что было сделано для ребенка). Второй этап – к низу от линии описывают действия или события, которые были сделаны для него самого. Таким образом, участник может визуализировать то, насколько он погружен или дистанцирован в жизнь своего ребенка.

3. «Идеалов не бывает». Всем нам хочется быть хорошими родителями, а иногда даже идеальными. Но быть идеальными можно, наверное, только в идеальных условиях. Инструкция для участников: «Сядьте удобней, закройте глаза, расслабьтесь, слушайте мой голос. Представьте, что вы идете по проселочной



дороге. Вокруг цветочный луг. Дорога разделяет огромное поле, осыпанное прекрасными полевыми цветами. Вы слышите жужжание насекомых, пение жаворонок в высоком небе. Вам дышится легко и спокойно. Вы не спеша двигаетесь по дороге. Теперь Вы начинаете замечать, что Вам навстречу движется человек. Вы понимаете, что это и есть Вы. Человек, который стоит перед вами, становится трехлетним малышом. Вы берете его на ручки, прижимаете к себе, говорите: «Ты же знаешь, я люблю тебя, я очень сильно люблю тебя. Я тебя прощаю». Этот чудесный ребенок становится совсем маленьким, он помещается на вашей ладонке. Вы помещаете его в свое сердце, в свою душу, в свой внутренний мир. Теперь ваш внутренний ребенок, внутренний родитель, внутренний взрослый вместе с вами. Эти части помогают вам жить и действовать эффективно.

Вы снова идете по проселочной дороге. Вам дышится легко и свободно. У вас спокойно на душе. И теперь в вашей жизни все будет по-другому, потому что вы другой. Вы наполнены любовью к себе и ваши части гармоничны. Сделайте глубокий вдох и выдох и откройте глаза». Главное помните, что когда человек прощает, он освобождает место для созидательных мыслей, наполненных любовью.

Правило пяти «П»:

- принимать себя таким, как есть;
- понимать, что со мной происходит;
- поддерживать всё лучшее, что во мне есть;
- понять свои ошибки и исправить их;
- признавать свое право быть не таким, как все.

4. Завершение. Обсуждение занятия. Обратная связь.

Занятие III. «Какой я родитель?» Цель занятия: осознание собственной родительской позиции.

1. Разминка. «Поиск общего». Группа делится на пары, находят друг у друга по 5 общих черт. Затем объединяются в тройки и находят уже между собой 5 общих черт. В конце все должны объединиться в одну группу.

2. Дискуссия на тему: «Какой должна быть идеальная семья?». Данное упражнение требует включения в обсуждение всех членов группы. Ведущий плавно переводит дискуссию в способы выражения внимания. Выразите открыто свою любовь к ребенку. Это достаточно трудно, тем более что и сам ребенок не всегда готов к этому. Порой он напоминает оскалившегося щенка: «Не подходи, укушу!» (особенно подростки). Поэтому многим родителям придется проявлять свою любовь «маленькими шажками». И для начала маленький совет о том, как можно начать проявлять любовь к своему ребенку, как повернуть его лицом к себе. Известный семейный психотерапевт Вирджиния Сатир рекомендует обнимать ребенка несколько раз в день. Она считает, что 4 объятия совершенно необходимы каждому просто для выживания, а для хорошего самочувствия нужно не менее 8 объятий в день. А для того, чтобы ребенок развивался интеллектуально, – 12 раз в день! И, между прочим, не только ребенку, но и взрослому. Первое, что вы можете и должны сделать – это обнять собственного ребенка, прижать его к себе и держать его возле себя столько, сколько нужно ребенку. Когда ему будет достаточно, он сам отойдет. Если ваш ребенок уже не дает себя обнять, считая себя достаточно взрослым для «этих нежностей», просто возьмите его за руку и посидите с ним рядом, когда ему плохо. При этом ни в коем случае не похлопывайте его по спине и не поглаживайте, будто бы «все это такие мелочи, что до свадьбы заживет». В этом возрасте мелочных обид не бывает.

3. «Стиль воспитания». Ролевая игра. В соответствии со стилями воспитания, участникам раздаются карточки, в которых указано: какую роль необходимо играть, не говоря об этом никому до конца игры, какие особенности поведения у каждого из стилей. Остальные участники должны угадать, какой из стилей им предложен. В конце занятия необходимо обсуждение этого упражнения. Каждый из участников должен осознать какой он использует стиль воспитания, его положительные и отрицательные стороны. Совместная выработка общих постулатов.

4. Завершение. Обсуждение занятия. Обратная связь. Занятие IV. «Мой ребенок» Цель занятия: формирование и развитие позитивного восприятия, безусловного и безоговорочного принятия собственного ребенка. 1. Разминка. «Японская бабочка». Среди участников выбирается игрок, который будет играть «Тори» (по-японски - птица). Все остальные – бабочки. Тори стоит с закрытыми глазами и вытянутыми руками в центре круга, его кисти раскрыты ладонями вверх. Бабочки идут вокруг Тори. Время от времени одна из бабочек останавливается перед Тори и слегка касается его ладони. Тори пытается поймать руку этого игрока. Как только бабочка поймана, она становится в центр круга и превращается в Тори. 2. «Мой ребенок. Каков он?». Участникам предоставляется бумага и ручки. Инструкция: «Поделите свой лист пополам. С одной стороны напишите положительные качества своего ребенка, с другой – негативные. Проанализируйте их. Как негативные качества можно перефразировать в положительные. Или в каких ситуациях, эти качества могут быть полезны». После парафраза, каждый участник перечисляет качества ребенка с такой формулировкой: Он очень упрям, но я все равно его люблю. 3. «Когда он». Участникам предлагается вспомнить самую яркую положительную эмоцию, связанную с его ребенком, и изобразить ее на листе бумаги. При этом постараться сосредоточиться на этом чувстве и привязать его к определенному стилю поведения ребенка. Постараться вспомнить их как можно больше, и смотря на рисунок, перечислить: «Я чувствую это, когда он (она)...». 4. Завершение. Обсуждение занятия. Обратная связь.

Занятие V. «Взаимодействие с ребенком» Цель занятия: развитие навыка адекватного реагирования в негативной ситуации.

1. Разминка. «Суета». Ведущий предлагает динамичную разминку: «Необходимо как можно быстрее реагировать. Поменяйтесь местами те, кто любит собак, у кого темные волосы, кто сегодня не позавтракал, кто сейчас хочет спать, кто любит свою маму, кто любит мечтать и так далее».

2. Мини – лекция «Активное слушание». Существует определенный алгоритм действий по применению техники активного слушания. Раздаются памятки «Активное слушание». Обсуждение.

3. Игра-диспут. «Что я делаю?». Ролевое разыгрывание ситуаций. Участники делятся на пары. Каждой паре предоставляется карточка с типичной конфликтной ситуаций в семье. Задача всей команды проиграть все ситуации, и совместно выработать общие правила реагирования.

4. Завершение. Обсуждение занятия. Обратная связь.

Занятие VI. «Эмоции» Цель занятия: обучить навыку конструктивного выражения отрицательных эмоций.

1. Разминка. «Воображаемый подарок». Участники становятся в круг. Ведущий держит в руках мяч, подходит к любому участнику и говорит: «Я хотел бы подарить тебе этот подарок за...» и называет какое-либо качество участника, передавая ему игрушку. Подарками обмениваются все участники: важно чтобы никто не остался без позитивного внимания.

2. Лекция «Способы эмоциональной саморегуляции». Ведущий рассказывает о том, что эмоции бывают не только положительные, но и отрицательные. Стоит выяснить, какие выходы из стрессовых ситуаций знают сами участники. Знакомство с существующими вариантами завершения стрессовых ситуаций:

Подавление отрицательных чувств. Участник ситуации молчит и делает вид, что ничего не произошло, хотя внутренне испытывает отрицательные чувства.

Агрессивное выражение отрицательных чувств. Участник ситуации испытывает отрицательные чувства и, считая, что раз ему плохо, то другим должно быть лучше, кричит, ругается и тому подобное.

Мирное выражение отрицательных чувств. Участник ситуации не делает вид, что все в порядке, не скрывает своих отрицательных чувств, а прямо говорит о них и ситуации, но никого не оскорбляет.

Далее происходит их обсуждение и моделирование.

3. «Что делать?». Работа проводится в двух микрогруппах. Каждой микрогруппе предлагается ситуация, из которой необходимо выйти, соблюдая условия: никого не обидеть, найти выход из назревающего конфликта, обеспечить психологический комфорт каждому участнику. Мама утром попросила своего ребенка убраться в комнате. Весь день прошел в большой суматохе и различных проблемах. Мама к вечеру очень устала. Когда она вошла в комнату ребенка, то увидела, что ничего не изменилось за целый день. Первая реакция мамы – вспылить и высказать все нелюбезное. Обсуждение ситуации и типичных реакций взрослого и ребенка. Поиск решений.

4. Завершение. Обсуждение занятия. Обратная связь.

Занятие VII. «Завершение»

Цель занятия: поддержка настроения на дальнейшую самостоятельную работу. Закрытие группы.

1. Разминка. «Ты мне нравишься». Участники ходят хаотично по комнате со словами «Ты мне нравишься, потому что...». К каждому из участников необходимо подойти.

2. «Ладонка». Участникам предоставляется бумага и карандаши. Каждый обводит на листе бумаги контур ладони. В центре пишет свое имя, в каждом пальце – то, нравится в себе самом. Затем лист передают соседу справа, он пишет снаружи ладони, что ему нравится в человеке-хозяине ладони. Так листочки обходят весь круг. Хозяину лист возвращается в перевернутом виде. Упражнение направлено на получение участниками позитивной обратной связи, на возможность выражения положительных эмоций.

3. «Откровенно говоря...». Рефлексия всех прошедших занятий. Желательно, чтобы каждый из участников высказался. Примеры:

1. Во время занятия я понял, что...

2. Самым эффективным считаю...

3. Я не смог быть более откровенным, так как...

4. На занятиях мне не удалось...

5. Больше всего мне понравилось, как работал (а)...

4. «Наша группа». Участникам предоставляется ватман, карандаши, краски и т.д. На листе ватмана при согласованной работе всех участников создается групповой рисунок «Наша группа». Тематика не ограничена. Завершение работы – аплодисменты.

#### Список литературы

Березин А.Ф., Березина Н.Н. Психологическая подготовка к трудным жизненным ситуациям. Р/нД. Изд-во ГБОУ ДПО РО РИПК и ППРО, 2007.- 48 с.

Березин А.Ф., Березина Н.Н. Я выбираю. Программа проблемно-ориентированного элективного курса. 10-11 классы. Р/нД. Изд-во ГБОУ ДПО РО РИПК и ППРО, 2007.- 40 с.

Дубровина И.В. Практическая психология образования. М.: Сфера, 1998.-528 с.

Щербакова Т.Н. Тренинг социальной компетентности. Р/нД. Изд-во ГБОУ ДПО РО РИПК и ППРО, 2007.- 35 с.

Наконечная Т.В., Богданова А.В., Даниленко Ю.В., Кондратенко А.Л., Милова Ю.В. и др. Практическое руководство по программам профилактики жестокого обращения с детьми: методическое пособие. – Р/нД: Изд-во ГБОУ ДПО РО РИПК и ППРО, 2013. – 280с.

Сирота Н.А., Воробьев Т.В., Ялтонская А.В. и др. Программа первичной профилактики ВИЧ/СПИДА и рискованного поведения для детей старшего подросткового возраста. Москва, 2009. – 270 с.

Эксакусто Т.В., Истратова О.Н. Групповая психокоррекция: тренинги и роли, игры для личностного и профессионального развития. Р/нД: Феникс, 2014. – 254с

8. <http://www.o-detstve.ru/forteachers/kindergarten/methodology/2259.html>

Михайлина М.Ю., г. Саратов  
Саратовский областной институт развития образования,  
mihailina@rambler.ru

### **Проблема молодого специалиста психолого-педагогического сопровождения в контексте требований профессионального стандарта**

Трудно представить современную отечественную школу без педагога – психолога. Задачи, которые он пытается решить в образовательном пространстве, лежат в широкой плоскости и зачастую являются отражением более масштабных социальных явлений: от школьной неуспеваемости и нарушений дисциплины до проблем насилия в детском коллективе, адаптации ребенка-мигранта, интеграции в среду сверстников ребенка с ограниченными возможностями здоровья и профилактики социальных рисков.

Отсутствие четко регламентированной сферы деятельности в области психологического сопровождения порождает взаимные претензии специалистов-психологов и их работодателей и ставят под сомнение компетентность педагога-психолога.

Принятие профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолога в сфере образования)» – это знаковое событие для продолжения социокультурной модернизации отечественной системы образования и усиления социальных эффектов, обусловленных системным введением ФГОС дошкольного, начального и основного образования.

Вступление в силу профессионального стандарта педагога-психолога позволит реализовать основные принципы развития системы психологического обеспечения образования. Однако, требования соответствия профессиональному стандарту трудно выполнимы для молодых специалистов, чей статус в образовательной организации остается весьма уязвимым. Результаты опроса, проведенного среди молодых специалистов – педагогов-психологов в отношении реализации профессионального стандарта, показывают сложность ситуации.

Опрос проводился с целью изучения положения молодых специалистов – педагогов-психологов в Саратовской области в январе-феврале 2016 года.

В опросе принимали участие 70 молодых специалистов из 25 районов г.Саратова и Саратовской области, находящихся в штате образовательных организаций на 01.01.2016 года.

50% опрошенных работают в образовательных организациях областного центра; 44% - в образовательных организациях районных центров, 6 % - молодые специалисты из сельских и поселковых школ и детских садов.

Стаж работы до 1 года имеют 14% опрошенных; 75% работают в системе образования от 1 года до 3-х лет; 11% - со стажем работы от 4-х до 5-ти лет.

Средний возраст педагогов-психологов, участвовавших в опросе –24,5 года.

По гендерному признаку в выборке подавляющее большинство – женщины – 94% от общего количества опрошенных.

Уровень образования у 84% опрошенных соответствует требованиям профессионального стандарта – наличие образования второго подуровня квалификации (имеется диплом специалиста или магистра по специальности «Психология»), 10 % имеют степень бакалавра (6 уровень квалификации); 6% продолжают обучение по специальности «педагог-психолог».

57% опрошенных работают в школах, 43% - в дошкольных образовательных организациях.

В рамках опроса респондентам необходимо было проранжировать представленные в профессиональном стандарте педагога-психолога трудовые функции с учетом конкретных частных видов деятельности по частоте применения.

78% на первое место поставили психологическую диагностику детей и обучающихся; коррекционно-развивающую работу с детьми и обучающимися поставили на второе место 52% опрошенных. Психопрофилактика (профессиональная деятельность, направленная на сохранение и укрепление психологического здоровья обучающихся в процессе обучения и воспитания в образовательных организациях) у большинства молодых педагогов-психологов (56%) заняла третье место.

Что касается психолого-педагогического и методического сопровождения реализации основных и дополнительных образовательных программ, лишь 12% опрошенных отметили этот вид деятельности как часто встречающийся в повседневной практике. Психологическое консультирование, психологическое просвещение актуально для 8 % опрошенных, хуже всего дело обстоит с психологической экспертизой (оценкой)

комфортности и безопасности образовательной среды образовательной организации. Она занимает последнее место в рейтинге у всех респондентов, а для 26 % опрошенных вообще не актуальна в профессиональном плане.

Полученные данные заставляют задуматься над проблемой профессиональной адаптации молодых специалистов педагогов-психологов

Результаты проведенного опроса показывают, что главным разочарованием молодых специалистов является то, что их профессиональная деятельность не признается как значимая администрацией образовательной организации; трудности возникают в работе с коллегами-учителями и родителями. Серьезная проблема - отсутствие обустроенного рабочего места – отмечена 63 % опрошенных. Более половины педагогов-психологов вынуждены делить свое рабочее место с другими специалистами (другие психологи учреждения, логопеды, социальные педагоги, заместители директора и т. д.).

Большинство молодых специалистов находится в процессе взаимодействия с представителями педагогического сообщества. Однако, только 13% как они считают, в большей или меньшей степени «сотрудничают» с администрацией, 57% удалось установить взаимоотношения с другими специалистами (логопеды, дефектологи, социальные педагоги, медицинский персонал), 58% пытаются взаимодействовать с педагогическим коллективом в целом через систему педагогических советов и методических объединений. Вызывают серьезные опасения тот факт, что 18% молодых специалистов находятся в некоторой изоляции от педагогического коллектива и только предполагают начать активное взаимодействие с учителями. Можно предположить, что для этих специалистов сложной в реализации оказалась базовая компетентность педагога-психолога – социально-коммуникативная. Риски ухода из профессии этой группы респондентов наиболее высокие.

Молодые специалисты ограничены в раскрытии своего потенциала неадекватными запросами со стороны администрации образовательной организации, неустроенностью рабочего места и в 10-12 % случаев невозможностью использовать для профессионального развития методический день. 45% молодых специалистов «иногда» думают, что если бы была возможность, то они сменили бы место работы. Около трети думают не только о возможной смене места работы, но и о смене профессии.

Отвечая на вопрос о соответствии профессиональному стандарту, молодые специалисты выделяют ряд «проблемных» зон профессиональной деятельности:

«страх» принятия решения и самостоятельной деятельности в решении психологических проблем участников образовательного процесса (48%);

отсутствие целостного и системного представления о своей работе (36%);

согласование задач конкретной образовательной организации с собственными профессиональными интересами (25%);

трудности в анализе и интерпретации результатов диагностического обследования и другого эмпирического материала (15%).

Адаптация молодого специалиста, по мнению большинства исследователей этой проблемы, продолжается три-четыре года. 14% нашей выборки составляют педагоги-психологи с опытом работы до 1 года. Анализ их самоотчетов позволяет сделать вывод о том, что на первом году самостоятельной профессиональной деятельности выпускник ВУЗа пытается использовать полученный образовательный ресурс под конкретные задачи, которые ставит перед ним работодатель. Включение в деятельность профессионального сообщества, там, где оно происходит, позволяет сформировать внутреннюю позицию молодого специалиста в отношении себя и эффективности своей деятельности. В этом случае наибольшие трудности испытывают педагоги-психологи отдаленных сельских школ, где профессиональная психологическая среда зачастую вообще не представлена.

Два-три года происходит накопление профессионального опыта, который может сопровождаться кризисом компетентности и субъективным ощущением информационного вакуума. 75% опрошенных отмечают эти проблемы. При этом они готовы к получению прикладной специализации и активно реализуют методические пробы на уровне методических объединений, что повышает статус психолога в своей образовательной организации. Результатом прохождения этого этапа можно считать «включенность» психолога в состав педагогического коллектива и появление профессиональной уверенности в своих силах.

11% участников опроса работают более 3-х лет и считают, что потребность в супервизии и попытка сформировать собственную модель профессиональной деятельности появляется на 4-5-м году. Именно в этот период наблюдается максимальная профессиональная активность. Обобщение собственного опыта и анализ результатов деятельности подталкивают к формированию концепции своей профессиональной деятельности, появляется потребность передавать свой опыт. Эта группа респондентов в наибольшей степени готова к реализации профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)».

Обобщая результаты анализа опроса, проведенного среди молодых педагогов-психологов, можно сказать, что существует определенная иерархия видов практической работы по психологическому сопровождению образовательного процесса в современной отечественной системе образования. Эта иерархия отражает степень профессиональной компетентности специалиста, готовности к решению поставленных задач. Мнение молодых специалистов необходимо учитывать при апробации профессионального стандарта «Педагог-психолог».

### Актуализация организационного лидерства в образовательной среде

В профессиональном стандарте педагога-психолога (психолога в сфере образования) выделяются следующие умения, которые необходимы для осуществления трудовой функции психологической диагностики детей и обучающихся: осуществлять социально-психологическую диагностику особенностей и уровня группового развития формальных и неформальных коллективов обучающихся, диагностику социально-психологического климата в коллективе; осуществлять диагностику одаренности, структуры способностей. Тема нашего исследования лежит в континууме данных практических референтов.

Явление лидерства можно рассматривать с позиций социальной одаренности. Лидер – это человек, который работает в направлении групповой задачи, интеграции и организации членов группы в направлении совместной деятельности. Личность лидера развивается опосредованно – в коллективе и по средствам коллектива. Таким образом, коллектив, как малая группа, характеризуется набором интегративных характеристик, которые выделяет Л.С. Уманский и его последователи А.С. Чернышев, С.В. Сарычев и др. в параметрической концепции развития малой группы [4; 5; 6].

Исследователями курской школой социальной психологии экспериментально установлено влияние социально-развивающей среды на актуализацию лидерства. Так, в оптимальных условиях жизнедеятельности, при насыщенной программе социального обучения, при моделировании совместной деятельности проявляется такое неординарное явление, как «расширенное» лидерство, при котором идет воспроизведение лидеров, путем делегирования ответственности наиболее осведомленным членам группы. «Расширенное лидерство» проявляется в организаторской деятельности, что дает основание для новой типологии – организационное лидерство [4; 6].

Организационное лидерство – это новый термин в отечественной психологии, который чаще употребляется в трудах зарубежных психологов [7; 8]. В нашей стране данное понятие рассматривается в менеджменте и в рамках организационной психологии. Это явление фигурирует в трудах Т.В. Бендас и Р.Л. Кричевского [1; 2].

Организационное лидерство является, по нашему мнению, проявлением субъектности группы. С учетом вышеизложенного мы выделяем следующие типы организационного лидерства:

- стратегическое (формулирование миссии и целей для группы, образ планируемых результатов, продумывание последствий и принятие ответственности на себя, общее руководство коллективом),
- тактическое (разработка путей решения цели, постановка задач, выбор методов, средств, ресурсов и людей для решения поставленной цели),
- операционное (выбор конкретных способов решения задач, выработка группового решения, реализация решения, создание продукта) [3].

Практическая значимость исследования лидерства в образовательных средах состоит в том, что актуализация различных типов организационного лидерства в рамках образовательной среды ранее не исследовалась. Рядом психологов были изучены типы лидеров в условиях развивающих социальных сред (социальных оазисов) [6].

Вместе с тем, образовательная среда имеет ряд отличительных черт от социального оазиса:

- в образовательной среде представлено ограниченное число видов деятельности, обучающиеся не могут попробовать свои силы в разнообразной деятельности;
- в условиях образовательной организации выбор лидера в группе происходит формально, назначение детерминировано не референтностью среди одноклассников, а такими личностными качествами, как аккуратность, прилежность, ответственность, высокий уровень обученности;
- темп развития коллектива в учебном учреждении замедлен, т.к. взаимодействие членов группы ограничено временем пребывания на занятиях и распределено на несколько лет обучения;
- в учебной группе ярко выражена социальная иерархия;
- учебная деятельность не всегда предполагает оптимизацию общения, что негативно сказывается на коммуникативности членов группы в целом.

В ходе исследования нами был организован и проведен формирующий эксперимент в условиях ОБПОУ «Курский педагогический колледж», с целью выявления особенностей актуализации организационного лидерства в образовательной среде.

Для данного эмпирического исследования нами был разработан специальный методический блок:

- авторская методика «Диагностика организационного лидерства», которая позволяет выявить лидерский потенциал респондентов, а также классифицировать тип организационного лидерства. Данная методика проводится как индивидуально, на основе самооценивания, так и в групповом варианте [3];
- опросник «Карта–схема социально-психологической зрелости группы», который позволяет выявить лидера группы, уровень развития группы, а также уровень субъектности [6];

- моделирование совместной деятельности в ходе ряда тренинговых занятий в учебно-воспитательном процессе.

Выборку составили 6 групп 2-х курсов колледжа, что составило 162 человека, из которых 62 юноши и 100 девушек в возрасте от 17 до 19 лет. Студенты обучаются по следующим специальностям: 44.02.02 Преподавание в начальных классах (2 Б, В, Г группы), 49.02.01 Физическая культура (2 Е, Ж группы), 53.02.01 Музыкальное образование (2 А группа). Специфика учебной деятельности – педагогическая направленность.

Нами были получены следующие результаты.

1. Уровень зрелости группы:

- 2 А, Е группы – группа-кооперация;
- 2 Б, В, Г группа – группа-коллектив;
- 2 Ж группа – группа-ассоциация.

2. Коэффициент лидерства в коллективах составил в среднем 18 баллов, что соответствует высокому уровню развития лидерского потенциала в группе. В группах – кооперациях коэффициент равен 12 баллам, что является нижним пределом уровня «выше среднего». В группах-ассоциациях коэффициент равен 9 баллам, что соответствует среднему уровню лидерского потенциала, т.е. среди них доминируют лидеры-организаторы, что характерно для учителей физической культуры.

3. При моделировании совместной деятельности студенты были включены в ряд мероприятий: спортивно-туристическая эстафета с творческим конкурсом «День здоровья», а также тренинги на сплочение в рамках изучения дисциплины «Психология общения». В ходе проведенного исследования было выявлено, что в коллективах наблюдалось единство мнений, высокий уровень организованности, самостоятельности, практически не было конфликтов, студенты работали четко и слаженно, задания выполнялись быстро, правильно. В условиях дефицита времени и межгруппового соревнования наблюдалось распределение ролей и проявление «расширенного лидерства». При соотношении данных диагностики организационного лидерства с субъектной позицией членов группы при выполнении заданий наблюдалось полное совпадение имен. На основе полученных результатов нами была предложена концептуальная модель организационного лидерства в образовательной среде: стратегический лидер делегирует ответственность 2-3 тактическим лидерам, которые в свою очередь ставят задачи перед операциональными лидерами (5-6 человек), осуществляющими непосредственное исполнение задания. Иногда в данной структуре отсутствует тактический лидер и взаимодействие между первым и третьим уровнем идет напрямую.

В группах, находящихся на уровне развития «кооперация» и «ассоциация» данный феномен проявляется размыто, обычно присутствует только один из видов и чаще всего операциональный. Функции стратега и тактика выполняет куратор группы. В данных группах при взаимодействии наблюдался низкий уровень ориентационного единства, организованности, многие члены группы воздерживались от выполнения заданий, респонденты плохо следовали инструкциям и долго выполняли задание. Наибольшую активность проявляли студенты, входящие в органы студенческого самоуправления. В группах-кооперациях уровень взаимодействия был выше, чем в группе-ассоциации, но гораздо ниже, чем в коллективах. По нашему мнению, это обусловлено спецификой учебной деятельности – группы музыкального и физкультурного отделений больше ориентированы на такую форму организации совместной деятельности, как совместно-индивидуальную, при обучении их ориентируют на «личное первенство».

Таким образом, можно сделать вывод, что образовательная среда оказывает существенное влияние на процесс актуализации лидерства, в частности на представленность различных типов организационного лидерства. Нами было установлено, что успешные студенты при моделировании совместной деятельности не всегда являются лидерами в группах в учебной деятельности. В группах высокого уровня зрелости актуализация организационного лидерства выражена ярче, чем в других группах. Результаты исследования требуют дальнейшего теоретического осмысления в рамках параметрической концепции группы.

Литература:

1. Бендас Т.В. Психология лидерства: Учебное пособие. СПб.: Питер, 2009. 448 с.
2. Кричевский Р.Л. Психология лидерства. М: Статут, 2007. 535 с.
3. Михайлова Г.В. Диагностика организационного лидерства в малых молодежных группах / Г.В. Михайлова // Международный научно-исследовательский журнал «Успехи современной науки и образования». – Белгород: Эпицентр. 2015. – № 5. – С. 99 – 105.
4. Сарычев С.В. Надежность группы в напряженных и экстремальных ситуациях совместной деятельности: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.05. Курск, 1993. 274 с.
5. Уманский Л.И. Личность, организаторская деятельность, коллектив: избр. тр. Кострома: Костром.гос. ун-т, 2001. 208 с.
6. Чернышев А.С. Социально одаренные дети: путь к лидерству (экспериментальный подход) / А.С. Чернышев, Ю.Л. Лобков, С.В. Сарычев, В.И. Скурятин. Воронеж, 2007. 210 с.
7. Boal K.B. Strategic Leadership. Texas Tech University, 2002.
8. Encyclopedia of Leadership / editors George R. Goethals, Georgia J. Sorenson, James MacGregor Burns. Sage Publications, Inc., 2008.



### Способы саморегуляции в подростковом возрасте

В современных условиях становления демократического общества проблема саморегуляции актуализируется в контексте гуманистического подхода, согласно которому, личность рассматривается с позиции свободы, активности и способности к самовоспитанию и саморазвитию.

Особенно сложной является личностная саморегуляция, которая отчетливо проявляется в период взросления. Именно у подростков наблюдаются, с одной стороны, значительные рост потребностей в самоутверждении, самореализации, с другой - жизненная беспомощность, обидчивость, отчужденность от взрослых, максимализм. В настоящее время процесс развития личности характеризуется ослаблением значимости морально-духовных ценностей, зато растут эгоцентричные тенденции, усиливаются поведенческие отклонения, вызывающие беспокойство родителей, педагогов и требуют пристального внимания ученых.

Приобретая морально-духовные качества, растущая личность формируется как субъект личностной саморегуляции, которая руководствуется случайными моральными решениями, самостоятельно способна реализовывать близкие и отдаленные цели, мотивировать свои действия и анализировать совершенные поступки, ориентируясь на их общественную значимость.

Проблема регуляции нашла отражение в ключевых положениях общей психологии, где аспект саморегуляции поведения и деятельности исследовался как структурный компонент личности [Л. С. Выготский, Г. С. Костюк и др.]. В возрастной и педагогической психологии ряд ученых концентрировали свое исследовательское внимание вокруг различных видов саморегуляции: сенсорной [А. А. Конопкин, В. Моросанова], волевой [В. А. Иванников, В. К. Калинин], морального [Н. М. Апетик, Л. И. Божович], личностной [К. А. Абульханова-Славская, Ю. А. Миславский], интеллектуальной [Н. И. Повьякель, А. В. Калинин].

Проблема природы саморегуляции поведения личности исследуется отечественными учеными. Так, вопрос активности человека как субъекта собственной деятельности и поведения, нашли отражение в трудах И. Д. Беха, И. С. Булах, Л. В. Долинской, С. Д. Максименко, М. В. Савчина, В. О. Татенка и др.

Ряд ученых, акцентируя внимание на особенностях саморегуляции поведения подростков, касались также и проблемы саморегуляции на личностном уровне. М. И. Боришевский было осуществлено теоретико-экспериментальное исследование генезиса саморегуляции поведения трех возрастных периодов: младшего, подросткового и старшего школьного возраста. Личностная саморегуляция, по определению ученого является осознанной активностью индивида, направленная на приведение внутренних резервов в соответствие с условиями внешней среды для успешного достижения задуманной цели.

Проблеме психологических механизмов саморегуляции поведения подростков посвящены работы Т. В. Кириченко, в которых доказывалось, что личностная саморегуляция поведения предоставляет подросткам возможность овладеть высшими когнитивными способностями - знаниями, которые позволяют субъекту предвидеть события, создавать средства для осуществления контроля над тем, что влияет на его повседневную жизнь. По мнению Т. И. Шульги, которая занималась проблемой становления волевой регуляции в онтогенезе, ученик переходного периода благодаря личностной саморегуляции способен осознанно управлять собой, своими познавательными процессами и поведением в целом.

В то же время результаты анализа научных исследований убедительно свидетельствуют о том, что проблема психологических особенностей личностной саморегуляции учащихся подросткового возраста не была предметом специального исследования и остается в разряде актуальных и недостаточно изученных. Вне поля зрения ученых осталась и проблема разработки системы работы, направленной на развитие и формирование в единой технологической последовательности психологических компонентов личностной саморегуляции поведения подростков.

Саморегуляция поведения личности является интегративной структурой, которая включает в себя интеллектуальные, когнитивные, волевые, эмоциональные, нравственные, мотивационные сферы. Также, необходимо отметить различия между интегрированностью и сформированности самосознания, всех субъектных и личностных свойств подростка. Следует заметить, что проблема психической саморегуляции приобретает все большую актуальность и становится объектом постоянного разнопланового изучения в педагогике и психологии.

В основе интереса к данной проблеме лежит необходимость поиска путей и способов выявления и мобилизации возможностей человеческого организма, и в первую очередь, активизация неосознанной сферы психики. Психическая саморегуляция в педагогике рассматривается как возможность оптимизации психических процессов для решения конкретных задач. Главной проблемой нашего исследования является недостаточный уровень саморегуляции поведения подростков обусловлен кризисом подросткового возраста, а негативные изменения в самосознании четко проявляются в манерах поведения.

Объединив социальные, внешние и внутренние психологические процессы, можем наблюдать за развитием личности в подростковом возрасте. Специфика личностных качеств будет выражена новообразованием подростков, личностной саморегуляцией поведения, потребностью в самоуважении, признании и самоутверждении.

Проанализированы компоненты саморегуляции поведения подростков, показали функционирования их как одной системы, в которой происходит ряд психических образований, взаимодействующих с процессами сознания, согласно этому предполагается уровень развития интеллекта, становления мотивационных, волевых и эмоциональных компонентов личности. Устанавливаются взаимосвязи с самосознанием, развиваются качества независимости, ответственности, смелости, решительности, оцениваются собственные возможности. Соответственно процессы овладения и становления саморегуляции поведения личности предоставит возможность самостоятельно принимать решения, устанавливать общественно-значимые ценности, выбирать пути самоутверждения, ставить перед собой цели и средства их достижения.

одним из серьезных детерминант поведенческой девиации подростков является недостаточный уровень саморегуляции психологических механизмов поведения. А это в свою очередь наблюдается следующими проявлениями: отсутствием положительных, нравственных положений; низкой самооценкой; недостаточной самоуважением; неосведомленностью и пренебрежением к моральным нормам и права в обществе; неэтичным поведением; заниженной самооценкой моральных качеств и качеств окружающих. Отечественные и зарубежные психологи направляют свои исследования на стремление развивать интеллектуальное, духовное, феноменально-художественный рост личности.

Используя традиционные и нетрадиционные методики психология пытается охватить ряд проблем, связанных с развитием подрастающего поколения на основе глубокого изучения, духовно-нравственных, мотивационных и эмоционально-волевых особенностей, но не часто можем наблюдать за новизной науки физической и спортивной динамики и влияния на развитие саморегуляции поведения.

Полную информацию о психическом развитии как процесс качественных преобразований привел в своих работах Л. С. Выготский, по словам ученого, чем ярче, энергичнее проходит подростковый кризис, тем лучше формируется процесс личности. В периоды развития кризиса, меняются и перестраиваются ведущие системы переживания личности.

Единицей социальной ситуации развития личности, где неразрывно играют роль психические особенности ребенка и социальное общество, есть переживания, которые отражают актуальные потребности ребенка и уровень их желаний и удовольствия. Также, А.К.Наприенко считает, что человек выражает открытую саморегулирующуюся систему с подсистемами от молекулярно-генетического до социально-психологического уровней и в то же время подсистему более сложных систем - природы и общества и для каждого структурного уровня человека и общества характерно свой механизм саморегуляции.

Интересные научные материалы по исследованию саморегуляции человека путем анализа ее деятельности и возможностей представлены учеными В.Р. Небилициним, Б.М.Теплову, К.М.Гуревичем, В.С.Мерлиним. В их трудах сравнивается производительность деятельности со специфическими проявлениями различных психологических функций: мышление, внимание память. Связь между различными психическими функциями с показателями продуктивности деятельности и нейродинамическими и психо-динамическими свойствами дает представление о функциональных возможностях саморегуляции различных личностей, которые в свою очередь обладают свойствами нервной системы и темпераментом.

Саморегуляция поведения за исследованием ученых (А. Н. Леонтьева, Л. С. Выготского, М.Б.Басова, Б. Ананьева, Б.Ф.Ломова и др.) Является структурным образованием личности, средств реализации задуманного, правильном принятии решений, самоопределении деятельности, событий, отношении к себе и к окружающим.

Механизмы саморегуляции поведения подростков взаимосвязанный со сферой самосознания, которые представлены различными факторами: намерениями, рефлексией, домогательствам, самооценкой, подчеркивает специалист в этой области М.И. Боришевский. Так, для В.В.Столина функцию саморегуляции выполняет самосознание, которое несет характер обратной связи и проявляется на всех трех уровнях личности: на органическом, на индивидуальном и на личностном. В процессе жизнедеятельности у организма формируется некоторое стабильное психическое образование - образ самого себя [схема тела], что позволяет ему более адекватно и эффективно действовать.

Во время деятельности, личность должна познавать себя так же, как он познает свое окружение. Эта деятельность становится той степени возможной и в той мере человеческой, которой у индивида формируется адекватный его общественной и деятельном способа существования образ самого себя.

Специфика саморегуляции в учебно-тренировочной деятельности вырисовываются еще более четко при рассмотрении самоконтроля, ведь самоконтроль - это "рациональная рефлексия и оценка субъектом собственных действий на основе личностно-значимых мотивов и установок, которые заключаются в сравнении, анализе и коррекции отношений между целями, средствами и последствиями действий" считает А.С.Линда.

Самоконтроль выступает необходимым компонентом самосознания и содержит в своем содержании активное участие личности в регулировании деятельности и поведения.

#### Список использованной литературы

1. Абульханова-Славская К.А. Личностные механизмы регуляции деятельности // Проблемы психологии личности / отв.ред. Е.В.Шорохова, О.И.Зотова. - М.: Наука, 2012. - 294 с.
2. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания: Избр. психол. тр. - М., Воронеж: Академия пед. и соц. наук, 2016. - 384 с.



3. Большунов А.Я., Молчанов В.Ф., Трофимов Н.Н. Динамика рефлексивных актов в продуктивной деятельности // Вопросы психологии. - 2014. - №5. - С. 117-124.
4. Боришевский М.И. Развитие нравственного саморегулирования поведения учащихся // Психология: Сб. наук. пр. - М.: Сов. школа, 2015. - С. 3-11.
5. Выготский Л.С. Собр. соч. : В 6-ти т. Т. 2. Проблемы общей психологии / Под. ред. В.В.Давыдова. - М.: Педагогика, 2012. - 504 с.
6. Иванников В. А. Психологические механизмы волевой регуляции. - М.: УРАО, 2010. - С. 16-23.
7. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М.: Политиздат, 2015. - 304 с.
8. Линда А.С. Методика формирования самоконтроля у учащихся в процессе учебных занятий. - М.: МП РСФР МОПИ, 2011. - 137 с.
9. Ломов Б.Ф. Общение и социальная регуляция поведения // Психологические проблемы социальной регуляции поведения. - М., 2011. - С. 64-93
10. Мерлин В.С. Психология индивидуальности: Избр. психол. тр. - М., Воронеж: НПО «Модэк», 2013. - 448 с.

Морозова Т.Ю., г. Москва  
Институт психологии, социологии и социальных отношений  
Московского городского педагогического университета  
(ИПССО ГАОУ ВО МГПУ)

### **Тренинг как технология психологического воздействия на личность**

В наше время жизнь требует переработки огромного количества информации, повышения стрессоустойчивости, адаптированности человека к новым условиям окружающей социальной и природной среды. Интерес к применению активных групповых методов воздействия, в том числе и психологического тренинга, все время возрастает. Психологический тренинг, как система специально организованного интенсивного воздействия, может стать той технологией, которая поможет решить многие из актуальных проблем, как ежедневной жизнедеятельности людей, так и управления персоналом.

Термин «тренинг» (от англ. train, training) имеет много значений. Это обучение, воспитание, тренировка, дрессировка. Тренинг – это совокупность приемов и способов, направленных на развитие у человека тех или иных навыков и умений [1].

Известно, что первые тренинговые группы, которые получили название Т-групп, были созданы для исследования межличностных отношений и повышения компетентности в общении еще учениками К. Левина в г. Бетеле, штат Мэн (США). Главным достижением Т-групп стал факт эффективности изменения личностных установок и поведения людей именно в групповом, а не в индивидуальном контексте: их участники научились преодолевать аутентичность, видеть себя глазами других. Успешная деятельность учеников К. Левина в Т-группах позволила в 1947 г. создать в США Национальную лабораторию тренинга.

В 60-е гг. на базе идей гуманистической психологии (главным образом, на идеях К. Роджерса) начали организовываться и проводиться тренинги социальных и жизненных умений в контексте психологического развития и поддержки участников. В 70-е гг. в Лейпцигском и Йенском университетах под руководством М. Форверга был разработан метод групповой работы, названный им социально-психологическим тренингом. В основу нового метода легли ролевые игры с элементами драматизации, в процессе организации которых создавались условия, способствующие формированию эффективных навыков коммуникации и повышающие интерперсональную компетентность участников тренинга в общении.

Однако отечественная академическая психолого-педагогическая наука долго не воспринимала групповые формы психологической работы всерьез. Соответственно не было и научных работ, посвященных исследованию этих процессов. Групповое движение стало развиваться в нашей стране особенно активно в 90-е годы 20 века. При этом почти все отечественные школы тренинга опираются на теоретические концепции, пришедшие к нам с Запада, да и сами формы групповой психологической работы в большинстве случаев до сих пор являются модификациями зарубежных моделей.

В России групповая психологическая работа имеет собственные глубокие традиции. Достаточно вспомнить о своеобразном «психотехническом буме» первых послереволюционных десятилетий, когда изучались и внедрялись в практику методы профотбора и профконсультаций, психологической рационализации профессионального образования, создавались специальные тренажеры и разрабатывались приемы психологического воздействия на группу. Также можно вспомнить о науке педологии, в рамках которой, в лабораториях и секциях, в советское время ученые пытались разрабатывать методы и приемы развития школьных коллективов в соответствии с целями коммунистического воспитания [10].

К исследованию различных вопросов тренинга и тренинговых групп обращались такие российские авторы, как В.Ю. Большаков, И.В. Вачков, Ю.Н. Емельянов, Л.М. Кроль, Е. Л. Михайлова, А.Г. Лидерс, С.И. Макшанов, Г.И. Марасанов, В.В. Никандров, Л.А. Петровская, А.С. Прутченков, Е.В. Сидоренко, А.П. Ситников, Н.Ю. Хрящева и многие другие.

Общепризнанного определения понятия «тренинг» не существует. Ученые выделяют различные аспекты данного вида психологической работы.

Л.А. Петровская ввела в практическую психологию России термин «социально-психологический тренинг» как «средство воздействия, направленное на развитие знаний, социальных установок, умений и опыта в области межличностного общения», «средство развития компетентности в общении», «средство психологического воздействия» [12].

Ю.Н. Емельянов определяет тренинг как группу методов развития способностей к обучению и овладению любым сложным видом деятельности. При этом термин «тренинг» в структуре русской психологической речи целесообразнее использовать не для обозначения методов обучения, а для обозначения методов развития способностей к обучению или овладению любыми сложными видами деятельности, в частности общением [7].

В.Д. Парыгин, относит тренинг к методам группового консультирования (рассматривая его при этом как активное групповое общение навыкам общения и жизни в обществе вообще: от обучения профессионально полезным навыкам до адаптации к новой социальной роли и коррекции самооценки) [11].

С.И. Макшанов определяет тренинг как многофункциональный метод преднамеренных изменений психологических феноменов человека, группы и организации с целью гармонизации профессионального и личностного бытия человека [8].

И.В. Вачков считает, что групповой психологический тренинг это совокупность активных методов практической психологии, которые используются с целью формирования навыков самопознания и саморазвития. При этом тренинговые методы могут применяться как в работе с психически здоровыми людьми, имеющими психологические проблемы, в целях оказания им помощи в саморазвитии, так и в рамках клинической психотерапии при лечении неврозов, алкоголизма и ряда соматических заболеваний [4].

Именно тренинг, отмечает в другой своей работе, «Психология тренинговой работы», И.В. Вачков, позволяет реализовать необходимые психологические условия развития профессионального и личностного самосознания людей и актуализации их ресурсов, изменив их поведение и отношение к миру и другим людям [5].

В настоящее время тренинговые технологии нашли свое применение в многочисленных областях человеческой жизнедеятельности: от общения и досуга до личностного развития, образования и бизнес-сферы.

Тренинг как технология в общем виде может выполнять следующие функции: диагностическую – то есть выявление зон, которым необходимо развитие или коррекция, обучающую – то есть передача нового опыта, будь то знания, умения и навыки, или формы поведения и установки; командообразование – проходя совместное обучение, люди, как правило, спонтанно начинают чувствовать себя сплоченнее, и наконец, психотерапевтическую – это является эффектом групповой динамики, действий тренера и самой тренинговой ситуации [3].

Тренинг как технология способен выявлять потребности, формулировать цели и находить действенные способы их достижения. Разрабатывая тренинг, можно спрогнозировать его эффект и достичь намеченного, а не просто чего-то похожего. И наконец, тренинг является эффективным методом: благодаря специфике тренингового обучения, оно проходит в сравнительно короткие сроки и очень успешно. То есть хорошо спланированный тренинг – это оптимальный метод по соотношению затрат и результатов в целом ряде случаев.

Существует целый ряд преимуществ групповой формы работы перед индивидуальной. Группа – это общество в миниатюре. В ней выявляются все те факторы, которые действуют на людей в повседневной жизни: давление партнеров, социальные воздействия, межличностные конфликты и т. д. В то же время, группа – это сообщество, в котором создается атмосфера доверия, в результате чего каждый чувствует себя принимаемым другими и принимающим других, оказывающим и получающим поддержку и помощь. Опыт, приобретаемый человеком в проблеме в этой специально созданной среде, переносится во внешний мир, помогая ему в решении личностных и межличностных проблем [6].

В работе «Основы технологии группового тренинга» И.В. Вачков пишет: «Тот факт, что воздействовать на группу – в целях лечения, в частности, - бывает иногда эффективнее, чем на одного человека, знали, пожалуй, даже наши пещерные предки. ...Разнообразного толка целители и знахари на протяжении всей человеческой истории использовали эффект эмоционального возбуждения и заражения, проявляющийся в группе» [4]. Действительно, взаимное индуцирование участников группы усиливает психологическое воздействие ведущего тренинга, способствуя успешности достигаемого (применительно к рассматриваемой ситуации – психолого-педагогического) результата. И как говорил К. Левин: «Обычно легче изменить индивидуумов, собранных в группу, чем изменить каждого из них в отдельности».

По определению психологов, именно малая группа создает оптимальные условия развития, поскольку, позволяет изучать личность и ее развитие в контексте ее социального окружения, при этом, по мнению С.Л. Рубинштейна «...личность выступает как воедино связанная совокупность внутренних условий, через которые преломляются все внешние воздействия». По мнению Л.И. Анциферовой развитие представляет собой не «простой, всеобщий и вечный рост, увеличение, а качественное преобразование». В то же время, сам процесс развития характеризуется наличием трех основных свойств: необратимостью, направленностью, единством борющихся противоположностей, являющихся внутренней движущей силой процесса развития [2].

Малая группа, также, создает возможности для моделирования реальных жизненных и профессиональных ситуаций, что создает основу для их переживания и рефлексии (Кричевский Р.Л., Дубовская Е.М.). Еще, малая группа обладает уникальными возможностями для научения, в основе которого лежит понятие «коллективный субъект», активизирующий индивидуальные ресурсы участников. Групповой метод базируется на межличностном взаимодействии, создающем критические ситуации, играющие конструктивную роль в продвижении процессов развития.

Обобщая преимущества групповой формы работы, можно говорить о том, что воздействие здесь имеет, как правило, не прямой, а косвенный характер. При этом уменьшается степень сопротивления участников, включаются сильные эмоциональные механизмы взаимодействия (эмоциональная зарядка, сопереживание, внушение и т. д.) [13].

Участие в группе неизбежно вынуждает к самоисследованию и самоизменению. В процессе групповых занятий человек в проблеме, экспериментируя с различными ситуациями общения, усваивает и отрабатывает новые способы взаимодействия, испытывая при этом психологический комфорт и защищенность. Происходит расширение диапазона обратной информации, получаемой участниками, в результате чего у них появляется возможность сравнения собственных оценок своего поведения, представлений о своем коммуникативном и профессиональном облике с мнением других. Присвоение группового опыта, его использование в качестве модели более адекватного поведения и реагирования на кризисные ситуации жизнедеятельности обеспечивает участникам возможность создания определенного социального иммунитета. Именно он помогает решать проблемы, возникающие в процессе межличностного и делового общения за счет возрастания творческих возможностей, развития большей компетентности в общении и способности выбирать оптимальные ходы решения возникающих проблем [9].

В процессе групповой работы участники проводят анализ себя и своих возможностей, обретают точку опоры в собственной уникальности, акцентируется внимание на идее – «приглядываться» к окружающему, «искать» свое в красках, формах и т. д., «привязываться» к этому, получать в нем поддержку. Обретенное на занятиях в группе умение использовать свою уникальность позволяет человеку в проблеме чувствовать внутренний комфорт при выстраивании имиджа, соответствующего той или иной социальной роли.

Таким образом, использование тренинга, технологии активного обучения, может способствовать социализации личности, формированию умений сотрудничества, приобретению знаний путем коллективной деятельности, способности принимать решение, развитие творческого потенциала и выбирать оптимальные ходы решения возникающих проблем.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Азимов Э.Г., Шукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Изд-во ИКАР, 2009. 448 с.

Анцыферова Л.И. О динамическом подходе к психологическому изучению личности // Психологический журнал. 1981. Т.2. №2. С. 35-44.

Варламова И.Н. Системное воздействие тренингов на формирование психологической готовности студентов к решению задач в личностной и профессиональной сфере. Системная психология и социология. 2013. № 8. С. 25-28.

Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники: Учебное пособие. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Издательство «Ось-89», 2001. 224 с.

Вачков И.В. Психология тренинговой работы: Содержательные, организационные и методические аспекты ведения тренинговой группы. М.: Эксмо, 2007. 416 с.

Григорьева Н.Ю. Технологии социальной работы / Ю. Григорьева, Е. Ю. Герасимова и др. Саратов, 2003. С. 15-16.

Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. Л.: Изд-во ЛГУ, 1985. 168 с.

Макшанов С.И. Психология тренинга. СПб., 1997. 238 с.

Морозова Т.Ю., Родионов В.А., Ступницкая М.А. Студенческая жизнь: инструкция по применению. Адаптационный тренинг для студентов 1 курса психологических и педагогических факультетов. М., МГПУ, 2010. 102 с.

Пахальян В. Э. Групповой психологический тренинг: Учебное пособие. СПб.: Питер, 2006. 224с.

Парыгин Б.Д. Социально-психологический климат коллектива: пути и методы изучения. / Под ред. В.А. Ядова. Л.: Изд-во «Наука», 1976. 236 с.

Петровская Л.А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга. М., 1982. 168 с.

Романова Е.С., Абушкин Б.М. Психологическое здоровье как фактор системной социализации школьников. Системная психология и социология. 2015. № 1 (13). С. 5-13.

### Творческий потенциал слабоуспевающих учащихся

Аннотация: в данной работе перечислены причины школьной неуспеваемости, описаны деятели искусства, испытывавшие трудности в учёбе, а также проводится анализ творческого потенциала слабоуспевающих школьников, относящихся к группе «социального риска».

Ключевые слова: типы неуспеваемости, интеллектуальная пассивность, влияние семьи на успеваемость; известные люди, испытывавшие трудности в учёбе, творческий потенциал «группы риска».

Многолетний опыт наблюдения за детьми показывает, что на всевозможные конкурсы и мероприятия учителя стараются брать ребят тихих, которые точно всё выполняют и, самое главное, не откажут. Спокойные безотказные ученики хорошо учатся (или стараются хорошо учиться), даже если какой-то предмет им не нравится. Есть и другая категория детей: активные (иногда даже слишком), склонные к обсуждению заданий, комментариям с места. У таких живчиков часто бывают проблемы с дисциплиной, им трудно подстроиться к требованиям урока, возникают трудности с выполнением заданий в классе и дома. Неизбежны трудности в учёбе и у тех, родители которых обращают мало внимания на школьную успеваемость своих детей. Вот и получается, что возможности у ребёнка есть, а результат в школьные годы не радует.

В психологии накоплен достаточно большой опыт работ по изучению слабоуспевающих учащихся, существует немалое количество типологий и классификаций учащихся с проблемами в обучении. Так, в классификации Н. И. Мурачковского, описано три типа неуспевающих школьников в зависимости от сочетания определённых свойств личности: особенности мыслительной деятельности, связанные с обучаемостью; направленность личности школьника, определяющая его отношение к учению; качества самоорганизации школьника [3, с. 171].

Особенности мыслительной деятельности, или недостатки в развитии познавательной сферы, обычно проявляются: в слабой сформированности различных мыслительных операций, в преобладании механического типа запоминания над смысловым, в низкой концентрации и устойчивости внимания, в недостаточном объёме внимания [3, с. 172].

Подобные недостатки встречаются и у тех, чьи имена вписаны в страницы истории.

Уинстон Черчилль.

Уинстон Черчилль происходил из аристократической семьи. Ему было доступно лучшее образование. Однако учёба давалась Черчиллю с большим трудом, его часто наказывали за плохую успеваемость. Будущего политического деятеля, который привел Соединенное королевство к победе во Второй Мировой, считали последним учеником в классе! Ему с 3-го раза удалось поступить в военный колледж. Уинстона приняли в кавалерию, а не пехоту, потому что там требования ниже и можно обойтись без математики [6].

Интеллектуальная пассивность, или, иначе, «умственная лень», отрицательно сказывается на успеваемости, что связано с особенностями учебной деятельности, которая, прежде всего, является познавательным процессом.

Причины интеллектуальной пассивности различны и, очевидно, связаны не столько с отклонениями в развитии, сколько с недостатком обучения и воспитания. Интеллектуальная пассивность оказывается мощным фактором, накладывающим отрицательный отпечаток на активно формирующуюся мотивационно-потребностную сферу личности подростка [3, с. 172].

Вполне возможно, что интеллектуальная пассивность была присуща и Александру Сергеевичу Пушкину, который испытывал трудности в учёбе.

Пушкин Александр Сергеевич.

Первую характеристику Пушкина, написанную на него в Царскосельском лицее, никак нельзя назвать хвалебной. «Пушкин Александр, 13-ти лет. Имеет более блистательные, нежели основательные дарования, более пылкий и тонкий, нежели глубокий ум. Прилежание его к учению посредственно, ибо трудолюбие ещё не сделалось его добродетелью. Знания его вообще поверхностны, хотя начинает несколько привыкать к основательному размышлению. В характере его вообще мало постоянства и твёрдости». [5, с. 42]

Хуже всего успевал Александр Сергеевич в математике. Когда учитель вызвал Пушкина к доске, Александр Сергеевич долго переминался с ноги на ногу и всё писал молча какие-то формулы. На вопрос учителя, чему равен  $\sin$ , Пушкин ответил: нулю! «У вас, Пушкин, в моём классе всё кончается нулём. Садитесь на своё место и пишите стихи». [5, с. 39]

Экзамен по математике в современной школе великий поэт мог и не сдать...

Говоря о школьной неуспеваемости, нельзя не затронуть влияние семьи на эту проблему. Все причины плохой учёбы, которые были отмечены выше, конечно же, имеют прямое отношение к родителям неуспевающего ребёнка. Индивидуально-типологические особенности во многом зависят от того, какие природные особенности заложены в ребёнке, тут он во многом может быть схож со своими родителями.

Интеллектуальная пассивность также может быть спровоцирована семьёй. Было проведено изучение компонентов, составляющих познавательный климат семьи. Оказалось, что только 17% интеллектуально

пассивных школьников имеют хорошие показатели познавательного климата в семье, а 28% из них – вообще неудовлетворительные [3, с. 174].

К семьям, которые не только не помогали, но даже активно мешали учиться своим детям, можно отнести семью А. П. Чехова и Людвиг ван Бетховена.

Чехов Антон Павлович.

Сведения о раннем детстве Чехова восходят в основном к двум источникам: воспоминаниям Александра Павловича – самого старшего из детей Чеховых – и Михаила Павловича – самого младшего. Александр Чехов особо подчёркивает деспотизм отца, его суровость по отношению к детям, тяжёлой работе Антона в лавке и резюмирует: «Ребёнком он был несчастный человек». [4, с. 10] Вместо выполнения уроков Антон Чехов часто проводил время в отцовской лавке. «В лавке так же холодно, как и на улице, и на этом холоде Антоше придётся просидеть по крайней мере часа три. О латинском переводе нечего и думать. Завтра – единица, а потом – строгий нагоняй от отца за дурную отметку».

Неудивительно, что в младших классах Антон учился плохо и дважды – в 3-м и в 5-м – оставался на второй год. [4, с. 12] Вот такой вот «неуспевающий» по вине собственного отца...

Людвиг ван Бетховен.

С малых лет Людвиг жил один, без родительского глаза. Матери впору было только-только управиться с работой по дому. Единственное, что она могла подарить своим детям, это ласковый взгляд и мягкую, усталую улыбку.

Оказывается, и это не так уж мало. Бетховен всю жизнь хранил тёплое, благодарное воспоминание о матери. Искорки ласки разрывали неласковую тьму его детства. [2, с. 16]

Бетховен рос предоставленный самому себе, сзымательства сталкивался с жизнью один на один, привык к её толчкам и не обращал на них внимания. Все силы он черпал в самом себе и полагался только на себя самого.

За пять лет, проведённых в школе, Людвиг выучился немногому – чтению, письму и начаткам латыни и арифметики. До конца своих дней он испытывал острую нужду в элементарнейших знаниях – писал с орфографическими ошибками, а считать так никогда и не научился толком. Когда ему, уже всемирно известному композитору, требовалось для подсчёта гонорара помножить 251 на 22, он столбиком выписывал цифру 251 двадцать два раза и складывал. Он навсегда сохранил наивное уважение к людям, умевшим быстро считать и владевшим непостижимыми для него тайнами умножения и деления. [2, с. 17 - 18]

Зато музыкальное развитие его шло очень быстро. Как ни уродливы были методы, обучение приносило богатейшие плоды. Если бы такое же внимание уделялась общему образованию будущего великого композитора, результаты были бы совсем иные...

Творческий потенциал слабоуспевающих учащихся.

В современной школе также есть дети, которые испытывают трудности в обучении, проблемы с дисциплиной, относящиеся к «группе социального риска». Чаще всего это подростки, ведь подростковый возраст традиционно считается трудным не только в плане воспитания, но и в отношении учебных достижений. Снижается успеваемость, пропадает интерес к учёбе, неуспешное выполнение учебных заданий перестаёт восприниматься как нечто огорчающее и трагическое. Среди школьников нарастает число неуспевающих подростков, отличающихся апатией и неудовлетворённым отношением к школе [3, с. 171].

Идентификация проявлений креативности данных учащихся была оценена с помощью опросника креативности Джонсона. [1, с. 79 - 80] Данный опросник фокусирует внимание на тех элементах, которые связаны с творческим самовыражением. Это объективный, состоящий из восьми пунктов контрольный список характеристик творческого мышления и поведения, разработанный специально для идентификации проявлений креативности, доступных внешнему наблюдению.

В исследовании приняли участие 60 учеников, 30 слабоуспевающих и 30 не испытывающих трудностей в учёбе. Высокий уровень креативности преобладает у слабоуспевающих учащихся, у тех, кто не испытывает трудностей в обучении, преобладает средний уровень креативности.

Учащиеся, входящие в «группу риска» обладают высоким уровнем креативности, но очень часто их творчество направлено мимо учебного русла. Фантазия, вовремя не подхваченная и не сформированная, становится настоящим бедствием, как для педагогов, так и для самих детей.

Креативность, как и любую другую способность, можно и нужно развивать. Рекомендации по развитию креативности для педагогов и детей представлены ниже.

Рекомендации для педагогов

Постоянное поощряйте творческую инициативу ребенка, его оригинальные идеи;

принимайте любой творческий продукт независимо от его качества;

привлекайте внимание окружающих к творческим находкам ребенка;

поощряйте вопросы со стороны ребенка;

отказывайтесь от критики ребенка и его идей;

используйте личный творческий подход к решению проблем

Рекомендации для учеников

Прислушайся к своему внутреннему голосу, к своим желаниям и интересам. Не бойся подражать кому-то – ты всё равно останешься первопроходцем своей судьбы.

Не надо опасаться потерять время на поиски того, в чём ты по-настоящему одарён.  
У всех гениев есть одна общая черта – огромное трудолюбие.  
Необходимой предпосылкой для настоящего овладения одной сферой деятельности является разнообразие знаний и интересов.  
Даже очень талантливые люди ошибались. Не бойся ошибок, они делают тебя сильнее.

#### Список литературы

- Истратова О. П. «Психодиагностика: коллекция лучших тестов» - Изд. 7-е. – Ростов н/Д: Феникс, 2010 г., 375 с.  
Кремнев Б. «Бетховен» - М., «Молодая гвардия», 1961 г., 320 с.  
Федосенко Е. В. «Помощь подростку. Полное практическое руководство для психологов, педагогов и родителей». – СПб.: Речь; М.: Сфера, 2009 г., 320 с.  
Чудаков А. П. «Антон Павлович Чехов. Книга для учащихся» - М., «Просвещение», 1987 г., 176 с.  
Эйдельман Н. Я. «Прекрасен наш союз...» — М., 1991 г., 404 с.  
<http://www.konspekty.net/statya-velikie-lyudi-kotoryie-ploho-uchilis.html>

Муханова В. А., ГБУ ДО ЦППС Кировского района  
педагог-психолог E-mail: [valentinka-may@rambler.ru](mailto:valentinka-may@rambler.ru)

### **Преимственность образования как фактор профилактики школьной дезадаптации при переходе из начальной школы в среднюю**

«Школа – это мастерская человечности».  
Ж. Ж. Руссо

Условием качественного современного образования считается успешная социализация школьника, его способность в будущем самостоятельно решать возникающие проблемы, успешно конкурировать, а это невозможно без владения адаптированностью как осознанной способностью активно взаимодействовать с постоянно меняющейся внешней средой.

Вопрос об успешной учебной адаптации, преимущественности в начальном и среднем образовании не исчерпан в современной практике образования. Следуя существующим в педагогической науке методическим разработкам в области учебной адаптации, создавая собственные механизмы исследования процесса адаптации в ДОУ и ГОУ и управления личностью пятиклассника, хотелось бы совместными усилиями педагогов, психологов, родителей сделать переходный период жизни пятиклассника успешным.

В настоящее время переход из начальной школы в среднюю школу совпадает с концом детства – достаточно стабильным периодом развития. Как показывает практика, большинство детей переживает это событие как важный шаг в своей жизни. Они гордятся тем, что «уже не маленькие». Появление нескольких учителей с разными требованиями, разными характерами, разным стилем отношений является для них зримым показателем их взросления. Они с удовольствием и с определенной гордостью рассказывают родителям, младшим братьям, друзьям «О доброй математичке» или «вредном историке». Кроме того, определенная часть детей осознает свое новое положение как шанс заново начать школьную жизнь, наладить не сложившиеся отношения с педагогами. Новая учебная ситуация позволяет преодолеть сложившиеся в начальной школе стереотипы.

Именно в пятом классе школьник получает возможность начать свою учебную жизнь сначала. Ученик с закрепившейся репутацией троечника или двоечника может стать хорошистом и даже отличником. Некоторые родители, неудовлетворенные учебой и поведением ребенка в начальной школе, возлагают большие надежды на переход в среднюю школу, полагая, что именно в пятом классе все начнется по-настоящему. И эти родительские ожидания вольно или невольно передаются детям. Ребенок тоже начинает ждать «новой жизни».

Младшие подростки между собой начинают общаться совсем по-новому, и со взрослыми вступают в иные отношения, чем это было в более младшем возрасте. Общение — со сверстниками и со взрослыми — отличается одной и той же особенностью: оно делается предметным. Предмет этот может быть различным — от мальчишеских или девчачьих «тайн», связанных с игрой - приключением по мотивам прочитанных книжек или просмотренных фильмов, до достаточно серьезного увлечения какой-либо областью культуры или науки.

А. Барто о младших подростках писала: «Драмкружок, кружок по фото, а мне еще и петь охота...» Для детей этого возраста вполне естественной и нормальной является частая смена интересов, «метания» из стороны в сторону. Такое непостоянство, нередко расцениваемое родителями и учителями как легкомыслие и поверхностность, в действительности очень желательное, так как дает детям реальный опыт деятельности в самых разных областях и направлениях науки, искусства, знания. Чем полноценнее пройдет этот период первичных, еще не очень серьезных увлечений, тем больше вероятность того, что интересы, которые возникнут и сохранятся по достижении старшего подросткового возраста, будут осмысленными и глубокими.

Многие старшеклассники вспоминают, что именно в пятом классе у них обнаружился интерес к тому или иному предмету, который не только способствовал повышению качества их обучения в целом, но и помог в дальнейшей профессиональной ориентации.

Проблема преемственности в образовании неразрешима, если пытаться работать с ней только в точках входа в среднюю школу и выхода из нее — то есть при переходе от дошкольного к школьному образованию и от среднего к высшему. В самой средней школе существует не менее значимая точка, влияющая не только на школьное обучение, но и на вхождение молодого человека в жизнь в широком смысле этого слова, — это переход из начальной школы в среднюю. Эта граница существует, и она очень значима.

Переход из начальной школы в среднюю школу связан с возрастанием нагрузки на психику ребенка. Психологические и психофизиологические исследования свидетельствуют, что в начале обучения в 5 классе школьники переживают период адаптации к новым условиям обучения, во многом сходный с тем, который был характерен для начала обучения в первом классе. Резкое изменение условий обучения, разнообразие, и качественное усложнение требований, предъявляемых к школьнику разными учителями, и даже смена позиции «старшего» в начальной школе, на «самого маленького» в средней школе — все это является довольно серьезным испытанием для психики школьника.

Ребенок младшего подросткового возраста находится на пороге кризиса развития. Этот возраст, как и любой другой, имеет ряд противоречий в психическом развитии, которые и являются его движущей силой.

Это противоречия двоякого плана. Во-первых, младший подросток постоянно стремится к самостоятельности, подвигаемый к этому главным из новообразований возраста, получившим в психологии название «чувства взрослости» (Т.В. Драгунова, Д.Б. Эльконин, 1968). Это стремление сочетается с еще почти полной неспособностью что-либо толково довести до конца без помощи старших. Именно это противоречие и рождает тот особый вид общения — предметное общение. В нем сочетаются два, казалось бы, несоединимых фактора. С одной стороны, это интимно-личностное общение (Д. Б. Эльконин) со всеми его характерными особенностями. С другой — в процессе этого типа взаимодействия собственно общение выступает как средство содержательной, иногда и даже собственно учебной деятельности. При этом в актуальном сознании детей — субъектов этого типа общения — акцент стоит, пожалуй, все-таки на личностном, «общенческом» компоненте, хотя и предметно-содержательный тоже представлен. Второе противоречие заключается в том, что дети, окончившие начальную школу, являются, в известной мере, «теоретиками» по своим способностям и особенностям процесса мышления. У этих детей сложилась способность (при организующей помощи взрослых, создающих соответствующие условия) формирования и усвоения научных понятий. Это возможно пока только в рамках некоторых дисциплин, по которым освоенный материал принципиально годится для систематизации и иерархизации.

Вместе с тем младшие подростки имеют всегда «практические» интересы и стремления. Они интересуются не теорией стихосложения, а написанием стихов, не теоретическими знаниями по естественным наукам, а химическими и физическими опытами и т.п. При этом оказывается, что носителем теоретической составляющей является взрослый. Он в то же время и гарант реального воплощения намеченных планов. Роль взрослого связана еще с тем, что именно взаимодействие с ним дает возможность задавать детям зону ближайшего развития, которая, в свою очередь, необходима для построения процесса обучения, реально оказывающего на ребенка развивающий эффект.

Что же может затруднить адаптацию детей к средней школе? Прежде всего, это рассогласованность, даже противоречивость требований разных педагогов: в тетради по математике поля должны быть с двух сторон, в тетради по русому языку — с одной, а по иностранному языку нужны 3 тетради, и каждая из них ведется по-разному; учительница истории требует, чтобы, отвечая урок, ученик придерживался сведений, изложенных в учебнике, а учительница литературы хвалит за собственное мнение и т. п. Такие «мелочи» нередко существенно затрудняют жизнь школьника. Школьник впервые оказывается в ситуации множественности требований и, если он научится учитывать эти требования, соотносить их, преодолевать связанные с этим трудности, то овладеет умением, необходимым для взрослой жизни.

Период адаптации к новым правилам и требованиям может занимать у ребенка от одного месяца до целого года. Критерием успешности адаптации выступает, прежде всего, степень сохранности психологического и физического здоровья обучающихся.

Термин "дезадаптация" обозначает нарушение процессов взаимодействия человека с окружающим миром. Понятие "школьная дезадаптация" — более узкое и подразумевает неспособность и невозможность младшего подростка найти в пространстве школьного обучения свое место, чтобы он мог быть принят таким, каков он есть, сохраняя и развивая свою индивидуальность, потенциал и возможности для самореализации.

Можно ли избежать серьезных проблем с учебной работой при переходе в среднюю школу? Опыт показывает, что можно. Но для этого необходимо учитывать все факторы, влияющие на качество обучения в пятом классе.

Не все учащиеся начальной школы одинаково подготовлены к переходу в среднюю школу. Можно выделить следующие составляющие такой готовности: сформированность основных компонентов учебной деятельности, успешное усвоение программного материала. Новообразования младшего школьного возраста: произвольность — способность сознательно управлять своими действиями и психическими процессами (вниманием, памятью, мышлением, чувствами); рефлексия — процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний; мышление в понятиях (в соответствующих возрасту формах); способность к

саморегуляции; качественно иной тип взаимоотношений (более "взрослый") с учителями и одноклассниками; ведущая деятельность (начальное звено – учебная деятельность, среднее звено – межличностные отношения).

Действительно, обучение в средней школе происходит более интенсивно и требует от учащихся большей самостоятельности. Однако не следует ожидать от перехода в среднюю школу слишком многого. Обучение в пятом классе опирается на базу навыков и знаний, полученных в начальной школе.

Переход учащихся из начальной школы в среднюю справедливо считается кризисным периодом. Учащимся, привыкшим к определенным порядкам начальной школы, необходимо время, чтобы приспособиться к новому темпу и стилю жизни.

Построение предметного, содержательного, личностного общения детей, имеющего своей сердцевиной личность взрослого — носителя определенной области культуры, задающего теоретический уровень и обеспечивающего осуществление на практическом, является одним из важнейших факторов преемственности при переходе к среднему образованию. Этот фактор имеет весьма пролонгированное значение, выходящее за рамки средней школы. Он дает возможность построить неотчужденное, личностно ориентированное, развивающее образование, базирующееся на зоне ближайшего развития ребенка. Его отсутствие чревато дефицитом содержательных, предметных интересов и умения сознательно и произвольно строить свою деятельность, включая взаимодействие с другими людьми, в старших классах средней школы, в вузе и в профессиональной деятельности.

Возраст перехода из начальной школы в среднюю (10—11 лет) — является этапным, поворотным пунктом онтогенеза. Меняется вся система значимых для ребенка отношений, социальная ситуация его развития. Она делается двоякой. С одной стороны, десятилетний ребенок в современной культуре европейского типа еще не слишком самостоятелен и во многом зависит от родителей (и других близких взрослых). Но с другой стороны — круг и качество его общения в этом возрасте не только расширяются ввиду все-таки возрастающей самостоятельности, но и изменяются.

Обеспечение преемственности в ГОУ Кировского района. Успешность адаптации школьника к обучению в 5-м классе зависит от реализации преемственных связей между начальным общим и основным общим образованием. При решении проблемы преемственности, особенно в период адаптации вчерашнего младшего школьника к новым условиям обучения в 5-м классе, необходимо учитывать психологические особенности 10–11-летних детей, вступающих в подростковый период развития; уровень познавательной деятельности, с которым ребенок перешел в 5-й класс; а также анализировать причины неуспешного адаптационного периода и возможности (пути) коррекции трудностей адаптации школьника.

Для того чтобы адаптационный период протекал у учащихся эффективно, можно предусмотреть следующие этапы его организации.

1. Проведение педагогами и психологом школы программы адаптации учащихся.
2. Принятие каждым классным руководителем идеи адаптационного периода и осознание его смысла, необходимости подготовки.
3. Проведение классным руководителем и психологом программы адаптационного периода с учетом возможностей учителей и детей на основе базовой программы.
4. Создание директором школы, его заместителями организационных условий, обеспечивающих адаптационный период для детей (приказ по школе, изменение расписания, предоставление кабинетов для работы и т.п.).
5. Привлечение других специалистов (учителей физкультуры, руководителей театральных кружков) для помощи ученикам в их адаптации к средней школе.

Перед началом учебного года классным руководителем совместно с психологом разрабатывается план проведения программы адаптационного периода для детей, которая затем реализуется в работе с ними в течение первых месяцев обучения в школе.

Программа адаптационного периода для учащихся 5-х классов: « Я сегодня пятиклассник!». 1) Логика развития адаптационного периода пятиклассников в средней школе предполагает значительную долю их самостоятельной, специально организованной творческой деятельности; а поскольку референтной группой для данного возраста является группа сверстников, то ребятам важно предоставить возможность все нормы и правила на новом этапе школьной жизни выработать самим на основе конкретного опыта «здесь и сейчас». 2) Работу целесообразно организовать по принципу тренинговой группы, но так, чтобы у ребят была возможность работать как со всем классом, так и в микрогруппах с постоянно меняющимся составом. Продолжительность работы группы — 1 раз в неделю по 50–70 минут в течение первых месяцев учебы в средней школе. Группу может вести психолог или классный руководитель, прошедший подготовку. Желательно присутствие того и другого специалиста. 3) Первый этап адаптационного периода пятиклассников посвящен знакомству учеников друг с другом. Ребята делятся тем, что они больше всего любят и ценят в других людях и в себе, чем им нравится заниматься, как они чувствуют себя в школе и пр. На этом этапе ребята ищут нечто общее между собой и уникальное, непохожее, своеобразное — в каждом. 4) Очень важно с первых минут в классе создать доброжелательную атмосферу, способствующую продуктивному решению практических задач сообща и принятию индивидуальных особенностей каждого. На этом этапе целесообразно партнерское участие психолога и классного руководителя, которые на равных с ребятами рассказывали бы о себе, своей жизни, своих увлечениях. 5) Во втором этапе адаптационного периода ребятам надо предоставить возможность



взаимодействовать в больших и малых группах сменного состава и выработать собственные правила, облегчающие действия сообща.

Возможность для ребенка начать учебную жизнь сначала и является ключевым положительным моментом перехода в среднюю школу. Но сделать это ребенок может только при помощи окружающих – учителей и родителей.

Литература:

Вачков И.В. Основы психологии группового тренинга. Психотехники, М.; изд-во «Ось-89», 1999.

Еникеев М.И., Психологическая диагностика. Стандартизированные тесты. – М.: «приор.-издат.», 2003.

Кораблина Е.П., Акиндинова И.А., Баканова А.А., Родина А.М. Искусство исцеления души: Этюды о психологической помощи: Пособие для практических психологов / Под ред. Кораблиной Е.П. Изд-во «Союз», 2001.

Кравцова М.М., Дети-изгои. Психологическая работа с проблемой. – (Психолог в школе). – М.: Генезис, 2005.

Кулаков С.А. На приеме у психолога – подросток: Пособие для практикующих психологов. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена; Издательство «СОЮЗ», 2001.

Лютова Е.К., Моница Г.Б. Тренинг эффективного взаимодействия с детьми. – СПб.: ООО Издательство «Речь», 2001.

Майорова Н.П., Чепурных Е.Е., Шурухт С.М. Обучение жизненно важным навыкам в школе: пособие для классных руководителей / под ред. М.П. Майоровой. – СПб.: Издательство «Образование-Культура», 2002.

Новикова Г.В., г. Москва  
МГУ имени М.В. Ломоносова  
novikg@rambler.ru

#### **Возрастной подход в консультировании родителей по запросу отсутствия учебной мотивации у их детей-школьников**

Распространенной жалобой педагогам и школьным психологам со стороны родителей школьников в последнее время становится отсутствие познавательных интересов и желания учиться у детей. Это наблюдение относится практически ко всем школьным возрастам, а ещё несколько лет назад отсутствие желания учиться наиболее часто связывали с пиком подросткового возраста в 7-8 классе, т.е. дети в начальной и старшей школе в основном были мотивированы на успешную учебу. Причин утраты мотивации к учению можно назвать большое множество, назовем самые общие из этих причин: социо-культурная ситуация в стране мало способствует построению жизненных перспектив у молодого поколения; система образования подвергается непрерывному реформированию в течение двух десятилетий, что приводит к общей усталости и неопределенности позиций всех субъектов образования; большинство семей дисфункциональны, причем главной дисфункцией является отсутствие у родителей педагогической культуры и адекватной родительской позиции. В связи с этой непростой ситуацией мы считаем необходимым разработать научно обоснованный подход к консультированию родителей по вопросам формирования познавательных интересов у их детей-школьников.

На основе анализа научной и методической литературы по данной теме, а также опыта проведения родительских собраний и консультирования родителей, мы пришли к выводу, что эффективную помощь семьям можно оказать при опоре на следующие принципы:

- учет родителями индивидуальных особенностей и возраста детей;
- диагностика и рефлексия родителями уровня их педагогической культуры и стиля их воспитательных отношений;
- диагностика вида учебной мотивации и разработка эффективных мер управления познавательными интересами детей во взаимодействии педагогов и родителей.

Мы переориентируем внимание родителей с вопроса «Что надо делать?» на не менее важный в воспитании вопрос «Как надо делать?». Мы объясняем родителям, что на протяжении всего детства необходимо помогать, советовать, понимать, обсуждать что-либо вместе с детьми, так как поддержка и одобрение – необходимое условие уравновешенности, адаптированности и переживания детьми эмоционального благополучия. Стремление к одобрению родителей настолько велико, что оно побуждает детей к выполнению того, в чем они не испытывают потребности. Одобрение родителей развивает такие важные человеческие качества, как сочувствие к окружающим, терпимость и доброжелательность.

Для того, чтобы правильно контролировать и поддерживать своих детей, необходима педагогическая культура. Педагогическая культура родителя – это компонент общей культуры человека, в котором находит отражение накопленный предыдущими поколениями и непрерывно обогащающийся опыт воспитания детей в семье. Педагогическая культура родителей – основа воспитательной деятельности. Мы называем следующие компоненты педагогической культуры родителей: когнитивные: знания о возрастных и индивидуальных особенностях детей, о методах воспитания; эмоциональные: переживание ответственности за процесс и результаты семейного воспитания; поведенческие: умение организовать воспитательное взаимодействие, «быть

в контакте с членами семьи», согласованность требований, сотрудничество с образовательными учреждениями, в которых учатся дети.

Далее в своей практической работе мы переходим к описанию возрастных особенностей и новообразований психики детей в периоды школьного детства. Эту информацию можно представить в виде раздаточных материалов, презентации и доклада на родительском собрании, оформленных тематических стендов. Главное – чтобы родители обратили внимание на эту информацию и понимали, что простых ответов на сложные вопросы воспитания им не предлагают, а усвоение научной психолого-педагогической информации им необходимо для решения практических задач.

В период старшего дошкольного возраста в сюжетно-ролевой игре формируются умение действовать по образцу, умение действовать по правилу (применять правила), умение ориентироваться на систему требований. Система школьных требований построена на принципах обязательности (добросовестность – недобросовестность); результативности (обязательная оценка качества обучения) и произвольности (обучение в школе целенаправленно, регламентировано, нужна волевая регуляция). Заостряем внимание родителей на том, не противоречат ли принципы семейного воспитания тем, что приняты в школе.

Внутренняя позиция школьника формируется в семье, в сюжетно-ролевой игре со сверстниками. Внутренняя позиция школьника – не умения читать, считать и писать – это прежде всего мотивационная готовность к обучению. Мы перечисляем виды мотивов к началу обучения в школе и подчеркиваем, что все эти мотивы есть у каждого ребенка, но доминирующим мотивом становится какой-либо один, в зависимости от сложившейся социальной ситуации развития конкретного ребенка:

1. учебно-познавательные мотивы;
2. широкие социальные мотивы;
3. позиционный мотив, который связан с желанием занять иное положение во взаимоотношениях с окружающими людьми;
4. внешнее побуждение, давление со стороны (родители, учителя и т.д.);
5. наличие игрового мотива или желание получить высокую оценку.

При неадекватности или несформированности учебно-познавательных мотивов в начальной школе можно прогнозировать наличие низкой или относительно низкой успеваемости в средней школе. При сформированности учебно-познавательных мотивов к концу обучения в начальной школе появляются новообразования младшего школьного возраста: учебная деятельность и её субъект, абстрактно-теоретическое мышление, произвольное управление поведением.

Для оказания помощи родителям в организации домашней самостоятельной работы учеников начальной школы, мы даем описание структуры учебных умений к 10-11 годам. Начальная школа формирует следующие общеучебные умения и навыки: принять учебную задачу; планировать; контролировать свои действия и результат; оценивать свою работу. Мы предлагаем родителям обратить внимание на следующие аспекты семейного воспитания школьника начальной школы: к ответственности родителей относятся:

- Организация оптимального режима дня;
- Организация и помощь в выполнении домашнего задания;
- Обучение гигиеническим навыкам и самообслуживанию;
- Прогулки на свежем воздухе, подвижные игры;
- Организация досуга;
- Участие в жизни школьного коллектива.

Мы считаем, что родителям необходимо объяснить то, как учебная деятельность меняется с взрослением детей, то, чем учебная деятельность в средней школе отличается от учебной деятельности в начальной школе. Предметное обучение в средней школе направлено на выработку познавательных стратегий, причем вырабатываются когнитивные стратегии: повторение материала, уточнение и переработка учебного содержания, трансформация содержания в схемы, таблицы, графики; и метакогнитивные: планирование, наблюдение и регуляция учебной деятельности. В связи с этим содержанием описываем помощь родителей в учебе школьнику средних классов следующим образом:

- Учить управлять временем (организация режима дня);
- Совместно определять последовательность выполнения дел;
- Помогать организовать рабочее место;
- Обеспечить самоконтроль – самопроверку домашних заданий.

Ученики средних классов постепенно вступают в период подросткового возраста, который требует особого понимания родителей, поэтому мы кратко описываем психологические особенности и задачи этого периода:

- Отделение от родителей и приобретение психологической самостоятельности;
- Определение своего места в среде сверстников;
- Расширение ролевого репертуара, преодоление размытости и неопределенности ролевой структуры личности;
- Установление гармоничных отношений с представителями противоположного пола;
- Профессиональное самоопределение;
- Движение к осознанию своего предназначения, поиски «смысла жизни».

Сложностью этого возраста является то, что вместе с неустойчивым самочувствием и настроением подросткам необходимо решать все психологические задачи, так как их решение одинаково важно!

Для родителей подростков даем следующие рекомендации:

Любовь родителей – это положительные эмоции;

Вырабатывайте доверие к подростку, относитесь к нему как к самостоятельному человеку;

Подростку необходима способность родителей слушать, понимать, сопереживать;

Проявляйте заинтересованность и помощь;

Подростки нуждаются в руководстве со стороны взрослых;

Интересуйтесь, с кем общается ваш сын или дочь.

Для того чтобы проиллюстрировать, насколько быстро растут и меняются дети, мы показываем разное эмоциональное отношение к уроку у учеников 5-х и 7-х классов: для учеников 5-го класса важно то, как учитель рассказывает материал, насколько часто шутит, в какой форме хвалит или ругает учеников; для учеников 7-го класса важно другое: отношение учителя к ответам учеников, возможность проявить инициативу и самостоятельность, дискутировать на уроке. Родителям нелегко принять то, что основные психологические задачи развития школьников в старших классах далеки от учебы:

- Обретение чувства личностной тождественности и целостности (идентичности);

- Осознание и самоощущение себя как достойного представителя определенного пола (Мужского или Женского);

- Самостоятельное и независимое определение жизненных целей и выбор будущей профессии;

- Развитие ценностных представлений, волевой сферы, самостоятельности и ответственности.

Особенно неуместны в этом возрасте жесткие предписания и запреты со стороны родителей, ведь они приводят к серьезным конфликтам и имеют долгосрочные последствия. Нам известен случай, когда мать и взрослая дочь практически прекратили общение, из-за обиды дочери на то, что мать заняла позицию учителей и школы, когда она в подростковом возрасте наиболее нуждалась в сочувствии и понимании со стороны близкого человека. Из-за загруженности родителей работой и житейскими проблемами, к сожалению, не все умеют найти общий язык со своим ребенком-подростком, процессы отчуждения в семье нарастают, и если взрослым сознательно не регулировать отношения, то можно практически утратить доверие своих детей.

Для родителей подростков мы представляем весь спектр мотивов, которые могут определять учебную деятельность старшеклассника:

- собственно познавательный мотив, интерес к познанию нового, любознательность;

- социальный мотив – что-то учить за компанию с друзьями, общаться;

- мотивы достижения успеха, престижность образования;

- мотивы привлечения внимания (сверстников, учителей, родителей);

- мотив власти, контроль над ситуацией, сверстниками;

- мотив мести (испытывает много гнева, злобы);

- мотив избегания неудачи – учиться, чтобы не наказывали, не ругали.

Указываем причины нарушения учебной мотивации (Монина, Панасюк, 2010):

Ухудшение здоровья, обусловленное возрастными изменениями или болезнью;

Семейные конфликты, пугающие ребенка, отвлекающие все его внимание, о которых не принято никому говорить;

Что-то происходит в школьном социуме, в неформальной сфере отношений (ссоры, борьба за лидерство, борьба за справедливость).

Каждую из причин нарушения учебной мотивации рекомендуем оценить через наблюдение или беседу с подростком.

Считаем важным сообщить родителям три секрета (Гиппенрейтер, 2013), которые помогут стимулировать развитие познавательных интересов и учебной мотивации у школьников всех возрастов:

- Внимание к природе подростка (осознанное или интуитивное понимание ребенка, бережное отношение к его потребностям, предоставление свободы роста и развития);

- Создание «обогащенной среды» (книги, музыка, TV-программы, произведения искусства и т.д.);

- Создание особой, доверительной атмосферы общения в семье.

Мы не считаем обязательным использование большого количества опросников для диагностики стиля отношения родителей к детям. Опросники применяются в трудных случаях, их использование подразумевает создание особых условий для их заполнения, требует много времени для работы с ключами и разработки рекомендаций. Мы используем для консультации родителей групповые информационно-образовательные методы (родительские собрания, диспуты, конференции), показываем родителям, что ценим их время и хотим, чтобы они получали действенные рекомендации, способствующие оздоровлению отношений в семье и соответствовали главному запросу родителей: что делать, чтобы школьники с интересом занимались. В личных беседах родителям предлагаем ответить на следующие вопросы (Щебланова, 2011):

1. Не уделяю ли слишком много внимания достижениям ребенка вместо заботы о нем?

2. Действительно ли я ужасно реагирую, если мой ребенок неуспешен или не интересуется вещами, которыми я хочу, чтобы он интересовался?

3. Создаю ли я у своего ребенка впечатление, что хочу его успехов для своего удовольствия?

4. Как я реагирую, когда мой ребенок сердится?

5. Не подрываю ли я доверие моего ребенка, вызывая у него чувство вины, когда он становится старше и более независимым?

6. Использую ли я сарказм и не подчеркиваю ли я те виды деятельности, в которых он не может быть успешен?

7. Являюсь ли я сам соответствующим образцом для подражания?

Что касается непосредственно методов семейного воспитания, то предлагаем родителям разработать на практике систему поощрения своих детей и выполнение особых правил, способствующих формированию собственно познавательных интересов:

Что поощрять у детей-школьников?

Самостоятельное инициативное учение;

Стремление учиться у хорошо успевающих одноклассников;

Активное участие в совместных групповых работах;

Участие в конкурсах и дискуссиях;

Развитие возможностей самоконтроля в оценке результатов собственных творческих работ.

В семейную досуговую деятельность предлагаем внести творческие совместные виды деятельности: инициативные самостоятельные творческие работы; формулирование вопросов и проблем; использование собственных примеров для выражения творческих идей.

Жизнедеятельность любой семьи основана на соблюдении правил, что касается правил общения, взаимодействия, семейного воспитания, то такие правила давно известны в науке и они нуждаются в особом разъяснении и преподнесении родителям школьников. Несмотря на простоту этих правил, они часто не соблюдаются, так как многие родители слабо осознают свои родительские чувства и мало рефлексиируют свои поступки и воспитательные методы, не видят связи между своими действиями и реагированием своих детей. Именно поэтому мы делаем особый упор на тему педагогической культуры родителей.

Приведем один из вариантов списка правил грамотного родительского отношения (Щебланова, 2011):

1. Принять ребенка таким, каков он есть, признать не только его слабости, но и сильные стороны;

2. Хвалить за достигнутые успехи, даже если они не очень заметные;

3. Обеспечивать обогащающую среду, соответствующую интересам ребенка (музеи, поездки, обсуждения, книги);

4. Вовлекать ребенка в принятие решений о нём самом или его жизни;

5. Не сравнивать ребенка с другими – это никому не приносит пользы, но может принести много вреда.

Мы считаем, что педагоги и школьные психологи обязаны вырабатывать особый стиль консультирования родителей, направленный на снятие у них тревожности и неопределенности воспитательных мер и воздействий, без усталости разъяснять им педагогически и психологически выверенные правила и принципы. Родители нуждаются в психологической поддержке и информационной помощи со стороны педагогов и психологов. Эта помощь и поддержка должна быть научно обоснованной, адресной и сформулированной на понятном для родителей языке, содержать такие рекомендации, которые родители смогут выполнять при условии их правильного понимания и принятия. Следующей большой проблемой является разработка правил, организующих взаимодействие детей-школьников с компьютерами. У родителей возникают множество вопросов: как определить степень компьютерной зависимости и какие меры предпринимать для её предотвращения и профилактики. В этом направлении уже ведутся научные исследования и появляются практические разработки. Несомненно, что эта проблема имеет прямое отношение к теме утраты школьниками учебно-познавательных мотивов, а родители и семья в целом нуждаются в консультативной, коррекционной и психотерапевтической помощи.

Список литературы

1. Гиппенрейтер Ю.Б. Как учиться с интересом. – М.: АСТ, 2013. – 126 с.

2. Моница Г.Б., Панасюк Е.В. Тренинг взаимодействия с неуспевающим учеником. – СПб.: Речь, 2010. – 200 с.

3. Щебланова Е.И. Неуспешные одаренные школьники. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2011. – 245

Орлова Е.В., Муниципальное бюджетное  
общеобразовательное учреждение городского округа Королёв  
Московской области «Средняя общеобразовательная школа № 8»

### **Влияние настольных игр на различные познавательные процессы подростков**

В рамках работы исследовательской площадки с октября 2014 года по март 2015 года была организована работа кружка для учащихся среднего и старшего звена школьного обучения. На кружке учащимся предлагали поиграть в различные настольные игры, а после 6 месяцев работы было изучено влияние настольных игр на различные познавательные способности.

Перед началом игрового процесса была проведена диагностика на изучение визуального интеллекта, самостоятельность мышления, дивергентного мышления, творческого воображения, интеллектуальной лабильности, скорость переработки информации и внимательность.

Далее, приходя на занятие, ребята сами выбирали в какую игру они будут играть, и кто конкретно будет играть в ту или иную игру. Среди предлагаемых игр были следующие: шакал, нефариус, сопротивление, бракадабра, компарити кино, держи пари.

Отметим результаты входящей диагностики, которая была проведена до начала исследования (см. Рис. 1). Далее, на протяжении 6 месяцев, учащиеся посещали занятия, на которых играли в вышеуказанные настольные игры. После, в конце экспериментального периода, учащимся дали пройти методики, аналогичные тем, которые были при входящей диагностике. После обработки результатов итоговой диагностики, были выявлены следующие особенности (см. Рис. 2).

Психологические качества	Уровень выраженности				
	сл абый	сре дний	хоро ший	выс окий	выс окий
Визуальный интеллект: структурный динамический комбинаторный абстрактный образный синтез пространственный анализ	18	31,	27,5	22,	
	,8	2		5	
	43	6,2	48,8	1,2	
	,8				
	15	34,	47,5	2,5	
	,1	9			
Самостоятельность мышления	54	45,	-	-	
	,1	9			
	52	46	1,6	-	
	,4				
	15	52,	27,7	4,9	
	,1	3			
Самостоятельность мышления	47	29,	23,5	-	
,6	9				
Дивергентное мышление	50	37,	7,3	4,8	
	9				
Скорость переработки информации	41	36,	15,3	7,3	
,1	3				
Внимательность	(8,	37,	25	4,1	
1) 25,7	1				

Рис. 1: Результаты входящей диагностики на изучение интеллектуальных способностей участников эксперимента

Психологические качества	Уровень выраженности				
	сл абый	сре дний	хоро ший	Выс окий	Выс окий
Визуальный интеллект: структурный динамический комбинаторный абстрактный образный синтез пространственный анализ	20	24,	28,3	27,3	
	,2	2			
	29	11,	55,6	4,1	
	,1	2			
	8,	29,	52,4	10,4	
	1	1			
Самостоятельность мышления	35	58,	6,1	-	
		9			
	40	55,	3,2	0,8	
	,4	6			
	3,	46,	40,3	9,7	
	2	8			
Самостоятельность мышления	48	31,	20,4	-	
,4	2				
Дивергентное мышление	57	24,	9,7	8,9	
,2	2				
Скорость переработки информации	35	20,	42,7	0,9	
,5	9				
Внимательность	9,	33,	33,8	23,4	
7	1				

Рис. 2: Результаты диагностики интеллектуальных способностей учащихся в конце исследования

Анализируя динамику по различным показателям интеллектуальных способностей, отметим следующее.

#### Визуальный структурный интеллект

До проводимого эксперимента у большинства учащихся 31,2% отмечался средний уровень выраженности. Данный уровень характеризуется тем, что ученик может понять смысл схематического рисунка, поясняющего условие задачи или изложение текстового материала, но затрудняется с переводом вербальной информации в визуально-графическую. После эксперимента данный показатель изменился. У большей части учащихся 28,3% отмечается хороший уровень выраженности. Данный уровень характеризуется тем, что ребенок без затруднений, самостоятельно может пользоваться графическим материалом, прибегать к использованию рисунков для более полного усвоения и понимания информации. Изменение по данному показателю способствовала игра Компарити кино.

#### Структурно-динамическое визуальное мышление

До эксперимента у большей части учащихся отмечался либо хороший, либо слабый уровень выраженности (48,8% и 43,8% соответственно). Слабый уровень характеризуется тем, что ребенок не умеет «читать» таблицы, не понимает смысл информации, представленной в табличном виде. Если таблица содержится в тексте, то ребенок ограничивается чтением поясняющих к ней фраз. Мышление в целом может оставаться статичным, описательным. После эксперимента распределение по данному показателю значительно изменилось: менее 30% учащихся имеют слабый уровень выраженности, а у большей части учащихся отмечается хороший уровень — 55,6%. Изменение по данному показателю способствовала игра Компарити кино.

#### Комбинаторное визуальное мышление

До эксперимента у 15,1% учеников отмечался слабый уровень выраженности, а после эксперимента данный показатель уменьшился почти в 2 раза, и составил 8,1% учеников. Также стоит отметить, что показатель хорошего уровня выраженности по данному критерию вырос с 47,5% до 52,4% учащихся.

#### Абстрактное мышление

По итогам первичной диагностики у большей части учащихся — 54,1% отмечается слабый уровень выраженности абстрактного мышления, после проводимого исследования результат значительно улучшился. Слабый уровень выраженности отмечается у 35% учеников, а у большей части учеников — 58,9% отмечается средний уровень выраженности. Слабый уровень выраженности свидетельствует о том, что ребенок оперирует только конкретными (качественными представлениями) образами, предметами или их свойствами и пока не способен выделять и оперировать их отношениями. Повышение общего уровня выраженности среди учеников с слабого до среднего уровня выраженности способствовали игры Компарити кино и Деру пари.

#### Образный синтез

По итогам первичной диагностики у большей части учащихся — 52,4% отмечается слабый уровень выраженности образного синтеза, а после проводимого исследования результат значительно улучшился. Слабый уровень выраженности отмечается у 40,4% учеников, а у большей части учеников — 55,6% отмечается средний уровень выраженности. Образный синтез — способность к формированию целостных представлений на основе последовательно поступающей, несистематизированной, разрозненной или отрывочной информации. Целостность возникает на основе образного синтеза, а не логического структурирования. Формируется именно общее представление, образно объединяющее всю необходимую информацию и поэтому нуждающееся в дальнейшем логическом анализе своего осмысления. Образный синтез является одной из основных операций системного мышления, которое необходимо в эмпирических исследованиях (для осмысления разнообразной и разрозненной информации), при работе по новым направлениям и на стыке наук. Он также является одним из основных компонентов практического интеллекта, позволяющим быстро понимать ситуацию в целом и выбирать оптимальное направление для дальнейших действий. Повышение общего уровня выраженности среди учеников с слабого до среднего уровня выраженности способствовали игры Держу пари и Сопrotивление. Также, кроме вышеуказанных игр, развитию данной способности может способствовать игра Эволюция.

#### Пространственное мышление

По итогам входящей диагностики у большей части учеников — 52,3% отмечается средний уровень выраженности пространственного мышления, у 27,7% - хороший уровень и у 4,9% высокий уровень выраженности. После эксперимента распределение было следующее: средний уровень — 46,8%, хороший уровень — 40,3%, высокий — 9,7%. Пространственно мышление — способность к вычленению пространственной структуры объектов и оперированию уже не образами объектов и их «внешними» свойствами, а внутренними структурными элементами. Повышению общих показателей уровня выраженности пространственного мышления способствовала игра Шакал. Также развитию данного показателя могут способствовать такие игры как Уникуб, Кирпичики, Кубики для всех, предложенные Б.Н. Никитиным, а также более сложные игры-конструкторы и компьютерные игры типа Тетрис.

#### Самостоятельность мышления

Показатели по данному критерию в ходе проводимого эксперимента значительно не изменились, распределение уровня выраженности до эксперимента: у большей учеников 47,6% отмечается слабый уровень, у 29,9% средний, у 23,5% хороший уровень выраженности. Распределение по уровням выраженности по

результатам итоговой диагностики: у большей части учащихся — 48,4% слабый, у 31,2% средний, у 20,4% хороший уровень выраженности.

Слабый уровень самостоятельности мышления характеризуется тем, что ребенок может действовать только тогда, когда непосредственно перед работой получает подробную инструкцию, как именно надо действовать. Если ученику сказали, что надо делать, но не объяснили как надо делать, то работу он выполнить не сможет. Ученик может не испытывать затруднений. Если в задании буквально повторяется алгоритм какой-то деятельности, которую он выполнил недавно. Если в способ работы вносятся какие-то изменения, то ребенок может уже не справиться. Если ребенок сталкивается с какими-либо затруднениями, то обычно и не пытается разбираться самостоятельно, а ищет помощи у сверстников или учителя.

#### Дивергентное мышление

По результатам проводимого эксперимента сильной динамики изменения процентного распределения ответов по уровням выраженности не наблюдается. По результатам входящей диагностики распределение ответов по уровням выраженности следующее: слабый уровень — 50%, средний уровень — 37,9%, хороший уровень — 7,3%, высокий уровень — 4,8% учеников. По результатам итоговой диагностики распределение по уровням выраженности следующее: слабый уровень — 57,2%, средний уровень — 24,2%, хороший уровень — 9,7%, высокий уровень — 8,9% учеников. Дивергентное (творческое) мышление характеризуется широтой умственного поиска, умением использовать отдаленные аналогии и ассоциации, находить нестандартные, оригинальные решения, преодолевая привычные шаблоны и устоявшееся мнение. Часто данное свойство определяется как гибкость мышления, способность применять разнообразные подходы и стратегии при решении проблем, готовность и умение рассматривать имеющуюся информацию с разных точек зрения.

Слабый уровень выраженности свидетельствует о том, что мышление конвергентно, линейно (противоположное дивергентному). Ребенок не может выйти из привычных шаблонов мышления, взглянуть на ситуацию по-новому. «Он убежден», что каждая задача имеет только одно правильное решение. Всегда нацелен на поиски этого правильного результата, не умеет пробовать и варьировать различные варианты решений, алгоритмы деятельности. Развитию дивергентного мышления может способствовать игра Абракадабра, Нефариус, Имаджинариум.

#### Скорость переработки информации

Стоит отметить существенные положительные изменения по данному качеству, которые были выявлены в ходе проводимого эксперимента. По результатам входящей диагностики у 41,1% учеников наблюдался слабый уровень выраженности. После проводимого эксперимента слабый уровень выраженности сохранился у 35,5% учеников, а у большей части учащихся - 42,7% отмечался хороший уровень выраженности. Развитию навыка скорости переработки информации способствовали игры Держу пари и Соппротивление.

#### Внимательность

По итогам входящей диагностики у большей части учеников — 37,1% отмечается средний уровень внимательности, у 25% - хороший уровень, у 4,1% - высокий уровень, также у трети учащихся уровень внимательности был на крайне слабом уровне выраженности (25,7% - слабый уровень и 8,1% - уровень патологии). После эксперимента уровень внимательности существенно вырос, слабый уровень отмечался только у 9,7% учащихся (уровень патологии не был выявлен), средний уровень — 33,1%, хороший уровень — 33,8%, высокий уровень у 23,4% учеников. Развитию внимательности способствовали игры Держу пари, Соппротивление, Шакал.

За 6 месяцев работы исследовательской площадки в ней приняли участие свыше 120 подростков в возрасте 13-19 лет. Стоит отметить общее положительное влияние проводимого исследования на социально-психологическое благополучие учеников: общение со сверстниками в неформальной обстановке, занятость учащихся во внеурочное время, нахождение новых знакомых в кругу сверстников, снятие психологического напряжения, эмоциональная разгрузка, выплеск негативного напряжения в социально приемлемой форме, так и положительное влияние настольных игр на различные познавательные процессы, о чем свидетельствуют результаты описанные выше.

#### Список литературы:

- Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка.- Воронеж, 1997. - 328 с.  
Ясюкова Л.А. Прогноз и профилактика обучения в 3-6 классах (Часть II): методическое руководство/ Л.А. Ясюкова. – издание 2-е, исправленное и дополненное.- СПб.: ИМАТОН, 2007. – 200с.  
Ясюкова Л.А. Прогноз и профилактика обучения, социализация и профессиональное самоопределение старшеклассников/ книга 1/ Л.А. Ясюкова. – Издание 2-е. - СПб.: ИМАТОН, 2007. – 240с.

### Направленность мотивации принятия ребенка в замещающую семью как фактор, определяющий успешность ее функционирования в будущем

Сегодня одним из важнейших направлений повышения эффективности социальной политики в области поддержки детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, является развитие семейных форм устройства детей. Семейные формы устройства детей-сирот обеспечивают наиболее благоприятные условия для комплексного развития и жизнедеятельности последних. Однако массовая практика передачи детей в замещающие семьи имеет наряду с позитивными сторонами и ряд негативных последствий.

При эффективном развитии замещающей семьи ребенок-сирота полноценно интегрируется в семейную систему, адаптируется в социальном мире, при неэффективном – он дезадаптируется и вытесняется из замещающей семьи.

На наш взгляд, основополагающим фактором эффективности функционирования замещающей семьи является мотивация принятия ребенка-сироты в замещающую семью. В этой связи проблема изучения мотивации принятия ребенка-сироты потенциальными приемными родителями приобретает особую актуальность, поскольку именно мотивация оказывает определяющее влияние на благоприятное функционирование замещающей семьи.

Мотивация любого вида деятельности понимается как совокупность движущих сил, побуждающих человека к осуществлению каких-либо действий. Любая деятельность человека является полимотивированной, одновременно отвечающей совокупности мотивов (двух или более).

Анализ литературы по изучаемой проблеме и результаты исследований позволили нам выделить комплекс мотивов принятия в семью ребенка-сироты:

- отсутствие детей;
- быть не хуже, чем другие;
- продолжение традиций;
- желание вырвать ребенка из государственной системы воспитания;
- заполнение пустоты после потери собственного ребенка;
- заполнение пустоты после того, как выросли собственные дети;
- желание помочь хотя бы одному ребенку; надежда на помощь в старости;
- решение материальных проблем за счет приемных детей;
- желание воздействовать на отношения с кем-либо из членов семьи;
- стремление исправить собственный неудачный родительский опыт.

Данное исследование было проведено на базе ГБОУ «Детский дом № 74 «Мэрхэмэт» г. Набережные Челны Республика Татарстан в 2014 году с кандидатами в приемные родители, обучающимися в Школе Приемных Родителей. Всего в исследовании приняло участие 40 кандидатов в потенциальные приемные родители. Основной целью нашего исследования было выявление мотивации, которой руководствуются потенциальные родители при принятии решения о взятии ребенка-сироты в семью.

Анализ статуса кандидатов показал, что желание взять в приемную семью возникает в основном в

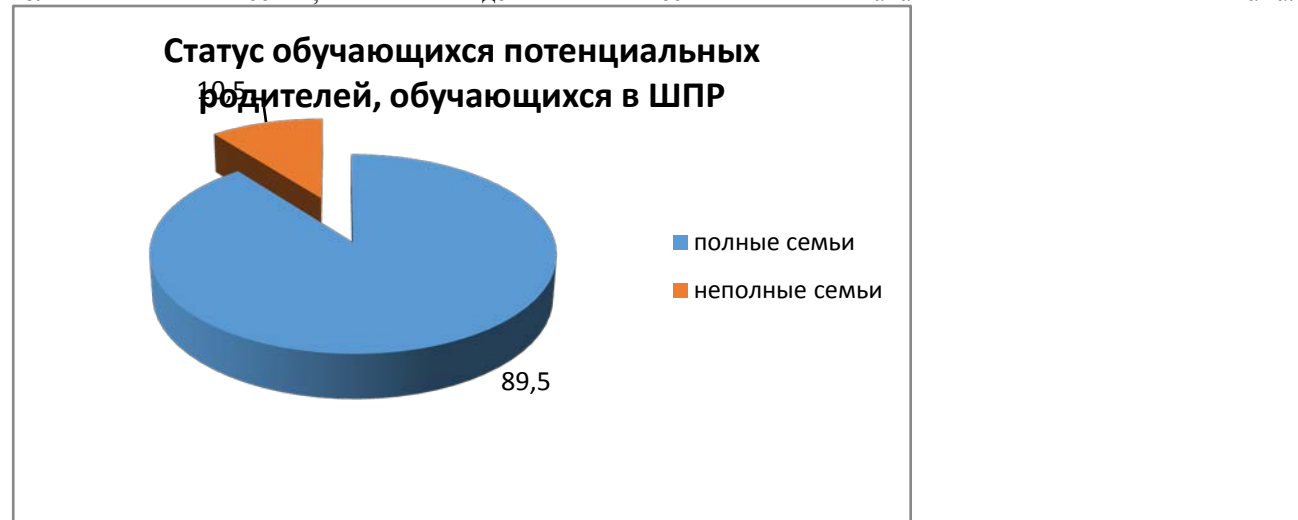


Рисунок 1. Статус обучающихся потенциальных родителей, обучающихся в ШПР.

При изучении мотивации принятия ребенка-сироты в замещающую семью потенциальным родителям мы придерживаемся полимотивационного подхода, который предполагает наличие совокупности мотивов при доминировании одного ведущего.



Решение о принятии в семью ребенка, оставшегося без попечения родителей, обусловлено как социальными факторами, так и личностными побуждениями: усыновление ребенка воспринимается как большая ответственность или желание подражать кому-то, утрата кровного ребенка или найти семью для ребенка-сироты такими могут быть причины принятия решения кандидатами.

Полученные данные анкетирования, по прежнему подтверждают, что наиболее приоритетной формой жизненного устройства является-усыновление, а возраст новорожденного приемного ребенка, предполагаемого потенциальными родителями при выборе ребенка в замещающую семью.



Рисунок 2. Форма жизненного устройства ребенка, предполагаемого потенциальными родителями.

Не весь мотивационный комплекс человеком осознается, но проявляется в эмоциональной окраске поступков человека. В большинстве случаев, осознаются цели и отвечающие им действия, а причины, побуждающие к этим действиям, остаются в тени. По мнению А.Н. Леонтьева, мотивы начинают осознаваться только объективно, путем анализа ситуации, самой деятельности, ее динамики. Подлинный мотив можно выявить только с внешней стороны, обнажая смысл действий человека [2].



Рисунок 3. Возраст приемного ребенка, предполагаемого потенциальными родителями при выборе ребенка в замещающую семью.

Кандидаты в приемные родители могут руководствоваться и мотивами решения имеющихся личностных проблем, которые могут выражаться как в альтруистических, так и в эгоцентричных побуждениях. Особенностью данной группы мотивов выступает стремление человека к личностной самореализации, повышению его самооценки. Альтруистические побуждения находят свое воплощение в желании вырвать ребенка из государственной системы воспитания, в стремлении помочь хотя бы одному ребенку. Эгоцентричные побуждения кандидатов в приемные родители характеризуются намерением улучшить самочувствие, внутренний социально-психологический климат в семье. К таким мотивам относится заполнение пустоты после потери собственного ребенка, или после того, как выросли собственные дети; желание воздействовать на отношения с кем-либо из членов семьи; желание исправить собственный неудачный родительский опыт.

Существующие в обществе стереотипы и предубеждения формируют определенные нормы и правила поведения, такие, как необходимость обязательного наличия в семье детей, обеспечение себе поддержки в «немогущей» старости благодаря детям, продолжение семейных традиций и расширение материального и социального капитала своей семьи и т.п. Социальные факторы, обуславливающие мотивацию кандидатов в приемные родители, могут содержать как позитивную, так и негативную мотивацию. Так, например, под влиянием определенного социального давления окружающих потенциальные родители, не имеющие собственных детей, берут в семью ребенка-сироту, чтобы создать «полноценную» семью и соответствовать определенным социальным нормам.

Для нашего исследования потенциальным родителям, обучающимся в Школе приемного родителя, был предложен опросник «Причины, по которым я беру приемного ребенка». В ходе проведения опросник кандидатам была дана следующая инструкция: «Выберите, пожалуйста, те мотивы приема детей, которые близки к Вашим, и отметьте их галочкой в правом столбике (V). Можно выбрать любое количество ответов».

Таблица 1

Мы всегда хотели иметь большую семью, но как-то не получилось. Приемные дети займут место нерождённых детей	47%
Мы не можем иметь детей, а я не представляю себе жизнь без ребенка	42,5%
Я хочу принять ребенка в семью, так как это долг каждого человека, следующего Божьей воле –	30%
Наш дом опустел после того, как младший из моих детей стал жить отдельно. Наши дети все были очень хорошими в детстве - всеми любимые, хорошие ученики - никаких проблем. Мы бы хотели еще кого-нибудь вырастить	15%
Мы считаем, что стать замещающей семьей - хороший способ как помочь обездоленным детям, так и обеспечить доход для семьи	12%
У меня не получаются отношения с мужчинами. Родить сама я боюсь (не могу). Приемный ребенок станет моей семьей, и я не буду так одинока	10%
У меня два сына подростка, а дочери восемь лет, и она всегда хотела сестренку. Я бы хотела, чтобы у нее появилась сестричка ее возраста, чтобы они могли вместе играть	7,5%
Нашей дочери в этом месяце исполнилось бы три. Она погибла в автокатастрофе прошлой осенью. Она была красивым ребенком, и никто для нас не может сравниться с ней. Однако мы чувствуем большую потребность любить кого-нибудь, и хотели бы помочь другому ребенку - девочке от одного года до трех лет	7,5%
Наши дети выросли, и сейчас, когда мой муж ушел на пенсию, у него появилось много свободного времени, которое он бы хотел с кем-нибудь проводить. Мы бы хотели взять мальчика лет 8-9, чтобы муж мог брать его с собой на футбольный матч или возиться вместе с ним в гараже	2,5%
Нашему сыну шесть лет. Он посещает специальную школу, так как не может говорить и делать то, что могут делать дети его возраста. Мы думали, что если возьмем приемного ребенка его возраста, наш ребенок видел бы, как ведут себя нормальные дети	2,5%
У меня довольно сложные отношения с мужем. Сама я родить не могу. Приемный ребенок может вдохнуть в нашу жизнь новую любовь и надежду -	2,5%
Семья в первую очередь нужна ребенку	2,5%
У меня два сына, а мы хотим еще и дочку. Всегда хотела иметь дочь, но не получалось	2,5%

Проранжировав и проанализировав ответы потенциальных родителей можно сгруппировать их по причине внешних обстоятельств, в следующие группы:

- Бездетность (пустое гнездо)
- Опустевшее гнездо
- Богоугодное дело
- Несчастные сироты нуждаются в семье

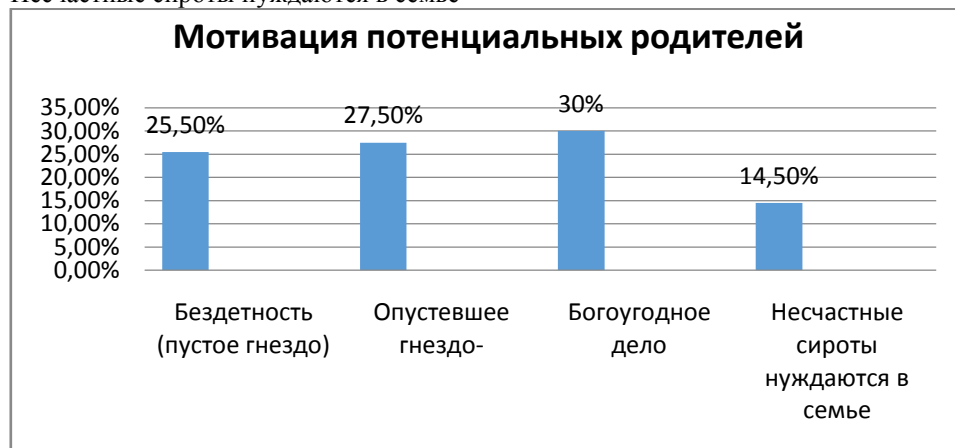


Рисунок 4. Мотивация потенциальных родителей

Таким образом, направленность мотивации принятия ребенка в замещающую семью во многом определяет успешность ее функционирования в будущем. У кандидатов в приемные родители можно выделить

несколько преобладающих мотивационных комплексов: гармоничный, альтруистический, акизитивный, нормативный и эгоцентричный. Наиболее конструктивным для построения эффективных отношений между приемными родителями и ребенком является гармоничный мотивационный комплекс, который преобладает лишь у 35% кандидатов в приемные родители. Оценка и интерпретация полученных данных показали, что у большинства кандидатов в приемные родители мотив направлен на себя и свою семью, а не на ребенка, здесь и доказывалась важность проведения занятий в ШПР для того, что бы развернуть позицию кандидатов в сторону ребенка, показывая необходимость того, что в первую очередь для успешности мы должны найти семью для ребенка, а не наоборот. Большая часть кандидатов в приемные родители нуждается в систематической и целенаправленной подготовке к выполнению функций приемных родителей, коррекции жизненных установок, представлений, что и определяет необходимость разработки системы социально-психологической поддержки и сопровождения приемных семей.

Список литературы:

1. Котли П. Новые приемные родители. Первый опыт / Пер. с англ. Н.И. Ивановой. – СПб.: Из-во Общественного Благотворительного Фонда «Родительский Мост», 1999. – 115 с.
2. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
3. Милкус А. Заберите ребенка, он нам надоел! // Комсомольская правда. – 2008, 05 августа. – с. 11.
4. Ослон В.Н. Жизнеустройство детей-сирот: профессиональная замещающая семья. – М.: Генезис, 2006. – 368 с.
5. Платонов Ю.П. Социальная психология поведения / Уч. пос. – СПб.: Питер, 2006. – 464 с.
6. Семья Г.В. Политика деинституционализации учреждений интернатного типа // Детский дом. – 2005, № 4 (17). – С. 2–7.

Погорелова Г.Н., г. Долгопрудный Московской области  
ГБПОУ МО «Долгопрудненский техникум»

### **Построение модели психолого-педагогического сопровождения студентов-подростков**

Современное профобразование нуждается в научно-практических подходах, которые в реальной жизни будут способствовать психологическому благополучию студентов-подростков, их личностному и профессиональному росту.

Особую актуальность эта задача приобретает в связи с тем, что нынешние подростки будут определять и реализовывать развитие различных сфер жизни в нашей стране в будущем.

Определение основных ориентиров психолого-педагогического сопровождения студентов 1–3 курсов в условиях образовательной среды – это задача, решение которой позволит создать условия для более успешной учебной адаптации и учебной результативности обучающихся. На наш взгляд, при построении модели психолого-педагогического сопровождения студентов-подростков следует учитывать ведущие личностные новообразования подросткового возраста – рефлекссию, оказывающую опосредованное влияние на поступки, и самосознание, тесно связанное с самооценкой.

Рассматривая учебную адаптацию как преодоление рассогласованности между способностями к формированию необходимых знаний, умений и навыков и требованиями конкретной профессиональной деятельности [6], как сложную и многоаспектную разновидность социальной адаптации, активизирующую различные сферы возможностей личности, мы выделяем сферу речевой деятельности, представляющей собой инструмент передачи словесно выраженной информации.

На первом курсе (в рамках классных часов) в соответствии с разработанной нами психолого-педагогической программой проводится работа, направленная на развитие и совершенствование качественных характеристик речи. Поскольку процесс развития коммуникативных связей отличается наибольшей интенсивностью в подростковом возрасте, на наш взгляд, образовательная и коррекционно-развивающая работа являются обязательным условием управления этим процессом.

По сути, это необходимо и для развития культуры речи студентов-подростков. Культура речи понимается как владение языковыми нормами и как использование языковых средств в соответствии с целями и условиями общения [2]. Однако такие отражающие культуру речи характеристики, как точность, логическая соотнесенность, выразительность, понимание подтекста формируются к 30-летнему возрасту [1]. Это, в частности, объясняется единством речи и мышления: в ходе онтогенеза речь достигает своих максимально возможных вершин в неразрывной связи с мышлением, которое на всем протяжении развития постепенно переходит от наглядно-ситуативного ко все более обобщенным, отвлеченным и объективным формам. Поэтому в рамках профессионального обучения, начиная с первого курса необходимо развивать и совершенствовать качественные характеристики всех видов речевой деятельности – говорения, слушания, чтения и письма, что рассматривается как предпосылка активной социальной и учебной адаптации.

Как указывалось выше, при построении модели психолого-педагогического сопровождения студентов-подростков необходимо учитывать такое личностное новообразование подросткового возраста, как самосознание. Формирование самосознания связано с готовностью к самопознанию и самовоспитанию. Такого

рода готовности может способствовать развитие психологической грамотности. Поэтому на втором курсе (в условиях дополнительного образования) с целью повышения эффективности механизма системного влияния знаний, диагностики, развивающей коррекции применяется разработанная нами образовательная психолого-педагогическая программа “Развитие психологической грамотности студентов-подростков” [4].

Для формирования основ психологических знаний недостаточно отрывочной информации. Необходимо представление о базисных науках, которыми являются общая и социальная психология, раскрывающие психологическую природу личности и закономерности поведения, обусловленного социальными влияниями. Тогда внутренняя переработка общечеловеческого опыта и научного психологического знания могут стать условием выработки собственного ответственного подхода к решению жизненных проблем. А приобретенный “багаж” может послужить основой осознания своих возможностей, что, в свою очередь, позволит активизировать процесс самовоспитания и саморазвития. Важным результатом этих процессов будет постановка вопросов: “Зачем я так поступил?”, “Зачем я так поступаю?”

Черты характера как центральные диспозиции – это предпосылка и результат реальных поступков, при этом особо значима сформированность ответственности и самоконтроля, отражающих осознанность совершаемых поступков и действий. К сожалению, черты характера отличаются невысокой чувствительностью к изменениям. На наш взгляд, активизацию рефлексивных процессов и обращение к образу себя (самосознанию) можно рассматривать в качестве основания повышения уровня интернальности и самоконтроля. Подростковый возраст является сензитивным периодом формирования базовых механизмов самодетерминации. Самодетерминация определяется как способность инициировать собственное развитие в соответствии с убеждениями и внутренними мотивами даже в условиях ограничений, связанных с внешними обстоятельствами; самодетерминация коррелирует с проявлениями свободы, воли, самоконтроля и ответственности.

Поэтому на третьем курсе в рамках вариативной дисциплины “Психология профессиональной деятельности” используется разработанная нами развивающая психолого-педагогическая программа “Личностное развитие по автономному типу: рефлексивный подход” [5]. Индивидуально-психологическая характеристика “личностная автономия” отражает готовность к саморегуляции и самодетерминации на основе развитых предпосылок интегративного взаимодействия свободы и ответственности [3].

Однако свобода далеко не всегда оказывается желательной, и добровольное бегство от свободы, по сути, означает бегство от ответственности. В реальной жизни к наиболее выраженным формам добровольного выбора подростками несвободы, бегства от психологических проблем относятся зависимости: табакокурение, алкоголизм, наркомания, которые представляют собой добровольный отказ от самоконтроля, отказ от саморазвития и личностного роста, уводят на более простые и более примитивные траектории жизни [3]. Следовательно, развитие по автономному типу можно рассматривать и как профилактику контрнормативной ориентации подростков.

Итак, предлагаемая модель психолого-педагогического сопровождения студентов первого, второго, третьего курсов отражает три направления, связанных с актуализацией личностных новообразований подросткового возраста – рефлексией и самосознанием. Применение в условиях образовательной среды разработанных нами программ является реализацией теоретической модели психолого-педагогического сопровождения студентов. Эта работа позволяет: 1) повышать интерес к самопознанию и формировать понимание значимости самовоспитания в плане развития культуры речи и общей психологической грамотности; 2) активизировать осознание личностных возможностей, что функционально и структурно близко рефлексии как значимого процесса для выработки системы продуктивного взаимодействия в социуме; 3) формировать готовность систематически анализировать самооценку на уровне “я и я”, что является основанием для более четкой фиксации личностного роста (в том числе, развития качественной характеристики личностного роста – личностной автономии).

#### Список литературы

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – Л.: ЛГУ, 1968.
2. Введенская Л.А., Павлова Л.Г. Культура и искусство речи. Учеб. пособие. – Р н/Д.: Феникс, 1999.
3. Калитеевская Е.Р., Леонтьев Д.А. Пути становления детерминации личности в подростковом возрасте // *Вопр. психол.*–2006.–N3.–С.49-55.
4. Погорелова Г.Н. Развитие психологической грамотности студентов-подростков: образовательная психолого-педагогическая программа // *Сб. программ победителей VI Всерос. конкурса психол.-пед. программ.* – М., 2014. [Режим доступа] [www.gospsy.ru](http://www.gospsy.ru).
5. Погорелова Г.Н. Личностное развитие по автономному типу: рефлексивный подход // *Сб. программ победителей VII Всерос. конкурса психол.-пед. программ.* – М., 2015. [Режим доступа] [www.gospsy.ru](http://www.gospsy.ru)
6. Реан А.А., Кудашев А.Р., Баранов А.А. Психология адаптации личности. – СПб.: Прайм-Евро-Знак, 2006.

### **Равные стартовые возможности для детей с особыми образовательными потребностями: принципы обеспечения и варианты оценки**

Дети с особыми образовательными потребностями часто бывают не готовы к успешному обучению в начальной школе. Для этого существует целый ряд причин, довольно убедительно описанный педагогами, психологами, социологами и экономистами (например, «Бедность и развитие ребенка», 2015). Существующие культурные практики позволяют говорить о том, что дошкольное образование – это ресурс, в котором каждому ребенку может быть обеспечен равный старт начала школьного обучения. Важно отметить, что и приоритетные направления государственной политики в отношении детей с особыми образовательными потребностями построены таким образом, чтобы для всех детей были предоставлены равные стартовые возможности. Не останавливаясь подробно на результатах научных изысканий в данной области, отметим лишь исследования Дж. Дж. Хекмана и его коллег, убедительно доказывающие экономическую эффективность финансовых вложений в дошкольное образование детей из групп социального риска – самой надежной и успешной общественной стратегией повышения качества населения будет улучшение качества жизни этой категории детей. По расчетам специалистов Чикагского университета (Center for the Economics of Human Development) финансовая и социальная отдача этих вложений наступает через 30-40 лет.

В соответствии с Федеральным государственным стандартом дошкольного образования каждая образовательная организация, реализующая программы дошкольного образования, в той или иной степени ставит ключевой целью - обеспечение государством равенства возможностей для каждого ребенка в получении качественного дошкольного образования (п. 1.5.2. ФГОС ДО). Настоящая статья посвящена принципам достижения этой цели применительно ко всем детям.

Каждая ступень образования, и дошкольное образование не является исключением, ориентирована на формирование и развитие у воспитанников целостной системы компетенций. С позиции концепции «мягкого навыка» (М.М. Безруких, Н.В. Жадько) эта система компетенций содержит в себе: контекст (отвечает на вопрос «что?»), мотивацию (отвечает на вопрос «зачем?») и алгоритм и технологии взаимосвязи между ними (отвечает на вопрос – «как?»). Из этого вытекает первый принцип обеспечения для всех обучающихся равных стартовых возможностей – принцип системности – реализация образовательной программы, в том числе индивидуально ориентированной, должна сочетать в себе: формирование (восстановление) контекста, мотивации и алгоритмов действий.

Логическим продолжением является принцип комбинаторности: используемые для выравнивания школьного старта образовательные технологии должны сочетаться между собой и взаимно дополнять друг друга. Особенно важно следование данному принципу в смешанных по своему составу и неоднородных группах (например, комбинированных группах, группах с включением детей-мигрантов). Важно отметить, что технологии реализации образовательных программ в группах комбинированной направленности, т.е. группах совместного обучения здоровых детей и детей с ОВЗ, являются наименее проработанными, в отличие от, например, образовательного процесса групп компенсирующей и общеразвивающей направленности.

Третий принцип – принцип целесообразности – каждая образовательная технология применяется в соответствии с иерархией целей дошкольного образования и индивидуальными задачами развития каждого ребенка. Данный принцип базируется, прежде всего, на концепции Л.С. Выготского и на принципе индивидуализации дошкольного образования (п. 1.4.2 ФГОС ДО). Практическая реализация принципа заключается в выборе форм, средств и методов, адекватных условиям образовательной организации: средовым, материально-техническим, программно-методическим, кадровым, и, главное, особенностям контингента воспитанников.

Четвертый принцип - принцип гибкости – заключается в том, что каждая педагогическая технология, применяемая в дошкольном образовании, должна иметь вариативную структуру, позволяющую ее реализовывать в соответствии с индивидуальными возможностями воспитанников, но, вместе с тем, отвечать образовательным потребностям группы, что соответствует

Обеспечение равных стартовых возможностей требует так же соблюдения пятого принципа - принципа валидности – обоснованности и пригодности применения технологии для условий конкретной образовательной организации (технология не требует создания дополнительных условий для ее реализации). В данном случае речь идет не столько о финансовых затратах, сколько о том, что выбираемая технология должна гармонично вписываться в предметно-развивающую среду образовательной организации.

Перечисленные принципы, предъявляемые к технологическому оснащению каждого воспитателя в обеспечении равных стартовых возможностей для всех воспитанников, могут быть масштабированы до образовательной организации.

В соответствии с данными принципами специалистами Московского центра качества образования была разработана диагностическая таблица к критерию оценки качества дошкольного образования «Обеспечение равных стартовых возможностей», которая является неотъемлемым компонентом внутренней системы оценки

качества образования, однако может быть использована также как самостоятельный инструмент для анализа и прогнозирования развития дошкольной образовательной организации. Таблица доступна для ознакомления и скачивания на официальном сайте Московского центра качества образования в разделе «Дошкольное образование» ([https://mcko.ru/pages/preschool\\_education](https://mcko.ru/pages/preschool_education)). Важно отметить, что критерий «Обеспечение равных стартовых возможностей» - один из компонентов системы оценки качества дошкольного образования и, несмотря на то, что данный критерий один из системообразующих, он не может быть использован как единственный для формирования вывода о том, что в образовательной организации обеспечивается высокое качество дошкольного образования.

Особенность таблицы состоит в том, что данные могут вноситься в нее двумя основными способами: дихотомическим (отмечается наличие/отсутствие признака) либо балльно-уровневым (фиксируется численное значение показателя в абсолютных или относительных числах). Каждый из способов фиксации имеет свои преимущества и ограничения, поэтому оптимальным будет их разумное сочетание.

Дихотомический способ внесения данных позволяет оперативно выявить проблемные зоны, может быть использован как экспертный лист (например, в обеспечении общественно-государственного управления), возможно его применение в распределении/перераспределении воспитанников внутри групп/подразделений. Ограничение способа заключается в его низких прогностических возможностях и трудностях в отслеживании динамики изменений показателей внутри дошкольной организации.

Балльно-уровневый способ внесения данных позволяет «скрыть» проблемные зоны за относительными цифровыми значениями (например, процентами), но открывает возможности для оценки тенденций: анализ контингента с сочетанием с созданными условиями, позволяет проводить мониторинг обеспечения преемственности (не только на уровне содержания, но и на уровне индивидуальной образовательной траектории), формирует не только представление о наличии/отсутствии обратной связи со всеми участниками образовательных отношений, но и об их состоянии (т.е. получать эту обратную связь).

Используя в сочетании оба способа внесения данных можно получить разнообразную аналитико-прогностическую информацию как об актуальном состоянии, так и о тенденциях.

Данная диагностическая таблица представляет собой совокупность индикаторов. Индикатор «Созданы условия для разных категорий детей» позволяет оценить готовность предметно-пространственной среды учреждения к реализации качественного образования для всех категорий детей. Данный индикатор так же обладает прогностическим свойством – позволяет спрогнозировать необходимый объем затрат на оснащение среды. Кроме этого анализ совокупности данных индикатора по межрайонному совету директоров (району, округу, городу) позволяет осуществлять квалифицированное консультирование родителей по подбору образовательной организации (структурного подразделения комплекса), планировать целевое финансирование и ремонтные работы и принимать другие управленческие значения.

Дихотомический способ – созданы/не созданы – основание для управленческого решения о проведении работ по созданию условий.

Балльно-уровневый способ – низкий/средний/высокий - основание для управленческого решения о коррекции программы развития, планировании всех видов ресурсов, изменения стратегии приема детей и перераспределения «условий» внутри дошкольных отделений комплекса

Приведем пример практического использования работы с таблицей по данному индикатору. По результатам заполнения диагностической таблицы дихотомическим способом выявлено, что в дошкольной организации отсутствуют условия для детей с ОВЗ, балльно-рейтинговый способ выявляет 75% (нет кадровых условий для детей с интеллектуальными нарушениями). Возможное управленческое решение: привлечение кадровых ресурсов из другого дошкольного отделения (либо организация сетевого взаимодействия).

Индикатор «Дошкольную организацию посещают дети разных категорий» позволяет оценить фактическую доступность образовательной организации для всех категорий детей. Данный показатель так же может быть использован при формировании основной образовательной программы, особенно в вариативной части; кроме этого он служит для руководителя индикатором благополучия социальной среды учреждения и позволяет вовремя зафиксировать изменения – например, яркое выделение какой-либо социальной группы, что является социальным риском снижения качества образования.

Дихотомический способ – посещают/не посещают – основание для управленческого решения о проведении работ по созданию условий

Балльно-уровневый способ – доля от всего контингента - основание для управленческого решения о коррекции программы развития, планировании всех видов ресурсов, изменения стратегии приема детей и перераспределения «условий» внутри дошкольных отделений комплекса

Например, по результатам заполнения диагностической таблицы дихотомическим способом выявлено, что дошкольное отделение посещают высокомотивированные и одаренные дети, балльно-рейтинговый способ выявляет 10% от общей популяции (но в организации не созданы для них условия). Управленческое решение может заключаться в привлечении кадровых ресурсов из центра дополнительного образования (либо организация сетевого взаимодействия).

Оба индикатора «созданы условия» и «состав контингента» дают максимальную информацию в сравнении как между собой, так и с данными за промежуток времени от 6 месяцев. Помимо принятия частных (привлечение ресурсов) и системных (изменение схемы распределения воспитанников) управленческих



решений, данные индикаторы в сочетании позволяют сопоставить целесообразность расходования ресурсов образовательной организации, т.е. сопоставить распределение ресурсов с реальным распределением контингента, оценить затраты на материально-техническое оснащение, рациональность в расстановке кадров и т.д. Например, в одном из образовательных комплексов четыре дошкольных отделения. В состав комплекса так же входит школьное отделение с приоритетной реализацией адаптированных программ для детей с нарушениями интеллекта. Одно из дошкольных отделений ранее реализовывало адаптированную программу для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, в связи с чем оснащено кадровыми и материально-техническими ресурсами. Второе дошкольное отделение всегда вело прием детей из близлежащих домов. Анализ контингента показал, что во втором дошкольном отделении присутствуют дети всех категорий. Соответственно управленческое решение – это ротация кадров и перемещение оборудования.

Индикатор «Дети всех категорий переходят на начальную ступень общего образования» в сравнении с двумя предыдущими (условия и контингент) позволяет интегрально оценить результаты дошкольного образования как первой ступени общего образования.

Дихотомический способ – переходят/ не переходят – данный показатель коррелирует с показателями рейтинга – дети какой категории «выпадают» из контингента комплекса. Управленческое решение: проведение мониторинга «куда уходят дети».

Балльно-уровневый способ – на обучение по каким программам переходят дети – доля от общего числа. Управленческое решение: создание на начальной ступени условий для всех категорий обучающихся

Данный индикатор позволяет проанализировать соотношение затраченные образовательной организацией средства на создание условий позволили достичь планируемых результатов. Например, в дошкольном отделении реализуются адаптированные программы для детей с тяжелыми нарушениями речи, 75% детей из подготовительной группы переходит в школьное отделение на обучение по основной программе. В дошкольном отделении реализуются вариативные программы для детей из семей мигрантов, 15% от их числа переходят в школьное отделение на обучение по программам с компонентом «русский как иностранный». Приведенные примеры – это примеры сопоставимых затрат и результатов: в первом случае – эффективность коррекционно-развивающей работы составляет около 75%, во втором – около 85%.

Индикатор «Удовлетворенность участников образовательных отношений» позволяет сопоставить ожидания всех категорий: родителей, педагогических работников, администрации и социальных партнеров и полученные результаты.

- Дихотомический способ – есть\нет – позволяет сформировать представления о проблемных зонах и сделать вывод о наличии и качестве систем информирования и обратной связи. Возможное управленческое решение заключается в модернизации системы обратной связи.

- Балльно-уровневый способ – позволяет дифференцировано оценить удовлетворенность участников образовательных отношений.

Так, например, в процессе оценки выявлено, что удовлетворенность стартовыми позициями контингента педагогических работников отделения начальной школы ниже, чем удовлетворенность результатами дошкольного образования педагогических работников дошкольного отделения. Возможное управленческое решение - это проведение внутренней либо независимой диагностики (например, Изучение готовности первоклассников МЦКО), качественный анализ портфолио и информации об индивидуальном прогрессе обучающихся.

Обеспечение равных стартовых возможностей – это системообразующая задача всего дошкольного образования. Достижение целевых ориентиров, обозначенных ФГОС ДО, предполагает, что к завершению периода дошкольного образования у всех детей будет обеспечена необходимая и достаточная готовность к школьному обучению с учетом их индивидуальных особенностей и возможностей.

Использование диагностической таблицы к критерию «Обеспечение равных стартовых возможностей» не должно быть единственным источником информации о качестве дошкольного образования. Данный критерий – один из модулей системы оценки качества дошкольного образования – и может применяться как для внутренней оценки, так и для внешней экспертизы (особенно в части обеспечения государственно-общественного управления). Для определения значения показателей (дихотомических или балльно-уровневых) могут быть использованы различные инструменты, выбираемые образовательной организацией самостоятельно.

В совокупности индикаторы позволяют провести системный анализ и получить информацию, позволяющую сделать вывод о том насколько затраченные на создание условий ресурсы соответствуют реальному контингенту воспитанников и спланировать перераспределение имеющихся ресурсов; насколько затраченные на создание условий ресурсы сопоставимы с результатами освоения образовательной программы (отсроченные результаты, переход на начальную ступень); насколько полученные результаты сопоставимы с ожиданиями всех участников образовательных отношений.

### **Нейропсихологические подходы в работе с семьями, воспитывающих детей с СДВ(Г) в условиях реализации требований ФГОС ДОУ**

Создание условий для гармоничного развития личности – одна из основных проблем современного дошкольного воспитания.

Ключевой задачей в работе психолога является понятие психического здоровья, включающее благополучие в эмоциональной и познавательной сфере, развитии личности и формировании характера, нервно – психическом состоянии детей.

Введение нового стандарта дошкольного образования существенно изменяет воспитательно-образовательную ситуацию в детском саду, определяя точное место формам и видам приложения психологических знаний в содержании и организации воспитательно-образовательной среды в ДОУ, что делает обязательной, конкретной и измеримой деятельность педагога-психолога как полноценного участника воспитательно-образовательного процесса.

В условиях введения ФГОС педагог-психолог решает множество задач, ряд которых занимает одно из важных мест это:

- прогнозирует социальные риски воспитательно-образовательного процесса, проводит профилактическую работу;
- оказывает качественную психолого-педагогическую и социальную помощь всем участникам воспитательно-образовательного процесса;
- ведет психологическое просвещение педагогов и родителей в вопросах формирования социально-личностных компетенций;
- взаимодействует с участниками воспитательно-образовательного процесса для выстраивания индивидуальных образовательных траекторий детей и образовательной, развивающей траектории дошкольного учреждения.

В соответствии с новым законом «Об образовании в Российской Федерации» одной из основных задач, стоящих перед детским дошкольным учреждением является «взаимодействие с семьей для обеспечения полноценного развития личности ребенка».

В ФГОС говорится, что работа с родителями должна иметь дифференцированный подход, учитывать социальный статус, микроклимат семьи, родительские запросы и степень заинтересованности родителей деятельностью ДОУ, повышение культуры педагогической грамотности семьи. Также сформулированы и требования по взаимодействию ДОУ в работе с родителями. Подчеркнуто, что одним из принципов дошкольного образования является сотрудничество Организации работы с семьей, а ФГОС ДО является основой для оказания помощи родителям (законным представителям) в воспитании детей, охране и укреплении их физического и психического здоровья, в развитии индивидуальных способностей и необходимой коррекции нарушений их развития.

Одним из требований к психолого-педагогическим условиям является требование обеспечения психолого-педагогической поддержки семьи и повышения компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей. В соответствии с ФГОС детский сад ориентирован: • создавать условия для участия родителей (законных представителей) в образовательной деятельности; • поддерживать родителей (законных представителей) в воспитании детей, охране и укреплении их здоровья; • обеспечить вовлечение семей непосредственно в образовательную деятельность, в том числе посредством создания образовательных проектов совместно с семьей на основе выявления потребностей и поддержки образовательных инициатив семьи.

Для решения поставленных задач и вовлечения родителей в единое пространство детского развития в ДОУ намечена работа в трех направлениях: 1. Работа с коллективом ДОУ по организации взаимодействия с семьей, ознакомление педагогов с системой инновационных форм работы с родителями. 2. Повышение психолого-педагогической культуры родителей. 3. Вовлечение родителей в деятельность ДОУ, совместная работа по обмену опытом. Работа с родителями в рамках психологической службы – это один из основных и наиболее сложных аспектов деятельности психолога в дошкольном образовательном учреждении. В свете введения ФГОС дошкольного образования она становится особенно актуальной, что требует организации отдельных встреч родителей со специалистами ДОУ.

Особенности положения в общей иерархии педагогических работников не позволяют педагогу-психологу постоянно взаимодействовать с родителями воспитанников. Сами же родители часто проявляют интерес к работе педагога-психолога лишь в тех случаях, когда поведение ребенка становится неконтролируемым, а от педагогов группы начинают поступать постоянные жалобы. Чтобы предупредить данную ситуацию, педагогу-психологу необходимо выстроить четкую систему взаимодействия с родителями. Начинать нужно с момента поступления ребенка в детский сад.



Однако последнее время возросло количество обращений от родителей и педагогов по вопросам воспитания и обучения детей с СДВ (Г).

Синдрому дефицита внимания сопутствуют запаздывание процессов созревания высших психических функций и, как следствие, специфические трудности обучения. У детей с СДВ(Г) проявляются трудности, как в поведении так и в планировании организации сложных видов деятельности. Большинству из них присущи:

- слабая психоэмоциональная устойчивость при неудачах;
- низкая самооценка;
- упрямство, лживость, вспыльчивость, агрессивность, неуверенность в себе;
- у детей имеющих трудности в обучении или поведении, наблюдаются моторно-двигательные нарушения.

Неусвоение программы детей с СДВ(Г) несправедливо относить за счет их умственной неполноценности, а их недисциплинированность невозможно скорректировать сугубо дисциплинарными методами.

Угрозу психическому здоровью ребёнка несут как индивидуальные, так биологические и социальные факторы.

К биологическим относятся осложнения во время беременности и родов, хронические заболевания родителей, возраст матери и т. д., к индивидуальным - нарушения развития, физическая или психическая ослабленность, педагогическая запущенность (Г. Ф.Кумарина), к социальным – бедность окружающей среды, конфликт в сфере личностно – значимых для ребёнка отношений (Г. Ф.Кумарина), аномалия развития эмоционально – волевой сферы, возникшая в результате патологически закрепившихся реакций протеста, имитации, отказа, оппозиции (В. В.Лебединский), нежеланная вообще и (или) по полу беременность, частое нахождение матери в состоянии неудовлетворённости (А. И.Захаров).

Так же, по результатам исследований, на состояние здоровья ребёнка влияет экологический фактор. К болезням риска, (наравне с заболеваниями органов дыхания, пищеварения и кожи), относятся заболевания нервной системы и органов чувств.

При этом необходимо различать нормальную, свойственную многим детям высокую двигательную активность, возможность проявления особенностей темперамента а также функции внимания и самоконтроля у детей находящихся в процессе естественного развития. Внимание ребёнка неразрывно связано с мотивацией, дети не склонны уделять внимание тому или иному занятию пока не поймут, почему они должны это делать. В других ситуациях гиперактивное поведение может быть реакцией на психологическую травму.

Родители воспитывающие детей с СДВГ жалуются на то, что ребёнок не даёт им покоя — он постоянно вмешивается в разговоры взрослых, с ним все время что-то случается, а для того чтобы добиться послушания, приходится повышать голос, но замечания и наказания не приносят результатов. Родители, измучившись, идут к психологам, а чаще к врачам. И там ставят диагноз синдрома дефицита внимания и гиперактивности (СДВ(Г)).

Поэтому в ДОУ возникла необходимость в разработке программы, которая помогла бы помочь не только детям с данной проблемой, но и их родителям.

Был организован курс встреч детско-родительской группы по программе «Нейропсихологическое развитие детей с СДВ(Г)».

За основу взята программа нейропсихологического развития и коррекции детей с СДВГ А.Л. Сиротюк.

Теоретической основой коррекционной программы являются признанные на сегодняшний день представления о мозговой организации психической деятельности, разработанные А.Р.Лурия, П.К. Анохиным, Л.С. Выготским и другими учеными. Исследования специалистов-нейропсихологов (к.псх.н. Семенович А.В., к.псх.н. Горячева Т.В., к.псх.н. Султанова А.С г.Москва), показывают, что воздействие на сенсомоторный уровень с учетом общих закономерностей онтогенеза вызывает активацию в развитии всех высших психических функций и познавательных процессов.

В основе программы комплексной нейропсихологической коррекции лежит курс сенсомоторной гимнастики — комплекс специально подобранных двигательных упражнений, стимулирующих развитие мозга и формирующих слаженную работу всех уровней организации психической деятельности, а так же коррекционно-развивающие игры, формирующие высшие корковые функции, направленные на развитие внимания, памяти, мышления и т.д.

В процессе занятий стимулируется формирование определенных компонентов психической деятельности: регуляция и контроль психической деятельности, моторные навыки, зрительное, слуховое, пространственное восприятие и многие другие. Достигается понимание родителями взаимосвязи функционального состояния ребёнка и его поведения. Происходит коррекция взаимоотношений родителей и ребёнка.

Такие совместные детско-родительские встречи помогают обучить их специальным упражнениям и играм, способствующим не только коррекции СДВГ но и наладить детско-родительское взаимоотношение.

На первом этапе работы проводится нейропсихологическое обследование, которое позволяет педагогу-психологу и родителям понять особенности развития их ребёнка, его актуальные и потенциальные возможности.

Диагностика наглядно проявляет первопричины тех или иных трудностей ребенка. Результаты обследования позволяют представить правильную картину актуального (на текущий момент) состояния высших психических функций: мышления, речи, внимания, памяти, пространственных представлений, зрительного, слухового и тактильного восприятия, формирования самоконтроля – они в первую очередь определяют успешное развитие ребенка.

По результатам обследования проводится консультация с родителями, в ходе которой подробно объясняются результаты диагностики, даются рекомендации и определяется курс коррекционной работы, учитываются личностные и физиологические особенности ребенка.

Если диагностические исследования показали у ребенка такие проблемы, как:

- плохо запоминает стихотворения, рассказы и т.д.;
- гиперактивен или заторможен;
- испытывает трудности в усвоении учебного материала.

То родителям рекомендуется посетить курс в детско-родительской группе.

Программа курса нейропсихологической коррекции подбирается индивидуально для каждого ребенка. В нее входит использование классических нейропсихологических методов с элементами телесно-ориентированной терапии и наиболее эффективных приемов, заимствованных из смежных областей (логопедия, дефектология, педагогика и др.). Каждое занятие содержит двигательные упражнения и познавательные игры и задания на развитие высших психических функций ребенка.

В один коррекционный курс входят 20 – 25 занятий, посещать которые нужно 2 – 3 раза в неделю. Количество курсов зависит от результатов диагностики и динамики продвижения ребенка.

Индивидуальные особенности ребенка и его возраст определяют длительность занятия (в среднем 30 минут).

Форма проведения занятий – индивидуальная или диада (совместное занятие с родителями).

Нейропсихологическая коррекция предполагает выполнение домашних заданий и соблюдением родителями рекомендаций педагога-психолога.

Цель программы: оказание своевременной квалифицированной [помощи детям и родителям воспитывающим детей](#) с СДВ(Г).

Задачи коррекции:

-Выявление уровня несформированности психических процессов, определение компенсаторных возможностей.

-Формирование и развитие дефицитарных функций за счет опоры на сильные сохранные звенья и развития взаимодействия психических процессов.

-Развитие ВПС.

- Развитие межполушарных связей.

- Развитие самоконтроля.

- Улучшение работоспособности у ребенка.

Основные принципы нейропсихологической коррекции

1. Принцип замещающего онтогенеза.

2. Построение программы в соответствии с закономерностями процесса интериоризации.

3. Использование игровой формы занятий.

4. Воздействие на сенсомоторный уровень с учетом общих закономерностей онтогенеза вызывает активизацию и развитие всех высших психических функций ребенка.

Необходимым условием реализации программы являются:

- Посещаемость родителями детей всего курса.

- Знания педагогом-психологом курса об особенностях детей с СДВ(Г).

- Консультирование в процессе работы с неврологом.

В структуру занятия входят 4 обязательных блока:

- растяжка – 3 минут;

- дыхательное упражнение - 3 минут;

- глагодвигательное упражнение – 3 минуты;

- кинезиологические упражнения -3 минут;

- функциональные упражнения (развитие внимания, произвольности, самоконтроля), коммуникативные и когнитивные упражнения, элиминация гнева и агрессии - 15 минут;

- релаксация - 3 минут.

Программа коррекции детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности включает в себя растяжки, дыхательные упражнения, глагодвигательные упражнения, упражнения для языка и мышц челюсти, перекрестные (реципрокные) телесные упражнения, упражнения для развития мелкой моторики рук, упражнения для релаксации и [визуализации](#), функциональные упражнения, игры и упражнения для развития внимания, коммуникативной и когнитивной сферы, упражнения с правилами.

Для таких детей характерно отставание в формировании произвольного внимания, дифференцированных двигательных и психических реакций, что придает психомоторному развитию своеобразную неравномерность и может спровоцировать возникновение синдрома дефицита внимания и

гиперактивности. В самом начале занятий ребенку необходимо дать почувствовать его собственный тонус и показать варианты работы в упражнениях на растяжку.

Дыхательные упражнения улучшают ритмирование организма, развивают самоконтроль и произвольность. Единственным ритмом, которым произвольно может управлять человек, является ритм дыхания и движения. Нейропсихологическая коррекция строится на автоматизации и ритмировании организма ребенка через базовые многоуровневые приемы. Нарушение ритма организма (электрическая активность мозга, дыхание, сердцебиение, перистальтика кишечника, пульсация сосудов и т. д.) непременно приводят к нарушению психического развития ребенка. Умение произвольно контролировать дыхание развивает самоконтроль над поведением. Особенно эффективны дыхательные упражнения для коррекции детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности.

Глазодвигательные упражнения позволяют расширить поле зрения, улучшить восприятие. Однонаправленные и разнонаправленные движения глаз и языка развивают межполушарное взаимодействие и повышают энергетизацию организма. Известно, что разнонаправленные движения глаз активизируют процесс обучения. Дело в том, что многие черепные нервы, идущие от продолговатого мозга, включая тройничные, лицевой, отводящие, глазодвигательный и блоковый, соединяются с глазом. Они активизируют движение глазного яблока во всех направлениях, сокращают или расслабляют мышцы зрачка, чтобы регулировать колебания сетчатки, и изменяют форму хрусталика для того, чтобы видеть вблизи и вдали. В трехмерной среде глаза находятся в Постоянном движении, собирают сенсорную информацию и строят сложные схемы образов, необходимые для обучения.

Понимание ребенком себя и понимание телесной экспрессии у других, происходит с помощью кинезиологических упражнений, которые являются средством самовыражения и влияют на развитие коммуникативных навыков.

Функциональные упражнения проводятся по трем основным направлениям:

- развитие внимания, произвольности и самоконтроля;
- элиминация гиперактивности и импульсивности;
- элиминация гнева и агрессии.

Коммуникативные упражнения делятся на три этапа:

1. Индивидуальные упражнения направлены на восстановление и дальнейшее углубление контакта с собственным телом, невербальное выражение состояний и отношений.
2. Парные упражнения способствуют расширению «открытости» по отношению к партнеру - способности чувствовать, понимать и принимать его.
3. Групповые упражнения через организацию совместной деятельности дают ребенку навыки взаимодействия в коллективе.

Визуализация является репрезентацией в уме несуществующего объекта, явления или события (зрительные, слуховые, знаковые, осязательные, обонятельные и другие образы). Визуализация происходит в обоих полушариях головного мозга, что эффективно развивает мозолистое тело и, следовательно, интегрирует работу мозга. Упражнения могут выполняться с закрытыми глазами.

Релаксация проводится как в начале занятия с целью настройки, так и в конце — с целью интеграции приобретенного в ходе занятия опыта. Состав интеграции:

- интеграция в теле (релаксация, самонаблюдение, воспоминание событий и ощущений);
- интеграция в движении (невербальный компонент);
- интеграция в обсуждении (вербальный компонент).

Таким образом, данный цикл занятий способствует нормализации у ребенка работоспособности (ребенок меньше устает, снижается уровень гиперактивности), у него формируется пространственные представления (ребенок усваивает понятия «право-лево», ориентируется в пространстве и на плоскости, благополучно усваивает образы букв и цифр), ребенок становится более внимательным, способным выстраивать последовательность своих действий, в целом, у ребенка улучшаются память, внимание, речь.

И самое главное стабилизируется эмоциональное состояние, как ребенка, так и родителей. Элементы телесной терапии помогают родителям принять ребенка и лучше понять его состояние. Тем самым наладить гармонию во взаимоотношениях.

Родители усваивают, что частое изменение указаний и колебания их настроений оказывают на таких детей гораздо более глубокое негативное воздействие, чем на других, учатся, как с этим справляться. На занятиях уделяется внимание той обстановке, которая окружает ребенка дома, детском саду. Родители задумаются об изменении собственного поведения и характера. Нужно глубоко, душой понять беду, постигшую маленького человека. Очень важен и физический контакт с ребенком. Необходимо следить и за общим психологическим микроклиматом в семье, уберечь ребенка от возможных конфликтов между взрослыми: даже если назревает какая-то ссора, ребенок не должен видеть ее, а тем более быть участником.

Нейропсихологическая коррекция наиболее эффективна в дошкольном и младшем школьном возрасте. В отличие от многих других неврологических заболеваний дети с синдромом СДВ (Г) достаточно хорошо поддаются коррекции, но при условии, если реабилитацию проводить своевременно. Другими словами, функциональные недостатки, которые не будут скомпенсированы в дошкольном возрасте, приведут к отдаленным негативным последствиям и искажениям личностного развития ребенка.

Список литературы:

1. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста / Под ред. Л. С. Цветковой. М., 2001.
2. Ахутина Т. В., Пылаева Н. М. Школа внимания. Методика развития и коррекции внимания у детей 5—7 лет. М., 1997.
3. Брызгунов И. П., Касатикова Е. В. Непоседливый ребенок. М., 2001.
4. Воробьева В. А., Иванова Н. А., Сафронова Е. В., Семенович А. В., Серова Л. И. Комплексная нейропсихологическая коррекция когнитивных процессов в детском возрасте. М., 2001.
5. Заваденко Н. Н. Как понять ребенка: дети с гиперактивностью и дефицитом внимания. М., 2000.
6. Зуев В. И. Волшебная сила растяжки. М., 1993.
7. Кольцова М. М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка. М., 1973.
8. Усанова О. Н. Дети с проблемами психического развития. М., 1995.
9. Ханнафорд К. Мудрое движение / Пер. С. М. Масгутовой. М., 2000.
10. Хризман Т. П. Развитие функций детского мозга. Л., 1978.
11. Шанина Г. Е. Упражнения специального кинезиологического комплекса для восстановления межполушарного взаимодействия у детей и подростков: Учебное пособие. М., 1999.
12. Сиротюк А. Л. «Программа нейропсихологического развития детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности». М., 2003.

Рыженко С.К., доцент кафедры управления образовательными системами Института развития образования Краснодарского края, к.психол.н.

**Актуальные вопросы разработки программ дополнительного образования в рамках апробации и внедрения профессионального стандарта «педагог-психолог (психолог в сфере образования)»**

Этап апробации и поэтапного внедрения профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» предполагает изменения в образовательных программах подготовки, переподготовки и повышения квалификации специалистов службы практической психологии образования. Задача актуализации ФГОС и образовательных программ с учетом профессиональных стандартов была сформулирована в поручениях Президента Российской Федерации по итогам совещания по вопросам разработки профессиональных стандартов, состоявшегося 9 декабря 2013 года.

Содержание реализуемой дополнительной профессиональной программы должно учитывать профессиональные стандарты, квалификационные требования, указанные в квалификационных справочниках по соответствующим должностям, профессиям и специальностям, или квалификационные требования к профессиональным знаниям и навыкам, необходимым для исполнения должностных обязанностей. В настоящее время перечни профессиональных компетенций, отраженные в образовательных программах непрерывного образования, соответствуют по большей части квалификационным требованиям 2010 года и слабо отражают трудовые функции и действия, заложенные в профессиональном стандарте.

Внедрение в практику образовательных организаций профессионального стандарта потребует не только внешних изменений, коррекции должностных инструкций, но и внутренних, содержательных изменений психологов образовательных организаций, т.е. формирования у них новых профессиональных компетенций. Эту задачу призвана решать система непрерывного образования путем краткосрочного и долгосрочного повышения квалификации работающих педагогов-психологов.

Разработка образовательных программ дополнительного профессионального образования осуществляется в соответствии с Приказом Минобрнауки РФ от 01.07.2013 . № 499 «Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам». Реализация программы повышения квалификации направлена на совершенствование и (или) получение новой компетенции, необходимой для профессиональной деятельности, и (или) повышение профессионального уровня в рамках имеющейся квалификации. В структуре программы повышения квалификации должно быть представлено описание перечня профессиональных компетенций в рамках имеющейся квалификации, качественное изменение которых осуществляется в результате обучения.

В соответствии «Методическими рекомендациями по разработке основных профессиональных образовательных программ и дополнительных профессиональных программ с учетом соответствующих профессиональных стандартов" (утв. Минобрнауки России 22.01.2015 N ДЛ-1/05вн) образовательная деятельность обучающихся должна предусматривать следующие виды учебных занятий и учебных работ: лекции, практические и семинарские занятия, лабораторные работы, круглые столы, мастер-классы, мастерские, деловые игры, ролевые игры, тренинги, семинары по обмену опытом, выездные занятия, консультации, выполнение аттестационной, проектной работы и другие виды учебных занятий и учебных работ.

Программы повышения квалификации обеспечивают соответствие требованиям профессиональных стандартов в условиях изменения целей, содержания, технологий, нормативно-правового обеспечения профессиональной деятельности в той или иной сфере.

В результатах освоения программы повышения квалификации в соответствии с требованиями к таким программам необходимо представить перечень профессиональных компетенций в рамках имеющейся квалификации, качественное изменение которых осуществляется в результате обучения. Кроме этого, рекомендуется также отразить изменения, происходящие на уровне практического опыта, умений и знаний.

В рамках краткосрочных программ повышения квалификации, предполагается повышение профессиональной компетенции, по 1-2 трудовым функциям из обобщённых трудовых функций. Например, 72-часовая программа дополнительного профессионального образования может называться «Психолого-педагогическое и методическое сопровождение реализации основных и дополнительных образовательных программ». Тогда результаты освоения программы повышения квалификации по данной теме могут примерно выглядеть таким образом.

Имеющаяся квалификация (требования к слушателям): Высшее профессиональное образование по направлению подготовки "Педагогика и психология" без предъявления требований к стажу работы либо высшее профессиональное образование и дополнительное профессиональное образование по направлению подготовки "Педагогика и психология" без предъявления требований к стажу работы.

Виды деятельности: деятельность по психолого-педагогическому сопровождению образовательного процесса: психолого-педагогическое и методическое сопровождение реализации основных и дополнительных образовательных программ.

Формируемые профессиональные компетенции:

ПК 1.1. Компетенция в формировании и реализации планов развивающей работы с обучающимися с учетом их индивидуально-психологических особенностей.

ПК 1.2. Компетенция в разработке программ развития универсальных учебных действий, программ воспитания и социализации обучающихся, воспитанников, коррекционных программ.

ПК 1.3 Компетенция в разработке психологических рекомендаций по формированию и реализации индивидуальных учебных планов для творчески одаренных обучающихся и воспитанников

ПК 1.4. Компетенция в разработке совместно с педагогом индивидуальных учебных планов.

ПК 1.5. Компетенция в разработке и реализации мониторинга личностной и метапредметной составляющей результатов освоения основной общеобразовательной программы, установленной федеральными государственными образовательными стандартами

ПК 1.6. Компетенция в оформлении и ведении документации (планы работы, протоколы, журналы, психологические заключения и отчеты).

Практический опыт:

Опыт разработки мониторинга личностных и метапредметных результатов освоения основной общеобразовательной программы начальной и основной школы.

Опыт разработки программ развития универсальных учебных действий, программ воспитания и социализации обучающихся, воспитанников, коррекционных программ.

Опыт составления планов развивающей работы с обучающимися с учетом их индивидуально-психологических особенностей.

Умения:

Использовать качественные и количественные методы психологического обследования.

Анализировать возможности и ограничения используемых педагогических технологий, методов и средств обучения с учетом возрастного и психофизического развития обучающихся.

Разрабатывать психологические рекомендации по проектированию образовательной среды, обеспечивающей преемственность содержания и форм организации образовательного процесса по отношению ко всем уровням реализации основных общеобразовательных программ.

Проводить мониторинг личностных и метапредметных результатов освоения основной общеобразовательной программы с использованием современных средств информационно-коммуникационных технологий (ИКТ)

Знания:

Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования.

Профессиональный стандарт «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)».

Методологические основы организации и проведения мониторинга личностных и метапредметных результатов освоения основной общеобразовательной программы обучающимися на всех уровнях общего образования.

Нормативные правовые акты, касающиеся организации и осуществления профессиональной деятельности.

Программа профессиональной переподготовки направлена на получение компетенции, необходимой для выполнения нового вида профессиональной деятельности, приобретение новой квалификации (часть 5 статьи 76 Федерального закона "Об образовании в Российской Федерации"). Для определения данной компетенции и должен использоваться профессиональный стандарт. Вид профессиональной деятельности,

квалификация, упоминаемые в цитируемой статье закона, в профессиональном стандарте в большинстве случаев соответствуют обобщенной трудовой функции, иногда - трудовой функции. Как правило, в рамках программы профессиональной переподготовки может быть освоена одна обобщенная трудовая функция.

В таком случае необходимо определить количество часов переподготовки, оптимальное для овладения одной из трудовых функций, например, это может быть диапазон 500 – 550 часов течение годичной переподготовки по направлениям: «Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса в образовательных организациях общего, профессионального и дополнительного образования, сопровождение основных и дополнительных образовательных программ» или «Оказание психолого-педагогической помощи лицам с ограниченными возможностями здоровья, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации».

Возможно, целесообразно обучение сразу двум трудовым функциям по направлению переподготовки: «Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса» в количестве не менее 1000 часов с присвоением права на ведение нового вида профессиональной деятельности «Педагог-психолог» (психолог образования)».

Таким образом, изменение программ дополнительного профессионального образования с внедрением профстандарта «Педагог-психолог» (психолог образования)», предполагает создание различных моделей повышения квалификации и переподготовки, которые могут быть выбраны с учетом региональной востребованности специалистов практической службы образования, а также наличия в организации непрерывного образования необходимого ресурсного обеспечения.

Список использованных источников:

Методические рекомендации по разработке основных профессиональных образовательных программ и дополнительных профессиональных программ с учетом соответствующих профессиональных стандартов (утв. Минобрнауки России 22.01.2015 N ДЛ-1/05вн).

Приказ Минобрнауки России от 01.07.2013 N 499 (ред. От 15.11.2013) "Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам.

Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 24.07.2015 № 514н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог-психолог (Психолог в сфере образования)».

Приказ Министерства здравоохранения и социального развития от 26 августа 2010 г. n 761н об утверждении единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел "Квалификационные характеристики должностей работников образования".

Сергиенко Е.Ю., Тверская область  
г.Вышний Волочек, ГКОУ «Вышневолоцкая  
школа-интернат №2» [sergele2009@yandex.ru](mailto:sergele2009@yandex.ru)

### **Психолого-педагогическое сопровождение детей группы риска в условиях школы-интерната**

Глобальные перемены, происходящие сегодня по всему миру и в России в частности, ведут к перестройке психологии человека (в том числе и молодого), его взглядов, убеждений, привычек, нравственных ценностей и социальных ролей. И если для одних преобразования не столь болезненны, то для других они становятся личной трагедией, приводящей к дезадаптации и девиации.

Отклоняющееся поведение, трудный ребенок, девиация – эти слова становятся к сожалению все более и более употребительными в последнее время.

Девиантное поведение – это система поступков, отклоняющихся от общепринятой или подразумеваемой нормы, будь то нормы психического развития, права, культуры или морали (И.С. Кон).

Наиболее чувствительны к социальным и психологическим стрессам - подростки. Именно в этом возрасте наблюдается резкий рост конфликтов, агрессии, нарушений поведения. В особенностях трудновоспитуемости их кроются истоки алкоголизма, наркомании, нравственной деградации, правонарушений, преступности.

Проблема подростков занимает одно из первых мест среди других социальных и психологических проблем

Особенно актуальна она для работников детских государственных учреждений, работающих с детьми – сиротами.

Система государственного обеспечения детей, оставшихся без попечения родителей, формировалась, как система поддержки и защиты детей, родители которых умерли. Однако, в последнее десятилетие состав детей-сирот значительным образом изменился: большинство детей, помещаемых в государственные учреждения получают статус социального сироты.

Социальные сироты- дети до 18 лет, оказавшиеся без попечения родителей в силу того, что родители были лишены родительских прав, находятся в заключении, страдают тяжелыми, в том числе психическими заболеваниями вследствие наркомании, алкоголизма или по другим причинам.



Особенности социально психологического развития социальных сирот заключается в отсутствии у них опыта нормальной жизни. Для части социальных сирот характерен и свой опыт асоциального поведения.

Проблемы отклонений в развитии личности и поведении детей требуют создания в рамках образовательных учреждений психолого-педагогических условий по предупреждению и коррекции нарушений.

Что понимается под коррекцией в работе с трудными детьми?

«Коррекция» в переводе с латинского языка – поправка, частичное исправление или изменение (лат. correctio).

коррекция – это система мероприятий, направленных на исправление недостатков психологии или поведения человека с помощью специальных средств психолого-педагогического воздействия.

Коррекционная деятельность реализуется в ходе учебно-воспитательного процесса.

Очень часто ответственными за коррекционную деятельность «назначаются» психологи, однако, стоит вспомнить русскую поговорку «один в поле не воин».

Подход, ориентированный на результат должен быть комплексным и к решению проблем девиаций в школьной среде требует привлечения всего коллектива педагогов, специалистов, администрации. Но чтобы не получилось как в другой поговорке «У семи нянек дитя без глазу», их работа должна быть структурирована и взаимодополняема.

Этим условиям соответствует механизм работы школьного психолого-медико-педагогического консилиума (ШПМПК).

У нас в школе-интернате ШПМПК функционирует уже более 10 лет.

Команда специалистов: психолог, логопед, социальные педагоги, медики и педагоги, решают широкий спектр задач:

-Осуществление психолого-педагогической диагностики для раннего выявления различного рода проблем у обучающихся, определения причин их возникновения и поиска наиболее эффективных способов их профилактики и преодоления.

-Осуществление в разнообразных формах индивидуального сопровождения развития ребенка, направленного на преодоление проблем, возникающих у него в процессе обучения, общения, на этапе выбора профиля обучения и профессионального самоопределения..

-Обеспечение преемственности в процессе обучения и сопровождения ребенка.

-Реализация системно-ориентированных программ сопровождения, направленных на профилактику проблем в учебной, социальной и эмоционально-волевой сферах, сохранение здоровья учащихся.

-Осуществление информационной поддержки учащихся, учителей, и родителей по проблемам в учебной, социальной и эмоциональной сферах;

-Распространение опыта сопровождения учащихся, повышение психолого-педагогической компетентности всех участников образовательного процесса.

-Проведение комплекса мероприятий для выявления и сопровождения учащихся «группы риска».

Остановимся на комплексе мероприятий по сопровождению детей группы риска, однако, следует заметить, что решение остальных представленных здесь задач, это не что иное как работа по профилактике все той же проблемы девиантного поведения.

Очевидно, что ранее выявление как физиологических особенностей ребенка, так и неблагоприятных ситуаций воспитания способствует коррекции его поведения прежде всего, созданием социальных условий, необходимых для формирования полноценной личности.

И здесь возрастает роль психолого-медико-педагогической диагностики. Диагностика позволяет выявить дефект в развитии и вовремя составить ориентированную на личность ребенка программу коррекции, воспитания и образования.

Поэтому организацию работы с детьми по профилактике девиантного поведения, мы в нашем учреждении начинаем с диагностики по выявлению детей «группы риска»

1 этап диагностики- это общее изучении личности всех воспитанников:

Ежегодно психолог совместно с воспитателями проводит обследование по методике Стотта, которая позволяет выявить не только причины, но и степень нарушений. Методика позволяет обобщить мнение педагогов о поведении каждого ребенка и определить, тех детей, в воспитании которых возникают трудности.

Помимо результатов по данным исследования по методике Стотта под пристальное внимание педагогов школы-интерната попадают дети испытывающие состояние дискомфорта- эти данные мы получаем также используя метод диагностики.

Дополнительную информацию мы получаем из личного дела, анализируя характеристики с предыдущих мест обучения, заключения ПМПК, врача-психиатра

Соответственно, пополняет картину информация о совершенных правонарушениях.

Все данные в комплексе становятся основанием для постановки воспитанников на ВШУ,КДН,ИДН.

Дети «группы риска» выявлены, но виды и причины девиаций различны.

2 этап диагностики:

Проводиться психологом, его цель индивидуализировать проблему отклоняющегося поведения выявить патогенные факторы в развитии каждого конкретного ребенка. Мной используются методики:

СОП- методика определения склонности к отклоняющемуся поведению. Методика позволяет выявить варианты девиантного поведения, к которым склонен подросток.

Далее просматриваются те сферы, по которым есть вопросы, используя методики:

Опросник идентификации акцентуаций характера у подростков (Личко)

Методика показателей и форм агрессии( Басса-Дарки)

Диагностика предрасположенности личности к конфликтному поведению(Томаса)

Методика диагностики уровня школьной тревожности(Филлипс)

Тест САН(Доскин)-Это стандартный набор диагностических методик- в принципе он дает информацию о причинах девиаций в поведении, однако, перечень используемых методик может варьироваться.

Данные диагностики становятся отправной точкой для осуществления индивидуального сопровождения развития ребенка, направленного на преодоление проблем, возникающих у него в процессе обучения, воспитания, общения.

Программа индивидуального сопровождения подростка

«группы риска» включает в себя работу педагога-психолога по следующим направлениям:

1.Взаимодействие психолога и подростка, направленное на развитие социальной компетентности

В учреждение с этой целью реализуется программа психопрофилактических и психокоррекционных занятий с подростками« По дороге к себе»,

Ее основная цель-создание условий для развития социального интеллекта и приобретения социальных навыков и актуализация процессов социального самоопределения

В ходе работы по программе решаются задачи помощи подростку в самопознании, формирование нравственно-ценностных ориентаций и осознанной личностной позиции, расширение опыта взаимодействия подростка с социумом, через развитие социальных навыков и коммуникативной компетенции

2.Организация досуга подростка

Психолог помогает подростку в досуговом самоопределении, поиске кружка, секции для раскрытия индивидуального потенциала, создания платформы для позитивного самовосприятия

3.Помощь в преодолении учебных затруднений

Психологом школы проводятся индивидуальные и групповые коррекционно-развивающих занятия. Работа на индивидуально-групповых занятиях направлена на общее развитие школьников, а не на тренировку отдельных психических процессов или способностей

Целью данного вида деятельности является повышение уровня общего, сенсорного, интеллектуального развития, памяти, внимания; коррекция зрительно-моторных и оптико-пространственных нарушений, общей и мелкой моторики, подготовка к восприятию трудных тем учебной программы.

4.Помощь в выборе образовательного маршрута и профессиональном самоопределении осуществляется через курс занятий по программе «Твой выбор»

5. Расширение социального, социально-бытового, социокультурного опыта детей осуществляется во взаимосвязи с педагогами школы-интерната.

Акцент делается на социальную ориентированность программ, методов обучения и воспитания, усиление практической значимости учебного материала, включение в сетку воспитательных мероприятий большего числа практических занятий, организацию знакомства воспитанников с различными социальными институтами,

увеличение количества семейных групп, групп проживания по семейному типу

6.Сопровождение семьи, законных представителей

Психологом осуществляется информационная поддержка, консультирование по различным вопросам развития ребенка

7.Взаимодействие с районными, городскими социальными службами для предоставления различных видов материальной и социальной помощи подросткам;

8.Защита прав подростка

Сочетание индивидуального и коллективного педагогического и психологического воздействия, применение различных форм, методов и видов внеучебной деятельности в коррекционно-педагогической и психологической работе с подростками усиливает её результативность, помогает сделать процесс преодоления недостатков в развитии личности и девиаций в поведении подростков реальным, действенным, а задачи по формированию положительных качеств его личности вполне осуществимыми.

Список литературы:

1. Белопольская Н.Л. Психологическая диагностика личности детей с задержкой психического развития. М.,1999.

2. Кондрашин В.И. Влияние особенностей развития детей-сирот с задержкой психического развития на их социальную адаптацию в условиях школы-интерната//Дефектология.1991.№1.



3. Кузнецова И. Психологическая поддержка//Школьный психолог.2000.№29
4. Лебедев О.Е., Майоров А.Н., Чепурных Е.Е., Золотухина В.И., Семья Г.В.
5. Социализация и образование социальных сирот. Адаптация выпускников интернатных учреждений для детей, оставшихся без попечения родителей. Доклад/под ред. Майорова А.Н.-М.:«Интеллект-центр»,2002.
6. Социально-медицинские и психолого-педагогические вопросы образовательного процесса в детских домах и школах-интернатах/Материалы межрегиональной научно-практической конференции -Тверь: ЧуДо,2004
7. Психолого-педагогический медико-социальный центр в школе. Волгоград:«Учитель»,2008.

Спиглазова Н. И., Васильев С.Н., Кемеровская обл., г. Новокузнецк,  
Муниципальное бюджетное образовательное учреждение «Лицей № 34»,  
Муниципальное бюджетное учреждение дополнительного образования  
«Центр развития личности» E-mail: [sni-60-7@yandex.ru](mailto:sni-60-7@yandex.ru)

### **Творческая самореализация детей во внеурочной деятельности**

Приоритетной целью психологического обеспечения образования является повышение эффективности образовательной деятельности средствами психологической науки и практики.

Изменения, происходящие сегодня в обществе, связаны с тем, что необратимо изменились условия жизни и, вместе с этим, сущность образования, как общего, так и дополнительного. Причина невысокого уровня развития творческих способностей детей кроется во многом в системе образования и более того – порождается ею. Возможно, давно пора отказаться от абсолютной и непререкаемой репродуктивности в обучении в пользу «проживания» ситуации урока (занятия) с помощью различных приемов сердечно-эмоционального участия. Эффективность образования должна соответствовать требованиям сегодняшнего дня и успешность человека (способность решать задачи в любой ситуации) зависит от того, насколько быстро и правильно он реагирует на меняющиеся условия, адаптируется к ним, продуцирует новые идеи.

Желательно достичь такого уровня преподавания, чтобы осознать ценность творчества на любом уровне и понимать, что каждый из нас идет своим путем и движется с наилучшей возможной для него скоростью.

Современное дополнительное образование (внеурочная деятельность) позволяет создать общекультурную, эмоционально- значимую, практико-ориентируемую среду, способствующую формированию и развитию самостоятельной творческой и мыслительной деятельности. Оно направлено на сохранение и развитие творческого потенциала ребенка, за время обучения у него должны развиться личность, профессиональные качества и способность к конкуренции.

Творческая деятельность – один из важных способов самореализации личности. Она невозможна без включения индивида в социальный мир, социальные структуры , систему социальных отношений. Исследователи в области творчества (А.М.Матюшкин, Н.С. Лейтес, А.И. Савенков и др.) выдвигают на первый план накопление творческого опыта младших школьника как сензитивный период для развития творческого потенциала. Если ребёнок не приобретает живого непосредственного опыта, не переживает эмоций, связанных с приобретением этого опыта, у него проявляется дефицит истинного опыта и интерес, в том числе к знаниям, снижается. Получая знания в готовом виде, ребёнок становится обладателем непережитого опыта. И это не только заглушает его сенсорные способности, но и делает затруднительными последующие стадии обучения, которые основаны на умении оперировать логическими и аналитическими категориями.

В младшем школьном возрасте формируется жизненный ресурс ребенка - становление его социальности, освоение общественных отношений, обогащение мира восприятия и развития личностных качеств. Развитие личностных качеств и способностей опирается на приобретение детьми опыта разнообразной деятельности: учебно-познавательной, практической, социальной. Развитие индивида вне общества и без деятельности невозможно.

Введение ФГОС требует педагога - психолога иного уровня квалификации, способного к работе с различными категориями детей (детьми с особыми образовательными потребностями, одаренными детьми, детьми – представителями различных этнических и субкультурных общностей) в соответствии с различными нормами развития на основе системно- деятельностного подхода

Выявление и развитие природных задатков и способностей ребенка - главное условие успеха в воспитании интеллектуально- творческой личности.

Во внеурочной деятельности педагог- психолог, используя профессионально-личностный потенциал, способен создать условия, в которых ребенок бы испытывал уверенность в себе и внутреннее удовлетворение. Формирование представлений о собственных возможностях порождают у ребенка ощущение силы , компетенции, гордости. Отсутствие удовольствия от собственных действий приводит к задержке субъектных отношений и снижении активности.

Способность к продуктивной самореализации формируется в детстве и зависит от взаимоотношений с взрослыми (родители, воспитатели, педагоги), которые способствуют или блокируют творческую активность

ребенка. Процесс формирования творческих способностей - процесс двусторонний, в котором должен принимать участие не только ученик, но и педагог, который должен стремиться к постоянному самосовершенствованию.

Творчество - универсальная функция человека, оно характеризуется продуктивной деятельностью и возможно при условии, если человек как-то владеет средствами той деятельности, в которой собирается творить. Для успешного развития творческих способностей ребенку нужно обеспечить зону творческого развития, позволяющую ему на каждом этапе создавать собственную образовательную продукцию. Ребёнок должен как можно раньше получить позитивный социальный опыт реализации собственных замыслов.

Реализованность творческого потенциала, т.е. реализация собственных идей, приводит к развитию творческой устремлённости личности – появления её новых форм: стремления к новизне, стремления к усмотрению и разрешению противоречий, стремления к созиданию ради самотрансляции. Нереализованность творческого потенциала оказывает деструктивное воздействие на личность и является одной из причин школьной дезадаптации. В связи с этим назрела объективная необходимость в поиске оптимальных условий для развития интересов, склонностей, способностей школьников и разумной организации их свободного времени.

Одним из эффективных методов организации творческой самостоятельной работы детей является проектный метод. В основе проектного метода лежит творческий подход, умение ориентироваться в информационном пространстве, умение работать как самостоятельно, так и в коллективе, критически оценивать свои результаты и результаты своих друзей. В проектной деятельности создаётся ситуация взаимодействия взрослого (педагога, психолога, воспитателя) и ребёнка, которая является одним из способов активизации саморазвития и самоактуализации ребёнка.

Задача педагога-психолога – создать каждому ребенку ситуацию успеха, помочь обрести уверенность в собственных силах, получить возможность самореализации, чтобы у ребенка пробудился его творческий потенциал, познавательный интерес к изучаемому предмету, тогда будет происходить саморазвитие личности.

Создание проектов с младшими школьниками ориентировано на развитие исследовательской, творческой активности детей. Свообразие исследовательской проектной деятельности определяется ее целью: исследование предполагает получение ответа на вопрос о том, почему существует то или иное явление и как оно объясняется с точки зрения современного знания. Исследовательские проекты чаще всего носят индивидуальный характер и способствуют вовлечению ближайшего окружения ребенка в сферу его интересов. В процессе работы над исследовательским проектом обогащаются знания детей, они начинают добывать их самостоятельно, привлекая все доступные средства.

В ходе творческой проектной деятельности создается новый творческий продукт. Если исследовательская деятельность, как правило, носит индивидуальный характер, то творческий проект чаще осуществляется коллективно. При выполнении коллективного проекта каждый ребенок предлагает свою идею проекта, но для реализации выбирается только одна. Для активизации творческой работы детей активно используются такие методы, как ситуационный, проблемный, частично-поисковый, методы генерации идей, а также познавательные игры.

Методическая сторона работы может быть условно поделена на четыре относительно самостоятельных этапа: выбор темы; сбор материала; подготовка проекта; защита проекта. Все этапы проектирования требуют индивидуальной заинтересованности учащихся, интеллектуальной подготовки, поиска материалов, инструментов, технологического выполнения

В ходе обсуждения темы развиваются коммуникативные способности детей, они приобретают необходимые социальные навыки (становятся внимательнее друг к другу). Одна из главных задач, которую призван решить педагог-психолог на этом этапе – это увлечь детей темой, побуждая их к разговору и пока не пропал интерес, начать ее разработку. При этом у детей должно остаться ощущение, что тему они выбрали сами.

Стремление проникнуть в проблему, дойти до самой сути, создает прекрасную почву для развития познавательных способностей ребенка.

На этом этапе педагог-психолог должен создать проблемную ситуацию для привлечения ребенка, на основе его собственных потребностей, к работе с самыми разными источниками информации.

Выполнение проекта предполагает формирование оригинального замысла, умение фиксировать его с помощью доступной системы средств, определять этапы его реализации, следовать задуманному плану, что в итоге приводит к развитию регулятивных способностей. К тому же ребенок приобретает навык творческой самореализации. На этом этапе от педагога-психолога требуется с одной стороны поддержка активности детей, побуждающая их к успешной реализации проекта, а с другой, ограничение стремления предлагать им собственные варианты решения

Задача педагога- психолога во время защиты проекта - помочь ребенку настроиться на выступление, породить чувство уверенности в собственных силах, морально поддержать во время выступления. Это будет придавать уверенность ребенку, поможет ему стать более раскованным. После выступления не следует скупиться на похвалы. Поощрения очень важны для ребенка, он должен испытать внутреннее удовлетворение от проделанной работы. А это и есть путь к творческой самореализации. Проектная деятельность оказывает

положительное влияние на развитие общих способностей детей (познавательных, коммуникативных, регулятивных) и предоставляет им практически неограниченные возможности для самовыражения и самореализации, как в процессе творчества, так и в его продуктах. Только вкладывая сердце в то, что делаешь, можно достичь чувства полного удовлетворения и самореализации.

#### Список литературы

1. Комарова Т.С., Зарянова О. Ю., Иванова Л.И., Корзина Г. И., Милова О.М. Искусство детей в детском саду и школе / - М., Педагогическое общество России, 1999, 151с.
2. Максимова С. В. Творчество: созидание или деструкция? / - М., Академический Проект, 2006, 224с. (Психологические технологии).
3. Назарова Л.Д. Искусство как метод преподавания различных дисциплин / - М., Сфера, 2008, 152с.
4. Савенков А.И. Детская одаренность: развитие средствами искусства / - М., Педагогическое общество России, 1999, 220с.
5. Система психологического сопровождения образовательного процесса в условиях введения ФГОС: планирование, документация, мониторинг, учет и отчетность / сост. И.В. Возняк [и др.]. - Волгоград: Учитель: ИП Гринин Л.Е., 2014.- 235с.

Степанова М.А., г. Москва, факультет психологии  
МГУ имени М.В.Ломоносова

#### **Развитие критического мышления: психологические подсказки на каждый день**

Довольно часто приходится слышать, что современные дети стали значительно меньше читать. Упрек, надо признать, не совсем справедливый, точнее было бы сказать, что они читают иначе, но при этом их способности быстро раздобыть нужную информацию готов позавидовать иной взрослый, одолевший сотни книг. Другое дело, что нужно разобраться, насколько они могут воспользоваться полученными сведениями с пользой для себя. Иначе говоря, они овладевают информацией и становятся хозяевами ситуации или наоборот, информация овладевает ими, превращая тем самым в своих рабов?

Если осведомленность не всегда помогает принятию ответственных решений и совершению самостоятельных поступков, то чего же недостает нашим детям? Об этом и пойдет наш дальнейший разговор.

Случайность или закономерность?

Непосредственным поводом к подготовке данного материала послужило наблюдение за подростками в организованном при школе летнем лагере. С детьми проводились занятия, участие в которых носило добровольный характер. Одни занятия были рассчитаны на «продвинутых», иначе говоря, детей с выраженным познавательным интересом, причем, возраст значения не имел, а другие – на отстающих, испытывающих трудности в обучении. Довольно быстро выяснилось, что подавляющее большинство подростков в возрасте 11-15 лет затрудняется критически оценить багаж собственных предметных знаний. Семиклассница очень хотела научиться писать диктанты «не на двойки», при этом, по ее мнению, все остальное с русским языком у нее было в полном порядке. По ходу дела оказалось, что она затрудняется в определении, что такое приставка и наречие, путает члены предложения с частями речи и т.д. Другой мальчик взялся рассказывать историю возникновения шахмат, но запутался в объяснении настолько, что даже знакомым с этими фактами из истории математики слушателям было нелегко следить за ходом его мысли. Наконец, будущая девятиклассница, поведавшая о своем желании стать врачом, а пока что задумавшаяся о поступлении в медицинский колледж, не смогла назвать ни одной клинической специальности.

Принимая во внимание, что этих фактов явно недостаточно для того, чтобы делать какие-либо обоснованные выводы, все-таки необходимо признать, что и не учитывать их было бы ошибочно. А для начала нелишне отыскать то общее, что характерно для этих подростков и задаться вопросом: Чего им, действительно, не хватает для адекватного восприятия себя и своих возможностей? То, что удалось заметить, так ли уж случайно или все-таки закономерно?

О познавательных стратегиях

Несколько лет назад в русском переводе увидела свет книга американского психолога Дайаны Халперн «Психология критического мышления», помогающая научиться решать любые задачи – учебные, профессиональные, личные. Например, в книге рассказывается о том, как следует относиться к рекламе. Изложение автор иллюстрирует примерами, хорошо понятными современному российскому читателю – как разобраться в многословных и эмоциональных рассуждениях о пользе диеты или о целесообразности дорогостоящих медицинских обследований – и призывает: не падайте духом, у вас есть повод для оптимизма, так как доказано, что и взрослый человек может развить интеллектуальные способности.

Наиболее эффективный путь, по ее мнению, пролегает через образовательные программы, нацеленные на стимулирование мыслительных способностей. Взрослые не обладают удовлетворительными навыками

мышления именно по причине низкого качества школьного обучения. Халперн приводит факт, что огромному числу взрослых американцев неизвестно, что Земля вращается вокруг Солнца.

Халперн убеждена, что образование должно быть направлено на овладение, во-первых, умением быстро ориентироваться в стремительно растущем потоке информации и находить нужное, и, во-вторых, умением осмысливать и применять полученную информацию. В их основе лежит развитие критического мышления, под которым понимается использование таких познавательных стратегий, которые увеличивают вероятность получения желаемого результата. Способность критически мыслить, замечает Халперн, была важна во все времена, однако живущим в XXI веке без нее просто не обойтись, и подчеркивает, что критическое мышление - не дань моде, которая пройдет по мере того, как будут уходить в прошлое идеи нынешних исследователей в области образования. Мы наблюдаем, как сбываются предсказания Халперн и можно без преувеличения сказать, что потребность в критическом мышлении становится все более ощутимой.

Развитие критического мышления включает в себя овладение приемами и операциями, позволяющими найти путь к обозначенной цели. Халперн выделяет некий общий алгоритм, которым полезно овладеть. Решая задачу, желательно предпринять поиск ответов на четыре вопроса: Какова цель? Что известно? Какие навыки мышления позволяют достичь поставленной цели? Достигнута ли поставленная цель? Поиск нужной информации в интернете занимает считанные секунды, но является ли эта технология благом или тяжелым бременем зависит от людей, способных критически мыслить, отмечает Халперн.

Она обращает внимание на еще очень значимый в практическом отношении момент: не менее важным, чем развитие навыков критического мышления, является забота о формировании установки к критическому мышлению. Это предполагает наличие готовности планировать свои действия, гибкость мышления, настойчивость, способность исправлять свои ошибки, осознавать ход мыслительных процессов и находить компромиссные решения. Халперн пишет о возможности превращения критического мышления в привычку, которая в наш век трудно контролируемого потока информации становится все более полезной и модной.

О метапредметных результатах обучения

Вопросы диагностики и развития критического мышления выступили предметом исследования Г.А.Цукерман и О.В.Митиной, которые во многом опирались на идеи, высказанные Д.Халперн. Поставив задачу обобщить накопленные в философии, логике и психологии представления о критическом мышлении, они описали общие его особенности:

ядром критического мышления выступает способность к оценке его предмета;

оно не тождественно логическому или рефлексивному мышлению, но обязательно включает анализ оснований суждения или действия;

оно может проявляться не только у взрослых, но и детей, иначе говоря, не является характеристикой мышления лишь на высших этапах его развития;

развитие критического мышления существенно зависит от образовательной среды;

начальные этапы развития критического мышления отличаются от высших не только количеством и качеством мыслительных умений; его высшие уровни в первую очередь отличает привычка и готовность мыслить критически. Это не придирчивость, а чувствительность к доказанным фактам и убедительным утверждениям.

По мнению исследователей, оценка истинности и ложности утверждений является привычкой развитого ума, установкой критического мышления, которые в школе формируются постепенно при определенном образом организованном преподавании и относятся к метапредметным результатам обучения.

Авторы поставили задачу показать, как влияет на развитие критического мышления школьное образование, в частности, система начального обучения. Они обратились к идеям Д.Б.Эльконина, предположившего, что мы не знаем возрастных возможностей каждого этапа развития ребенка, потому что они заслонены, замаскированы доминирующей системой образования, которая, поддерживая одни возрастные возможности, блокирует многие другие. Направление возрастного развития меняется посредством перестройки системы образования.

Специально разработанная для выпускников начальной школы методика «Верно – никогда – иногда» позволила обнаружить существенные различия в развитии критического мышления у младших школьников, обучавшихся по традиционной программе и системе Эльконина-Давыдова. Удалось убедительно показать, что недоступность критического мышления для младших школьников – иллюзия, которая возникает, когда речь идет о традиционном обучении. Оказывается, младшие школьники способны рассуждать критически, если их обучение направлено на развитие самостоятельного и независимого мышления, и не могут этого делать, если они привыкли действовать репродуктивно, по образцу.

Изучение критического мышления приобретает актуальность в связи с пониманием необходимости преодоления уже в школьном возрасте повиновения власти и мнению большинства, мнимым авторитетам и прочим манипуляторам. Для этого и необходим особый «орган души», помогающий сохранить себя под давлением внешних обстоятельств.

Привычка мыслить критически

Представляя результаты проведенного исследования, Цукерман и Митина делают существенное дополнение о необходимости учитывать и внешкольные факторы, которые также влияют на развитие критического мышления. Это замечание, пожалуй, имеет особое значение для работающих в школе психологов,

в задачи которых не может входить изменение сложившейся системы обучения, но это вовсе не значит, что стоит расписываться в собственном бессилии. Им по силам, во-первых, проводить соответствующие развивающие уроки (на чем настаивает и Халперн), и, во-вторых, убеждать родителей в полезности домашних занятий по развитию способностей критического мышления у своих детей. Как это делать? Так, как это организовано в системе развивающего обучения – побуждать к оценке знаний с точки зрения их истинности или ложности взамен установки на принятие их в готовом виде.

При этом в качестве неперменной задачи обучения необходимо поставить не только развитие критического мышления самого по себе, но и формирование привычки и готовности мыслить критически. Воспитание установки к опосредованному объективными сведениями отношению к происходящему имеет значение не только для настоящего, но едва ли не в первую очередь для будущего.

В этой связи хочется обратиться к Вильяму Джемсу, который рассматривал воспитание в широком смысле как организацию приобретенных привычек поведения и наклонностей для действия и призывал взрослых заботиться о приобретении детьми привычек. Это требует большого труда и длительных усилий: всякое благо, к которому стоит стремиться, может быть приобретено только ценой ежедневно возобновляемых усилий. Джемс побуждал к разговору об этом с учителями и подчеркивал, что главные усилия воспитателя должны быть направлены на то, чтобы выработать у ребенка именно те привычки, которые в дальнейшей жизни принесут ему наибольшую пользу.

О пользе критического мышления

Наивно полагать, что от постановки проблемы незрелости критического мышления до ее решения пролегает путь если и не короткий, то по меньшей мере осязаемый. Если бы это было так, то давно отпала бы необходимость в исследованиях и последующих практических разработках. Тем не менее, нужно признать, что школьному психологу больше, чем кому-либо другому в педагогической среде, следует знать об уже полученных данных, с тем чтобы понимать переживания ребенка и предупреждать нежелательные последствия. Ему по долгу службы приходится разбираться в школьных проблемах и отыскивать причины испытываемых детьми трудностей. И речь в данном случае идет не только о школьной успеваемости и скромных образовательных результатах, хотя и о них тоже. Как особенности внимания проявляются во всех без исключения ситуациях, в том числе и неучебных, так и критическое мышление обнаруживается при столкновении с широким кругом задач.

Маму восьмиклассницы обеспокоило снижение успеваемости дочери – явление в этом возрасте закономерное, потому как подростки находят для себя более интересные занятия, чем выполнение домашних заданий. Однако, со слов мамы, девочку с самого начала школьного обучения отличали усидчивость и терпение, что в своих крайних формах даже вызывало насмешки со стороны одноклассников и недовольство родителей. Ни на что другое времени у девочки не оставалось. В данном случае оказалось, что усилий прилагается даже больше чем раньше, а результат при этом – значительно ниже ожидаемого. В чем причина? Девочка убеждена, что выполняет все задания тщательным образом, одноклассники ей завидуют, а учителя несправедливы. Небольшой беседы по школьной программе оказалось достаточно, чтобы заметить, насколько неполны и непрочны ее знания. Причина этого – предмет отдельного разговора, а сейчас нужно отметить явные недостатки критического мышления. Интересно заметить, что задачи, не относящиеся к школьной программе, и вовсе поставили девочку в тупик, но свой неуспех она объясняла лишь отсутствием опыта их решения. А ведь именно с такими задачами, которым не учат на школьной скамье, ей придется столкнуться всего через несколько лет.

Другой случай, о котором пойдет речь, также трудно назвать исключительным, и, наверняка, описанная ситуация покажется читателям хорошо знакомой. Подросток прогуливает уроки и иногда вовсе не доходит до школы, мотивируя свое поведение тем, что учиться ему неинтересно. При этом он отнюдь не чувствует себя одиноко, потому что проводит время с такими же, как и он – ровесниками или чуть постарше. Вопрос о том, чем они заняты, остается без ответа, причем не только по причине того, что его хочется скрыть (хотя этого и не стоит исключать), а по более простой – рассказать не о чем. В теплое время года ребята гуляют, в холодное – катаются на метро. Единственное увлечение – футбол, и подросток тщательно отслеживает спортивные новости. Накопившая, но нереализованная энергия требует выхода, поэтому не обходится и без участия в неформальных объединениях.

Никакие уверения в бесперспективности выбранного поведения не помогли. Он так и остался при своем мнении, что поиск работы (причем, хорошо оплачиваемой) особого труда не составит. Отсутствие критического отношения и к нынешней ситуации и к ближайшему будущему приводит к печальным последствиям: приходится обманывать родителей, что еще больше отдаляет их друг от друга. В школе, к сожалению, это выливается в нескрываемую грубость по отношению к учителям и игнорирование мнения одноклассников. При ближайшем рассмотрении оказывается, что причину сложившегося положения нужно искать в особенностях детско-родительских отношений. Озабоченная решением профессиональных проблем мама не замечала или не хотела замечать того, что сын потерял интерес к учебе, хотя поначалу был увлечен историей и много читал, а потом и вовсе решил выбросить школу из своей жизни, правда, не озаботившись поиском ее альтернативы. Хотя в данном случае проблема не ограничивается слабым развитием критического мышления, однако и это имеет место.

### Простой совет

Один из важных в практическом отношении вопросов – в каком возрасте следует озаботиться развитием критического мышления. В приведенном выше исследовании речь шла о младших школьниках. Наверное, в общем виде ответ мог бы звучать таким образом: не стоит откладывать на потом. И, припоминая оптимистический совет Д.Халперн, никогда не поздно. Она призывала:

Работайте над своим мышлением, стремитесь к самосовершенствованию. Рассуждайте мудро. От этого зависит ваше будущее.

Способов самосовершенствования очень много. В частности, считает Халперн, появлению собственных идей способствует приобретение любого нового знания, а потому полезно просматривать газеты и журналы, детективы и биографии, учебные издания, развлекательную и даже детскую литературу. Кроме того, ошибочно ограничиваться знакомством с какой-то одной дисциплиной.

Почему бы не прислушаться к таким легким в исполнении советам, тем более произнесенным профессиональным психологом?!

Стороженко Т.Ю., г. Москва, ГБОУ Гимназия 1532,  
[tjstorozhenko@gmail.com](mailto:tjstorozhenko@gmail.com)

### **Ассоциативные ряды педагога-психолога. (Структура взаимодействия в образовании: успехи и сложности)**

Для нас всегда открыта в школе дверь.

Школа - это наш второй дом. Фраза из 70 годов прошлого века. Наибольшая концентрация эмоций, волевых усилий, достижений. Можете поспорить, если хотите.

Ребенок переступает порог школы и впервые в жизни становится частью коллектива, объединенного систематическими усилиями по достижению успеха. Первый учитель – ключевая фигура в жизни каждого человека. Хороший учитель видит, слышит, учит всех своих первоклассников вместе и каждого по отдельности. Ценит отношения с каждым ребенком и воспринимает их вместе, как единое целое. И уже через пару недель дети начинают транслировать опыт отношения к делу и отношения к людям своего первого учителя. Класс в целом – это отраженный образ учителя. Хорошему грамотному психологу это видно. Где место психолога в этой заданной модели взаимодействия учителя и учеников. Зачем он нужен, если, представить себе эту почти идеальную модель? В чем состоит его «сопровождение образовательного процесса?» Что он делает? Можно ответить на этот вопрос так: является фигурой, стабилизирующей процесс образования – оказывает помощь, поддержку всем, кто в ней нуждается. И из этой фразы следует, что два наиболее важных качества психолога – это умение быстро и правильно ориентироваться в любой ситуации и хорошо развитое чувство меры. Есть люди, обладающие основами этих качеств, благодаря наследственности и семейному воспитанию. Есть такие, которым приходится потратить много усилий, чтобы их приобрести. Всем без исключения психологам требуется поддержка, а начинающим супервизия для успешной работы. Работы именно психологом, а не помощником директора или заместителя директора по экстренно возникающим сложным ситуациям, лаборантом, секретарем, социологом и т.д. Если такое положение психолога поддерживается администрацией школы, то процесс обучения и воспитания в школе похож на русло спокойной реки с красивыми живописными берегами. Это была модель, близкая к идеальной и затрагивающая начальную школу. Реальное положение дел всегда отличается от идеальной модели – так же, как заводское производство от процесса, протекающего в научной лаборатории. У психолога всегда очень много разнообразной и срочной работы.

Ускользящий руководитель.

Итак, психологу требуется поддержка администрации. В чем она заключается? В признании авторитета психолога и правильном использовании интеллектуальных ресурсов специалиста – доверии к результатам работы и применении рекомендаций в педагогическом руководстве коллективом. Это возможно при соответствии квалификации специалиста-психолога требованиям профессионального стандарта. В профессиональном стандарте «Педагог-психолог в образовании» содержится много сведений о необходимых компетенциях психолога. Даже при условии их высокой оценки соответствующим квалификационным органом, работать психолог будет в образовательной организации и его начальником будет директор школы или заместитель директора образовательного учреждения. А какой он – современный российский директор? Учитывая очень низкую возможность общаться лично, но альтернативные возможности общения при помощи теле- и компьютерной коммуникации, приходит на ум фраза из «Алисы в стране чудес» Льюиса Кэрролла Постоянно улыбающийся ..., умеющий по собственному желанию телепортироваться, быстро исчезать или, наоборот, постепенно растворяться в воздухе, оставляя на прощанье лишь улыбку». Почему?

Обратимся к данным к данным международного исследования в области преподавания и обучения (TALIS) организации экономического сотрудничества и развития, приведенными в статье Е.А. Ленской и И.В. Брун, «Согласно данным TALIS, российский директор больше, чем его коллеги за рубежом, занят административной и управленческой деятельностью, под которой в данном исследовании понималось в том числе участие в разного рода собраниях и встречах, посвященных управлению школой. В среднем директора



стран, участвовавших в исследовании, тратят на административную деятельность 41% времени, при этом такое количество административной нагрузки исследователи TALIS считают высокой и опасаются, что директору не хватит времени для других важных задач. А российские директора тратят на административную работу 53% своего времени и только 16% времени посвящают педагогическому руководству, куда, скорее всего, входит и их собственная педагогическая деятельность. Такой процесс административной нагрузки является самым высоким среди всех стран – участниц исследования.

Исколесишь сто лестниц.  
Свет не мил.  
Опять: "Через час велели прийти вам.  
Заседают :покупка склянки чернил  
Губкооперативом".  
.... Мечтой встречаю рассвет ранний:  
"О, хотя бы Еще одно заседание  
относительно искоренения всех заседаний!"  
1922 Владимир Маяковский

Как происходит подготовка российских директоров? « Количество российских директоров, получивших возможность пройти подготовку по управлению школой до вступления в должность, оказалось значительно меньшим, чем в среднем по странам, участвующим в TALIS. Это означает, что большинство российских директоров приходят работать в школу, не обладая необходимой подготовкой, и учатся уже на марше» [1]. Что это значит для психолога? Педагог-психолог часто испытывает:

- негативное влияние фактора дефицита времени общения с руководством и торможения своевременного психопрофилактического вмешательства в педагогический процесс.
- негативное влияние перегрузок от необходимости дополнительной отчетности по фактам выполнения какой-либо деятельности по всем направлениям вновь образованных иерархических структур (одному зам. директора – одна справка, другому заместителю директора – другая справка – всем срочно, потому что они сами только что узнали о необходимости собственной отчетности по данному вопросу).

Часто в подобных ситуациях руководитель любого ранга, не обладая достаточными знаниями о юридических ограничениях и этических нормах профессии педагог-психолог, оказывают давление на специалиста, пытаясь получить сведения, необходимые для собственной безопасности или поддержания своего имиджа в коллективе.

Особенно этот процесс усугубился последние два-три года в связи с внедрением реформы образования и возможностью одних участников образовательного процесса отправлять бесконечное количество жалоб во всевозможные инстанции, обязанности других участников осуществлять процесс проверки по факту поступивших жалоб и, соответственно, необходимости третьих готовить несчетное количество материалов-ответов на поступившие жалобы. Очень часто администрация задействует психологов в качестве ответчиков, даже в тех случаях, когда жалоба никак не касается работы специалиста-психолога. Такое положение дел сокращает время, необходимое для выполнения многих других видов работы (консультационной, развивающей, диагностической), наносит ущерб качеству работы педагога-психолога, отрицательно сказывается на его авторитете среди коллег-педагогов и приводит к перегрузкам и профессиональному выгоранию.

Будем считать, что психологу повезло: он принят в коллективе, его должным образом поддерживает администрация, и в его образовательном учреждении существует психологическая служба – дружественное коллегиальное сообщество. Психолог работает.

Как работает? Что использует в работе? Каковы условия его труда? Специалистов, работающих психологами в образовании в последние два десятилетия, можно считать счастливыми, поскольку именно в это время было издано гигантское количество книг, монографий, статей по всем разделам психологии и, в частности, по психологии образования. Кроме того, можно было послушать лекции, побывать на семинарах и мастер-классах известных метров психологии, известных отечественных и зарубежных психологов и своих менее известных, но очень талантливых коллег. Большое количество психологического инструментария стало общедоступным. Открылись широкие возможности для повышения квалификации, постижения новых практик и т.д. Благодаря этому, работа психолога в последние двадцать лет была интересной и творческой и многие психологи оказались успешными практиками, о чем свидетельствуют постоянные публикации в периодической психологической литературе с очень интересными примерами практической работы. В частности, было предложено большое количество вариантов стандартизации работы психолога и вариантов нормативных документов – планов, отчетов, журналов, таблиц и т.д. Среди них, безусловно, встречались удачные и действительно удобные варианты. Но, почему-то к моменту, когда такие формы, принятые как общеупотребительные, могли бы серьезно сократить время, затрачиваемое на заполнение многочисленного количества «документов» в соответствии с постоянными требованиями вышестоящих инстанций, такого стандартизированного инструментария в пользовании специалистов не оказалось. В силу этих обстоятельств, мы часто становимся заложниками спонтанного «импровизационного» документообразования, которое нельзя назвать ни логичным, ни удобным, ни полезным. И деятельность психолога в таких условиях все больше

напоминает путешествие Алисы вслед за кроликом в страну чудес – когда необходимо совершать абсурдные действия, чтобы добиться результата и, при этом остаться самим собой. Если наша деятельность пока еще не регламентирована общепринятыми формами документов, то можно было бы провести профессиональный конкурс по анализу и подбору системообразующей документации и, по итогам предложений и голосования утвердить наиболее удобные и рациональные варианты документации, обязательной для всех, не увлекаясь количеством, а больше внимания обращая на качество.

Условия труда психолога: состояние помещения, оснащение всегда отличались в очень широком диапазоне от великолепных до неприлично скромных. Ни для кого не секрет, что состояние кабинета психолога отражает понимание руководителем учебного учреждения ценности психологического труда и его реальное отношение к этому труду. Большинство психологов и педагогов всегда готовы к вложению собственных усилий и средств по облагораживанию своего рабочего места. На свои «гигантские» зарплаты покупают плакаты, развивающие игры, книги и пособия, приносят цветы, наклеивают обои...можно продолжать и дальше.

В свете современных экономических условий такие усилия специалистов выглядят неприлично альтруистическими.

Какого результата следует ждать?

Заинтересованный в работе психолог ставит перед собой конкретные задачи, выстраивает свою работу, в соответствии с требованиями времени, но старается максимально избегать формализации своей работы. Школьный психолог работает с людьми, его основная цель – создание благоприятного психологического климата в школьном коллективе. Руководитель может придирчиво и без должного доверия относиться к труду психолога, или даже вовсе не иметь такую единицу в своем штате. Если попытаться сравнить школьные достижения педагогов, учащихся с путешествием по сказочному замку, подобно путешествию все той же Алисы в стране чудес, то в каждую следующую комнату или зал надо зайти, открыв двери. Сопровождение психологов можно считать ручками на имеющихся дверях. Сумеете ли Вы открыть дверь без ручки? Вполне возможно, что да...А может быть и нет. Смотри, в какую сторону она открывается, насколько тяжела. Еще это зависит от Вашего жизненного опыта и сноровки. В любом случае при прочих равных условиях Вы предпочтете дверь, на которой есть ручка. И если у Вас будет выбор: две или более дверей, с разными ручками, Вы, вероятнее всего автоматически сделаете выбор в пользу самой удобной ручки. И еще: ручки с дверей снимают в таких местах, где возможны непрошенные гости. В нашей реальности так поступают в местах боевых действий и террористических угроз.

Очень надеюсь то, что реплика Ольги Решетниковой «при четкой и продуманной разработке и внедрению этих документов (профессионального стандарта «Психолог в образовании» и соответствующих законодательных актов) возможно, наконец завершится длительный период «неприкаянности» психологической службы. Психологи образования, согласно новому стандарту имеют шанс стать полноценными участниками образовательного процесса» [2] отражает действительно конструктивный процесс закрепления социальной значимости моей любимой профессии.

Ленская Е.А., Брун И. В. 2015. Директора российских школ и их зарубежные коллеги: исследование TALIS//Материалы XII Международной конференции Тенденции развития образования. Лидерство в школьном и дошкольном образовании: вчера, сегодня, завтра (Москва, 19-20 февраля 2015 года) М.:140-153

Решетникова О. 2016. Перегрузка работы педагога-психолога // Школьный психолог. Москва 2. 55-

Тегза В.А., г. Киров, МКОУ для детей,  
нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи,  
«Центр диагностики и консультирования» города Кирова

### **Особенности проведения психолого – педагогического обследования детей с РАС на ПМПК и определение специальных образовательных условий**

В настоящее время ни об одной категории детей не говорится и не пишется так много, как о детях с аутизмом или, как сейчас принято говорить, о детях с расстройствами аутистического спектра (РАС). И это вполне закономерно, так как количество детей, страдающих аутизмом, в последнее десятилетие выросло многократно. Это быстро распространяющееся и / или все чаще диагностируемое нарушение психического развития.

Среди общего числа детей, которые приходят на психолого-медико-педагогическую комиссию (ПМПК), процент детей с РАС значительно увеличился. Конечно, все они нуждаются в специальной образовательной поддержке с самого раннего возраста. Ведь от качества дошкольного обучения и воспитания во многом зависит успешность обучения ребенка в школе и его социальная адаптация в целом. Но, к сожалению, в нашем городе (как и во всей стране) отсутствуют специальные образовательные учреждения для детей с аутизмом, не созданы условия их эффективной интеграции ни в общеобразовательные учреждения, ни в специальные образовательные учреждения для детей с другими проблемами развития. Несмотря на это детям с РАС всё же организована помощь в системе образования.



Для всех детей с аутизмом характерно нарушение социального взаимодействия, коммуникативных навыков, стереотипность поведения. Несмотря на это данная группа детей очень неоднородна, поэтому программа обучения определяется индивидуально с учётом уровня их интеллектуального развития и уровня эмоциональной регуляции. По классификации О.С. Никольской, всё разнообразие детей с аутизмом может быть условно отнесено к четырём группам, которые различаются спецификой поведения, развития и потребностью в специальных условиях обучения. Выделенные группы служат основными ориентирами психологической диагностики. Однако следует помнить, что даже в пределах одной группы дети имеют существенные индивидуальные различия, что приводит к значительным трудностям отнесения развития ребёнка к тому или иному варианту. Видимо поэтому в настоящее время для всех этих категорий детей всё больше используется обобщенное наименование подобного типа психического развития как расстройства аутистического спектра (РАС).

Определение уровня психического развития ребёнка с РАС и, соответственно, программы его обучения в рамках ПМПК представляет собой чрезвычайно сложную задачу. Одно из основных условий проведения психолого – педагогического обследования - это установление контакта с ребёнком. Как мы знаем, у детей с аутизмом имеются выраженные трудности установления эмоционального контакта, организации продуктивного взаимодействия. В условиях ограниченного времени обследования на ПМПК установить с ним полноценный контакт практически невозможно, за исключением отдельных случаев. Поэтому определить уровень развития познавательной деятельности, оценить степень обучаемости очень трудно, а порой и невозможно вследствие трудностей организации продуктивной совместной деятельности и неравномерности развития психических процессов и функций. К тому же часто дети с РАС, оказываясь в новой, незнакомой для них обстановке теряются, не могут показать все свои возможности, способности. А привычные методические материалы, тактика и технология использования диагностических средств, приёмы предъявления стимульных материалов, оказываются неэффективными в процессе обследования. Поэтому на первый план выходит метод непосредственного наблюдения за поведением ребенка в свободной деятельности, подробная беседа с родителями, сбор анамнестических данных, анализ медицинской документации, данные характеристики из образовательного учреждения (если ребёнок его посещает). Предпринимаются попытки включения в совместную, чаще стереотипную деятельность ребёнка, предлагаются те дидактические материалы, которые заинтересовали или могут заинтересовать ребёнка в данный момент (например, большинство аутичных детей проявляет интерес к цветам, формам, цифрам). Таким образом, проведение первичного психолого – педагогического обследования, как и начальный этап коррекционно – развивающей работы с таким ребёнком, строится на основе его интересов.

Особое место занимает проблема дифференциальной диагностики. Прежде чем поставить диагноз «аутизм», необходимо исключить снижение слуха, так как проявления при этих состояниях схожи (не слышит, не реагирует на речь взрослого, не выполняет инструкций и т.д.). Пожалуй, самая сложная задача - это оценка интеллектуального состояния ребёнка. Что это: аутизм без нарушения интеллекта; аутизм, осложнённый умственной отсталостью, или это умственная отсталость с нарушением поведения? Сегодня диагноз «аутизм» стал очень «модным», многие родители не хотят признавать, что у их ребёнка умственная отсталость и настаивают на диагнозе аутизм. Но, к сожалению, в большинстве случаев аутизм и умственная отсталость сочетаются и представляют собой сложное сочетанное нарушение. Однако бывают обратные случаи, когда у ребенка с РАС нет снижения интеллекта, но выраженные трудности произвольной организации деятельности, нарушения речевого развития, проблемы поведения приводят к ошибочной констатации интеллектуальной недостаточности.

При оценке тяжести состояния и определения прогноза дальнейшего развития необходимо помнить, что ребёнок, испытывая даже самые выраженные трудности, находится в процессе развития. Учитывая всё многообразие проявлений и особенностей, становится очевидно, что имеются значительные различия в сопровождении и определении специальных образовательных условий для такой группы отклоняющегося развития. В системе дошкольного образования дети с РАС получают помощь в группах компенсирующей направленности для детей с нарушением интеллекта / задержкой психического развития / тяжёлыми нарушениями речи. Многие дети с диагнозом аутизм оказываются за пределами государственных образовательных учреждений. Это происходит по нескольким причинам. Во-первых, количество мест в специализированных детских садах ограничено; во-вторых, некоторые родители отказываются обучать своего ребенка в подобных учреждениях; в-третьих, часть детей оказывается неспособной находиться в образовательной организации. Поэтому большое количество детей бывает охвачено частной практикой, уходят в общественные организации, в систему социальной защиты.

Условием оказания эффективной помощи детям с РАС, помимо правильного определения особых образовательных потребностей таких детей, является наличие как формальных, так и неформальных связей со специалистами и администрацией образовательных учреждений, реализующих различные адаптированные образовательные программы, а также учреждений дополнительного образования. В условиях активного развития в последнее время инклюзивной практики в образовании необходимо сказать о недопустимости «вынужденной интеграции». Любая образовательная организация, будь то детский сад или школа, должна быть готова принять такого особенного ребёнка. В первую очередь это касается подготовки педагогических кадров и материально – технического оснащения организации.

Итак, дети с расстройствами аутистического спектра, как одна из наиболее сложных категорий детей с ОВЗ, нуждаются в создании специальных образовательных условий. К ним относятся определение соответствующей возможностям ребёнка образовательной программы, режима и возможной формы обучения, общих направлений коррекционно – развивающей работы специалистов. Всё это входит в задачи ПМПК.

В связи с введением ФГОС НОО для детей с ОВЗ подробнее остановимся на определении специальных образовательных условий для детей с РАС школьного возраста. Основной заслугой ФГОС НОО для детей с ОВЗ является обеспечение гарантии детям с РАС на реализацию своего права на образование, а также возможность перехода ребёнка с одного варианта стандарта на другой. Обучение по адаптированной основной образовательной программе (АООП) определяется с учётом психофизических особенностей и индивидуальных возможностей ребёнка с РАС.

Первый вариант специального стандарта для детей с РАС предполагает обучение по АООП НОО и предназначен для образования детей с РАС, которые достигают к моменту поступления в организацию уровня развития, близкого возрастной норме, имеют положительный опыт общения со сверстниками и в те же сроки обучения (1-4 классы). Это общеобразовательный класс массовой школы.

Второй вариант специального стандарта для детей с РАС предполагает обучение по АООП НОО и предназначен для образования детей с РАС, которые не достигают к моменту поступления в организацию уровня развития, близкого возрастной норме и не имеют дополнительных ограничений здоровья. Данный вариант предполагает пролонгированные сроки обучения: пять лет (1-5 классы) - для детей, получивших дошкольное образование, шесть лет (1-6 классы) - для детей, не получивших дошкольное образование. Это школа или класс для детей с задержкой психического развития.

Третий вариант специального стандарта для детей с РАС предполагает обучение по АООП НОО и предназначен для образования детей с РАС, осложнёнными легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Данный вариант предполагает пролонгированные сроки обучения: шесть лет (1-6 классы). Это может быть класс или школа для детей умственной отсталостью.

Четвёртый вариант специального стандарта для детей с РАС предполагает обучение по АООП НОО и предназначен для образования детей с РАС, имеющих, дополнительные тяжёлые множественные нарушения развития (ТМНР): умственную отсталость в умеренной, тяжёлой или глубокой степени, которая может сочетаться с нарушениями зрения, опорно-двигательного аппарата и быть различной степени тяжести, быть осложнена текущими соматическими заболеваниями и психическими расстройствами. Данный вариант предполагает пролонгированные сроки обучения: шесть лет (1-6 классы). Это может быть школа для детей умственной отсталостью.

В стандарте также сказано, что в спорных случаях на момент поступления ребёнка в школу следует рекомендовать более сложную образовательную среду. Кроме того в стандарте подчёркивается, что вполне закономерные затруднения в освоении отдельных предметов и даже областей у детей с РАС не должны рассматриваться как показатель не успешности их обучения и развития в целом и невозможности перехода на следующую ступень образования.

Трудности коммуникации, проблемы поведения уже в самом начале школьного обучения, а также недостаточное понимание педагогами образовательных учреждений специфики усвоения учебного материала и освоения социальных навыков при аутизме приводят к тому, что самым простым и, к сожалению, распространённым способом решения этой проблемы становится решение о выведении такого ребёнка на домашнее обучение. Однако надомное обучение не отвечает особым образовательным потребностям детей с РАС. Дефицит социальных впечатлений, ограничение контактов с окружающим миром способствует их вторичной аутизации. Для полноценного развития ребёнок должен иметь возможность следовать образцам адекватного социального поведения, накапливать практический жизненный опыт. Поэтому рекомендуемой формой реализации программы обучения является очная, очно-заочная, классно-урочная форма (желательно в классе малой наполняемости).

Продолжительность учебного дня для каждого конкретного ребёнка устанавливается индивидуально. Это может быть полный или неполный день на период адаптации. В качестве дополнительного условия возможен щадящий режим пребывания в школе (дополнительный выходной день или сокращение общей нагрузки во времени и т.п.). При выраженных нарушениях поведения возможна организация обучения на дому с использованием дистанционных технологий и электронного обучения.

Ребёнку с РАС, как никому другому, нужен специальный сопровождающий – «переводчик» между ним и окружающим миром. Поэтому в рекомендациях ПМПК определяется необходимость наличия специалиста сопровождения – тьютора, на весь период обучения или на период адаптации. Прописываются также основные направления коррекционно – развивающей работы специалистов образовательной организации: психолога, логопеда, дефектолога. Ведущую роль в процессе психолога – педагогического сопровождения ребёнка с РАС играет психолог – человек, профессионально понимающий проблему и способный объяснить её другим специалистам, помочь раскрыть потенциальные возможности ребёнка.

Специальным образовательным условием также является использование специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов в соответствии с программой, с опорой на визуализацию материала. Рекомендуются занятия ЛФК, ритмикой, наблюдение и лечение специалистами медицинского профиля – невролога, психиатра.

Срок повторного прохождения ПМПК определяется запросом ПМПк образовательной организации. Повторное прохождение ПМПК необходимо при переходе на другой уровень образования.

Важная роль в создании системы инклюзивного образования принадлежит психолого-медико-педагогическим комиссиям, которые являются начальным и связующим звеном между организациями общего и специального образования по включению детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательный процесс. Условием эффективной интеграции детей с ОВЗ является совместная работа специалистов общего и специального образования, реализуемая посредством организации систематического, непрерывного, комплексного психолого-педагогического сопровождения.

#### Список литературы

Приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 N 1598 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья"

Никольская, О.С. Аутичный ребенок: пути помощи / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг.– М.: Теревинф, 2007. – 342с.

Организация деятельности системы ПМПК в условиях развития инклюзивного образования / Под общ. Ред. М.М. Семаго, Н.Я. Семаго. – М.: АРКТИ, 2015. – 368с.

<http://autism-info.ru/>

Тенькова В.А., Тужикова В.И., г.Воронеж  
Воронежский государственный университет  
tenkoval@mail.ru

### **Модель профессиональной деятельности педагога-психолога в современной школе**

Работа психологической службы учреждений образования направлена на сохранение и укрепление психического и психологического здоровья учащихся, что в свою очередь ведет к улучшению их учебной мотивации, стабилизации психических процессов, повышению работоспособности, снижению риска появления поведенческих проблем. Для достижения данной цели необходимо совершенствовать научный и методический аппараты психологической службы; координировать деятельность всех взрослых, окружающих ребенка в учреждении образования, а именно: педагогов, психологов, школьной администрации и родителей. Решению данной проблемы может способствовать реализация различных программ психического и психологического здоровья, разработанных в соответствии с основными видами деятельности практического психолога образования и с учетом конкретных условий того или иного образовательного учреждения. Деятельность педагога-психолога как правило включает следующие основные направления: психологическое просвещение, психологическая профилактика, психодиагностика, психологическая коррекция, работа по развитию личности учащихся, психологическое консультирование. Все направления деятельности педагога-психолога на практике существуют в тесном единстве и во взаимосвязи.

Ниже будет представлен опыт работы педагогов-психологов в МБОУ СОШ г. Воронежа, показывающий конкретные формы и методы психологической работы по обозначенным выше направлениям.

Психолог, работающий в сфере образования, имеет дело с детьми самого разного возраста. Многогранное интеллектуальное и личностное развитие учащихся требует создания оптимальных психолого-педагогических условий, обеспечивающих полноценное проживание детьми каждого возрастного периода и тем самым способствующих реализации их индивидуальных творческих потенциалов. Помочь им успешно пройти этот путь в школьные годы – одна из сложнейших задач детского практического психолога.

В зависимости от потребностей образовательного учреждения, а также от профессиональных предпочтений психолога могут быть реализованы различные модели психологической помощи учащимся и взрослым, участвующим в образовательном процессе. В них в различном сочетании могут быть представлены все рассмотренные выше направления деятельности психологической службы. Одновременно трудность у психолога, особенно молодого специалиста, может вызвать необходимость осуществления комплекса психологических мероприятий, относящихся к разным направлениям его деятельности, а также большая численность в школе учащихся. Если же принять во внимание, что у каждого из них есть хотя бы один родитель, а педагогический коллектив школы исчисляется не менее полусотней сотрудников, становится предельно ясным, что залогом успешной работы психолога является планирование им своей профессиональной деятельности. Только при этом условии он сможет наиболее полно реализовать ресурс психологической практики в сопровождении обучения и развития детей, целостного педагогического процесса.

При планировании своей работы психологу полезно основываться на следующих положениях.

1. В школьной жизни ребенка есть несколько объективно трудных периодов, когда он должен максимально использовать весь свой личностный потенциал не только в ходе получения знаний, но и в процессе преодоления внешних обстоятельств. К таким периодам можно отнести период адаптации первоклассников к школе, начало обучения в среднем звене (5 класс), которое сопровождается в ряде школ реформированием классных коллективов, начало обучения в 10 классе.

2. Тот или иной возрастной период сензитивен к развитию определенных психических процессов и свойств, психологических качеств личности, а потому и к определенному типу психолого-педагогических воздействий. Поэтому ребенок на каждом возрастном этапе нуждается в особом виде помощи.

3. Полноценное проживание ребенком каждого возрастного периода готовит его к переходу на следующую возрастную ступень, позволяет сформироваться необходимым для этого психологическим новообразованиям. Использование принципа «зоны ближайшего развития» в разработке психолого-педагогических программ позволяет проектировать тот уровень развития, которого школьник может достичь в ближайшее время. В младшем школьном возрасте ведущей деятельностью, определяющей психическое и личностное развитие ребенка, является учебная деятельность. Следовательно, психологическая помощь детям младшего школьного возраста должна быть направлена на развитие и – в случае необходимости – коррекцию познавательных процессов. «Зона ближайшего развития» подростков и старшеклассников предполагает сотрудничество со взрослыми в пространстве проблем самосознания, личностной самоорганизации и саморегуляции, интеллектуальной и личностной рефлексии. С учетом этого психологическая помощь школьникам этих возрастов должна быть нацелена по созданию условий для формирования нравственных ценностей, жизненных перспектив, личностных смыслов жизни, осознания самих себя, своих возможностей, способностей, интересов.

Представленный ниже вариант годового цикла работы в школе авторов пособия в качестве педагогов-психологов доказал свою эффективность в обеспечении психологического сопровождения образовательного процесса.

В сентябре-октябре приоритетным направлением в работе психолога является помощь первоклассникам в их адаптации к школе.

Важность момента заключается в том, что в начальной школе закладываются основы дальнейшего благополучия школьника: формируется отношение к учебе вообще и к школе, в частности, определяется позиция ребенка в коллективе сверстников, способствующая или мешающая ему удовлетворять свою потребность в общении. Первые дни и недели пребывания ребенка в школе становятся, как правило, определяющими в его дальнейшей школьной жизни.

Опираясь на данные отечественных психологов, можно считать, что адаптационный период первоклассников продолжается два месяца.

Неблагополучное завершение адаптационного периода может привести к:

- несформированности элементов и навыков учебной деятельности;
- несформированности мотивации учения;
- неспособности к произвольной регуляции поведения, внимания, учебной деятельности;
- неумению приспособиться к темпу школьной жизни.

Таким образом, психологу необходимо отслеживать динамику адаптационного процесса первоклассников, т.к. его успешное завершение снимает в дальнейшем появление многих школьных проблем. Работа по контролю адаптационного процесса у первоклассников включает в себя следующие виды работ: наблюдения на уроках и переменах в течение учебного дня, в начале и в конце учебной недели, во вторую неделю сентября, в середине адаптационного периода и в его конце. В процессе наблюдения психолог выявляет, как дети включаются в учебный процесс, как они взаимодействуют с учителем, с одноклассниками, как быстро нарастает у них утомление, какие компенсаторные механизмы обеспечивают детям сохранение психологического равновесия. Вспомогательным средством в этой работе становится специальное психологическое обследование. При этом может быть использован большой арсенал психодиагностических методик, обеспечивающих получение данных о доминирующих у детей эмоциональных состояниях в школе («Рисунок школы», тест цветовых отношений, «Цветопись», по А.Н. Лутошкину, «Рожицы» и др.), о принятии новой социальной роли ученика (модификации методик «Лесенка», «Автопортрет» и т.п.), об итогах процесса адаптации к школе («Моя учительница», «Рисунок школы», тест цветовых отношений).

Результаты работы с классом становятся материалом для консультаций с учителем, родителями, а также для выделения группы детей, нуждающихся в индивидуальной помощи психолога.

Работа с педагогами в этот период заключается в консультировании учителя по результатам проведенных в классе исследований, обсуждение с ним оптимальных способов взаимодействия с каждым ребенком, что позволит учителю с первого же дня реализовать индивидуальный подход к первоклассникам.

Для родителей в первые дни сентября проводится групповая просветительская беседа о психологических трудностях начала обучения в школе, о необходимой помощи детям в этот период, о важных режимных моментах, которые следует соблюдать для облегчения процесса перестройки у детей стереотипов поведения.

Пятиклассники и десятиклассники, которые начинают учебный год в составе новом класса, также нуждаются в психолого-педагогической поддержке.

Одной из наиболее часто встречающихся проблем перехода на новую ступень школьного образования является адаптация учеников 5-х и 10-х классов к новым учителям, которая может сопровождаться конфликтами, взаимным недовольством учащихся и учителей.

Педагоги еще плохо знают своих воспитанников, их сильные и слабые стороны. Ошибки учителей в реализации индивидуального подхода, которые возникают в такой ситуации, а также неоправдавшиеся на

первых порах ожидания учащихся по поводу характера взаимоотношений, стиля общения с новыми педагогами являются источником трудностей их адаптации. Трудности периода возникают еще и потому, что школьники начинают учиться в новом коллективе в связи с переходом на дифференцированное обучение. Задачами практического психолога является психопрофилактическая и консультативная работа с детьми, их родителями и педагогами в процессе отслеживания динамики адаптационного процесса.

Психологическая помощь в 5-х классах в начале сентября направлена прежде всего на сплочение коллектива. Работа может проводиться совместно с классными руководителями и кураторами. При выборе форм такой работы и подборе материала психологу следует руководствоваться актуальными проблемами становления классного коллектива. В конце сентября в этих классах исследуются доминирующие эмоции на уроках с помощью теста цветовых отношений, проводятся социометрические исследования с целью выявить, как формируются межличностные связи одноклассников. От того, как включены дети в малые группы, во многом зависит ощущение психологического комфорта каждым учеником в классе. Изолированные или отверженные дети нуждаются в дополнительном внимании со стороны педагогов, кураторов и, конечно, психолога. С ними может проводиться индивидуальная психокоррекционная и психопрофилактическая работа.

Консультации психолога для педагогов направлены на прояснение ими причин психологических трудностей в адаптации отдельных учеников, выработку способов педагогической помощи им.

Для родителей проводятся классные собрания по темам: «Психологические проблемы адаптации первоклассников к школьному обучению», «Психологические проблемы перехода учащихся из начального звена в среднее», «Личностное и профессиональное становление старшеклассника» и др.

Десятиклассники часто вполне благополучно преодолевают трудности адаптации при переходе в старшие классы, и психологическая поддержка в этом процессе может быть реализована в групповых формах работы с ними, направленной на сплочение классного коллектива. Для этой работы могут быть использованы готовые программы (например, Психологические программы развития личности в подростковом и старшем школьном возрасте : Метод. пособие для детских практ. психологов учреждений образования / под ред. И.В. Дубровиной. М., 2002) либо сформированы психологом самостоятельно, исходя из реальных потребностей старшеклассников.

В ноябре-декабре психолог строит свою деятельность, основываясь на итогах адаптационного периода у первоклассников и пятиклассников. Это индивидуально-групповая коррекционная работа с детьми «группы риска», которая осуществляется в соответствии с выявленными отклонениями. При этом психологу полезно использовать довольно широкий диапазон средств и приемов воздействия – от психотехнических игр до психотерапии.

Одно из возможных решений этой задачи – самостоятельная разработка психологом или использование им имеющихся в психологической литературе личностных развивающих программ, способных помочь детям осознать свои силы и индивидуальность, особенности характера, почувствовать свои возможности, способности, потенциалы развития.

В этот же период в среднем звене проводится диагностика взаимоотношений в классном коллективе. Социометрия в 6-9 классах направлена на отслеживание включенности детей в структуру межличностных связей с тем, чтобы обеспечить психологическую поддержку ученикам, занимающим не удовлетворяющие их статусные позиции в классе. Индивидуальные консультации с детьми и групповая работа в классе позволяют улучшить социальное самочувствие низкостатусных учащихся. Здесь могут быть использованные программы групповой работы с подростками, направленные на повышение самооценки, формирование уверенного поведения, развитие коммуникативных умений, сензитивности.

При работе с младшими подростками упор следует сделать на пробуждение у них интереса и развитие доверия к самому себе, на постепенное понимание своих возможностей, способностей, особенностей характера и пр. Этот возраст является благоприятным для работы над развитием и укреплением у подростков уверенности в себе, чувства собственного достоинства. При работе со старшими подростками основной акцент можно сделать на развитии доверия к окружающим людям, на анализе мотивов общения, межличностных отношений.

Каковы бы ни были цели психологической работы с подростками, всегда следует исходить из принципа добровольности их участия в групповых формах работы. Это не значит, однако, что психолог не должен проявлять активности в привлечении подростков к разным видам групповой и индивидуальной работы.

В январе психологом начинается подготовка к набору первоклассников и формируется блок методик, с помощью которого будет проводиться диагностика у будущих учеников школьной зрелости и психологической готовности к обучению. Подбор методик определяется целями, задачами и процедурой психологического обследования детей (оно может быть как групповым, так и индивидуальным). Менять набор методик психологу приходится практически ежегодно – потому, что заботливые родители просто-напросто заучивают с дошкольниками применяемые в школе методики тестирования, узнать которые стремятся всеми доступными им средствами. И это, естественно, снижает валидность используемых психологом диагностических средств. Несмотря на то, что психолог как квалифицированный диагност представляет, как будут работать выбранные им методики, стоит все-таки провести полную процедуру обследования с детьми, обучающимися в настоящее время в первом классе. Благодаря этому становится ясно, сколько времени в среднем потребует данный диагностический блок, в какой очередности целесообразнее предъявлять детям тесты и т.д. При такой предварительной работе у психолога всегда есть время для замены отдельных единиц блока.

В девятых классах в январе проводится профориентационная работа. Ее целью является подготовка школьников к обоснованному выбору профессии. Такая работа может быть реализована в форме индивидуально-групповых консультаций и тренингов.

Поскольку профессиональное и личностное самоопределение в этом возрасте не завершено, подростки чаще всего четко не представляют, что они умеют, чего бы хотели добиться в жизни, где могли бы применить свои способности. В связи с этим профориентационное консультирование предполагает в первую очередь изучение:

- типологических и характерологических особенностей личности;
- уровня интеллектуального развития;
- профессиональных интересов, склонностей, способностей;
- мотивации на обучение и работу.

В качестве психодиагностического инструментария в проведении соответствующего диагностического собеседования могут быть использованы следующие методики: Холланда, Йовайши, Карты интересов, ДДО, анкета «Ориентация», опросники Айзенка, Кеттелла, КОТ, тест Амтхауэра, опросник ЛПП и др.

Профориентационные тренинговые занятия могут быть направлены на активизацию внутренних психологических ресурсов личности, развитие ее профессиональных возможностей, формирование профессиональной и личной мобильности. Все это поможет подростку в будущем в полной мере реализовать себя в профессии.

В целом профориентационная работа выстраивается таким образом, что вначале на классных часах проводится групповое профконсультирование с диагностикой личностного ресурса учащихся. После диагностики и консультирования проводится тренинговое занятие, для которого классы приказом директора освобождаются от уроков.

В феврале-марте в школе проводится обследование дошкольников. Используемый психологом диагностический блок направлен на определение степени биологической, социальной и психологической зрелости будущих первоклассников. Обследование дошкольников позволяет выявить не только их актуальный уровень развития, но и зону ближайшего развития. На этом этапе работы с детьми могут быть использованы методики: МЭДИС, «Графический диктант» Д.Б. Эльконина, «Домик» Н.И. Гуткиной, беседа Т.А. Нежной и др.

Диагностика развития значимых для школьного обучения психических функций начинается более чем за полгода до прихода детей в школу, что позволяет в оставшееся до сентября время скорректировать степень готовности ребенка к обучению. Для этого по результатам проведенной диагностики уровня развития детей с их родителями проводятся консультации, на которых каждый получает подробный анализ психологических особенностей ребенка и рекомендации по его подготовке к обучению в школе.

Результаты тестирования учитываются также при комплектовании однородных или гетерогенных по уровню развития учащихся классов, в том числе классов компенсирующего (коррекционного) развития.

Учителя скомплектованных первых классов получают подробную психологическую характеристику на каждого ребенка с рекомендациями по выстраиванию индивидуализированной психолого-педагогической тактики работы с ним. Знание особенностей развития каждого из первоклассников позволит учителю с первого же дня обучения, не теряя времени на изучение детей, реализовывать индивидуальный подход в обучении.

В марте со старшеклассниками более содержательно прорабатывается процесс личностного и профессионального самоопределения. Целью данной работы является помощь в определении (выработке) жизненных планов, целей на ближайшее и отдаленное будущее.

Старший подростковый и ранний юношеский возраст, с психологической точки зрения, являются сензитивными периодами для становления временной перспективы, системы жизненных целей человека. Это, в частности, означает, что если по каким-то причинам временная перспектива будущего не сформируется в этот период или будет сформирована неправильно, то это может иметь самые серьезные последствия для развития личности человека. Сформированные планы позволяют старшеклассникам сделать процесс личностного и профессионального становления управляемым.

Семинар «Жизненное самоопределение», проводимый с десятиклассниками, посвящен планированию карьеры и тесно связан с построением личностного профессионального плана. Наличие сформированного плана помогает им осознанно взглянуть на свое профессиональное будущее, увидеть не только перспективы, но и препятствия, которые могут возникнуть на пути трудоустройства и карьерного роста, а также способы их преодоления.

В ходе семинара с десятиклассниками прорабатываются следующие вопросы: а) ценность труда для жизни человека; б) социально-экономическая ситуация в стране; в) необходимость базовой профессиональной подготовки; г) мир профессий; д) дальние профессиональные цели и согласование их с другими жизненными целями; е) ближние и ближайшие профессиональные цели как этапы и пути к дальней цели; ж) внешние препятствия на пути к выделенной цели; з) пути и способы преодоления внешних препятствий; и) внутренние препятствия, а также достоинства, способствующие реализации намеченных планов; к) пути и способы преодоления внутренних преград и оптимальное использование достоинств; л) система резервных вариантов.

В апреле в выпускных третьих и четвертых классах проводится заключительная диагностика уровня развития. Эта работа позволяет увидеть, насколько полно реализовали дети свой интеллектуальный потенциал

в процессе обучения в начальной школе и сравнить эти итоги с результатами дошкольной диагностики. Материал, полученный в ходе обследования, используется психологом для выработки рекомендаций родителям и педагогам по коррекции неблагоприятных вариантов развития с тем, чтобы обеспечить учащимся безболезненный переход в среднее звено.

В 5-х классах проводится еще один социометрический замер, по результатам которого планируется работа с классом на следующий учебный год.

Работа психолога в мае ориентирована в основном на анализ проделанной работы и формирование задач следующего учебного года с учетом тех трудностей и отклонений в развитии, которые были обнаружены в ходе обследования учащихся всех классов.

Кроме перечисленных видов деятельности в течение всего учебного года психологом ведется текущая работа по запросам учителей, учащихся и их родителей. В основном это возрастно-психологическое консультирование и при необходимости коррекционно-развивающая работа со школьниками.

Изложенные выше материалы дают представление, как может осуществляться работа психолога в системе общего среднего образования. Конечно, это лишь некоторые варианты его деятельности. В каждом конкретном случае рассмотренные основные направления деятельности практического психолога образования содержательно будут наполняться по-разному, что зависит как от специфики образовательного учреждения, так и от профессиональной подготовки и личности самого психолога. Но в любом случае успех деятельности психологической службы образования, нацеленной на сохранение и укрепление психологического и психического здоровья детей различных возрастов, зависит от эффективной совместной деятельности психолога, педагогического коллектива в целом и родителей.

Толстоухова Н.С., г. Воронеж  
ГБУ ВО «Центр психолого-педагогической  
поддержки и развития детей»,  
[stop.pav@mail.ru](mailto:stop.pav@mail.ru)

### **Повышение квалификации педагога-психолога, нацеленное на его акмеологическое развитие**

В условиях модернизации российского образования возникает необходимость в новых кадрах, способных к эффективному саморазвитию, полной самореализации в ходе профессионального роста (И. Д. Багаева, Т. Ф. Базылевич, А. А. Бодалев, Е. Е. Вахромов, Г.А. Волковицкий, Е. Г. Врублевская, А. А. Деркач, А. К. Маркова, Т. Л. Миронова и др.).

Исследование процессов развития личности профессионала остается очень актуально в сфере педагогической деятельности. Для решения этой задачи актуален не только эффективный отбор специалистов, способных к акме-ориентированному движению, но и поиск психологических путей стимулирования и оптимизации данного процесса (В.Н. Маркин, Н.А. Коваль, Н.Н. Никитина и др.).

Сегодня специфика деятельности педагога-психолога особенно востребует высокий уровень развития его акмеологической культуры как субъекта реформирования и развития традиции гуманистического образования.

Деятельность педагога-психолога рассматривается как мера и способ его творческой самореализации в разнообразных видах, стилях, позициях, а также общения и направлена на освоение, передачу и создание ценностей, технологий и условий альтернативного выбора учащимися индивидуальной образовательной и жизненной траектории.

Предмет новой психолого-педагогической науки – акмеологии (ее представители К.А. Абульханова, А.А. Бодалев, А.В. Брушлинский, А.А. Деркач, А.К. Маркова и др.) рассматривается как наиболее творческие периоды в жизни человека; этапы зрелости, сопровождающиеся повышением эффективности профессиональной деятельности; закономерности психического развития личности в период расцвета («акме»); многовершинность процесса восхождения к профессионализму.

Несмотря на большое внимание исследователей к проблеме развития акмеологической культуры педагога-профессионала показывает, что как в теории, так и в практике состояния данной проблемы пока еще не достаточно изучено.

В связи с этим возникают противоречия:

между потребностью общества в педагоге-профессионале и недостаточным уровнем развития его акмеологической культуры;

между теоретическими исследованиями в области акмеологической культуры и практической реализацией полученных разработок и рекомендаций в системе учреждений общего и высшего образования.

Разрешить указанные противоречия возможно на основе целостного научного обеспечения процесса становления личности педагога-профессионала, эффективности процесса его личностно-профессионального роста – движения к вершинам профессионализма, к развитию его акмеологической культуры.

По мнению В.Г. Зыкина, Н.В. Кузьмина, и др. становление педагога как профессионала всегда связано с его личностно-профессиональным развитием, поскольку профессионализм это система, состоящая из двух подсистем: профессионализма личности и профессионализма деятельности.



Особенно актуальными для личностно-профессионального роста педагога-психолога являются задачи развития интеллектуального и духовно-нравственного потенциала личности, способности не только решать профессиональные задачи, но и осуществлять инновационные методы организации образовательного процесса, стремиться к созданию условий когнитивно-творческого развития не только своей личности, а также и личности учащегося, владения психолого-педагогическими технологиями межличностного общения.

Теоретико-методологической основой изучения проблемы развития акмеологической культуры педагога-психолога являются фундаментальные идеи и принципы психологии – детерминизма, развития, единства сознания и деятельности, активности, системности (Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн и др.), психологии личности как субъекта деятельности (К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский, и др.); психологии развития личности (А.А. Бодалев, Д.И. Фельдштейн и др.); философские идеи о специфике различных аспектов культуры человека (О.С. Анисимов, Н.А. Коваль и др.); теории профессионального мастерства личности (В.Г. Зазыкин, И.Ф. Исаев, В.А. Сластенин и др.); концептуальные идеи в области исследования стратегий в профессиональной деятельности (И.А. Зимняя, В.С. Нургалеев и др.); а также следующие методологические предпосылки:

акмеологическая культура не только обуславливает эффективность саморазвития как фактора достижения «акме» и самоосуществления, но и сама является результатом саморазвития личности;

акмеологическая культура – интегральная характеристика личности, реализующаяся в разных формах;

развитие акмеологической культуры личности не ограничивается каким-либо одним периодом: пластичность, способность к самоизменению сохраняется, хотя в разной степени, на протяжении всего жизненного пути человека;

акмеологическая культура – это саморегулируемое системное образование, включающее ряд взаимосвязанных структурно-функциональных компонентов, обладающее интегративным свойством целого.

В современных исследованиях акмеологическая культура предстает как сложнопостроенный конструкт, включающий ментальное, ценностное, креативное, функциональное, когнитивное и мотивационно-целевое содержание (Е. П. Кондратьева, А.А. Леонтьев и др.). Важным компонентом этой культуры является ее эмоционально-операциональное содержание, позволяющее судить как о степени овладения акмеологической культурой, так и об эмоциональной регуляции процесса профессионального развития (Л. В. Бороздина, В.Н. Маркин, Н. Г. Емузова и др.).

По мнению А.А. Деркача и Е.В. Селезневой, акмеологическую культуру можно представить как некую результирующую, возникающую при гармонизации трех видов личностной культуры: духовной, психологической и нравственной. Где с внешней точки зрения акмеологическая культура раскрывается как система личностных качеств и основных функций, сформированность которых является условием и предпосылкой эффективного движения человека к «акме» и самоосуществлению. С внутренней – как новообразование, которое обуславливает становление человека как целостности, продуктивности его самоосуществления и оптимальность индивидуальной траектории достижения «акме» как ступеней самоосуществления на основе осмысления процесса саморазвития как жизненной ценности и познания, актуализации, творческого проявления самости путем создания условий самосовершенствования и самореализации в ходе жизнедеятельности.

Таким образом, повышение квалификации педагога-психолога, нацеленное на его акмеологическое развитие – это новый шаг в обеспечении полноценной самореализации педагога в профессии, который предполагает проектирование и реализацию целостной системы условий:

разработку теоретической и организационной основы процесса личностно-профессионального развития педагога-психолога на основе идей и методов антропологии, акмеологии, педагогики, психологии, и других наук;

создание на базе институтов повышения квалификации условий, способных обеспечивать овладения педагогом-психологом теории и практики личностно-смыслового, предметно-содержательного и технологического компонентов его профессиональной подготовки.

введение профессионального стандарта для профессионального роста и ответственности педагога-психолога за результаты своего труда, и в целом повышение качества образования.

#### Литература

Абульханова-Славская, К.А. О субъекте психологической деятельности. Методологические проблемы психологии / К.А. Абульханова-Славская. – М.: «Наука», 1973. – 288 с.

Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала. / А.А. Деркач. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. – 400 с. – (Серия «Психологи Отечества»).

Деркач, А.А. Акмеологическая культура личности: содержание, закономерности, механизмы развития / А.А. Деркач, Е.В. Селезнева. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2006. – 496 с.

Зеер, Э.Ф. Психология профессионального образования: Учебное пособие. – 2-е изд., перераб. / Э.Ф. Зеер. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 480 с. (Серия «Библиотека психолога».)



Кондратьева, Е.П. Акмеологическая культура как научно-культурный феномен / Е.П. Кондратьева // Психологические проблемы профессиональной деятельности кадров государственной службы: психолого-акмеологические чтения. – М., 1997. – С. 109 – 113.

Кузьмина, Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – М.: Высш. шк., 1990. – 117 с.

Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: МГФ Знание, 1996. – 308 с.

Умняшова И.Б., Кузнецова А.А., Ларина Н.С., г. Москва  
Московский городской психолого-педагогический университет,  
ГБОУ Школа лицей №1420

### **Психологическое сопровождение основной образовательной программы: опыт проектирования ГБОУ Школа лицей №1420**

Введение и реализация федеральных государственных образовательных стандартов всех ступеней основного общего образования, профессионального стандарта педагога и педагога-психолога, а так же реорганизация образовательной организации в большой образовательный комплекс, поставила перед педагогическим коллективом ГБОУ Школа лицей №1420 новые задачи. Одной из основных задач для образовательной организации, реализующей ФГОС общего образования, является такая организация учебно-воспитательного процесса, при которой каждый обучающийся достигает возможных для себя высоких показателей в триаде образовательных результатов: предметных, метапредметных, личностных. Эффективное решение этой задачи зависит от создания в образовательной организации системы психолого-педагогических условий реализации основной образовательной программы [1,2,3].

В образовательной организации функционирует психологическая служба, в состав которой входит 7 педагогов-психологов. Анализ Программы психологического сопровождения основной образовательной программы показал наличие достаточного диапазона средств и форм психологического сопровождения. Квалификация специалистов службы обеспечивает уровень владения ими по всем направлениям психологического сопровождения.

С точки зрения новых задач, ранее используемая схема планирования и организации профессиональной деятельности специалистов психологической службы ГБОУ Школа лицей №1420 по традиционным направлениям (профилактика, диагностика, коррекционно-развивающая работа, консультирование, просвещение) не удовлетворяла потребность в психологическом сопровождении большого образовательного комплекса, в котором более 3000 учеников, около 6000 родителей и не менее 500 педагогических работников. Диагностические данные, которые ложатся в основу планирования и реализации остальных направлений профессиональной деятельности психолога, устаревали вследствие длительной процедуры проведения и обработки данных диагностики. К моменту формирования коррекционно-развивающих групп и рекомендаций взрослым субъектам образовательного процесса актуальная социальная ситуация развития и/или психолого-педагогический статус обучающихся мог существенно измениться, что в свою очередь снижало эффективность коррекционных и развивающих мероприятий и актуальность рекомендаций. Таким образом, результативность работы специалистов психологической службы часто была не очевидна. В разных ситуациях профессиональная деятельность педагога-психолога превращалась либо в «службу экстренного реагирования», либо в «консультативный пункт», либо обострялась необходимость решения задач, выходящих за границы профессиональной компетентности специалиста Службы практической психологии образования. Рефлексия профессионального опыта специалистов психологической службы ГБОУ Школа лицей № 1420 позволила нам выявить три основные взаимосвязанные проблемы:

- цели профессиональной деятельности специалистов психологической службы частично соотносятся с целями педагогического коллектива образовательной организации;
- у различных участников образовательного процесса (педагогов, родителей, администрации учреждения) разный уровень психолого-педагогической компетентности, что затрудняет постановку общих целей и задач психолого-педагогического сопровождения;
- многие профессиональные задачи, решаемые сотрудниками психологической службы, не могут быть решены вне сотрудничества с другими участниками образовательного процесса и межведомственного взаимодействия.

Способом комплексного решения данных проблем в ГБОУ Школа лицей № 1420 стало проектирование новой модели организации деятельности психологической службы школы, предполагающая участие специалистов службы в создании и реализации психолого-педагогических условий ФГОС общего образования. За основу содержания профессиональной деятельности была взята примерная программа психологического сопровождения основных образовательных программ (далее - ПС ООП), разработанная коллективом ГБОУ ВПО МГППУ в рамках научно-исследовательской работы «Разработка стандартов психологического сопровождения основных образовательных программ образовательных учреждений» (Программа 2012-2016, мероприятие 03Б1800.01, 2012 год. Руководитель проекта – А.А. Марголис, к.псх.н, первый проректор ГБОУ ВПО МГППУ). Примерная программа ПС ООП прошла научную экспертизу, была

представлена и одобрена на заседании научно-методического совета Службы практической психологии в системе Департамента образования города Москвы (26.12.2012).

На первом этапе (2012/13 уч. год) мы проанализировали профессиональный опыт и компетенции специалистов с точки зрения возможности каждого участника профессиональной команды в реализации психолого-педагогических условий ФГОС общего образования, уточнили возможности каждого специалиста в реализации вариативных форм психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса: профилактической и просветительской деятельности, диагностической работе, психологическом консультировании, реализации коррекционной и развивающей работы с обучающимися разных возрастных категорий, а также возможность принимать участие в психолого-педагогической экспертной деятельности. Данная деятельность помогла нам осознать профессиональные возможности каждого специалиста психологической службы, а также обозначить дефициты профессиональных компетенций, необходимых для реализации задач ПС ООП.

Второй этап (2013/14 уч. год) был посвящен изучению содержания основной образовательной программы основного общего образования ГБОУ Школа лицей №1420. Был проведен опрос администрации, педагогов и родителей на предмет особой актуальности участия специалистов психологической службы в тех или иных вариативных направлениях психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса: сохранение и укрепление психологического здоровья обучающихся; формирование ценности здоровья и безопасного образа жизни; развитие экологической культуры; дифференциация и индивидуализация обучения; мониторинг возможностей и способностей обучающихся, выявление и поддержка одаренных детей, детей с ограниченными возможностями здоровья; психолого-педагогическая поддержка участников олимпиадного движения; обеспечение осознанного и ответственного выбора дальнейшей профессиональной сферы деятельности; формирование коммуникативных навыков в разновозрастной среде и среде сверстников; поддержка детских объединений, ученического самоуправления [1,2,3].

Третий этап (2014/15 уч. год) работы был посвящен разработке нового содержания программы деятельности психологической службы – совместное проектирование программы психологического сопровождения основной образовательной программы ГБОУ Школа лицей №1420 и определению роли специалистов психологической службы в реализации данной программы в соответствии с квалификацией и профессиональными компетенциями каждого сотрудника.

На основании опыта работы по проектированию психологического сопровождения основной образовательной программы школы нами были определены этапы проектирования программы психологического сопровождения образовательной организации:

Определение объекта и предмета психологического сопровождения, анализ ключевых понятий.

Определение цели и задач, планируемых результатов и индикаторов эффективности психологического сопровождения.

Определение форм и технологий психологического сопровождения.

Составление перечня мероприятий, расчет трудозатрат.

Цель психологического сопровождения основной образовательной программы ГБОУ Школа лицей №1420 - способствовать созданию и реализации психолого-педагогических условий ФГОС на всех этапах школьного обучения.

Задачи:

- способствовать созданию психолого-педагогических условий для формирования и развития УУД обучающихся;

- способствовать обеспечению индивидуализации и дифференциации обучения, включая процесс профессионального самоопределения обучающихся;

- способствовать обеспечению преемственности содержания и форм обучения по отношению к предыдущей ступени образования;

- способствовать благоприятному протеканию процесса адаптации обучающихся к обучению в школе, а так же адаптации вновь прибывших обучающихся;

- способствовать развитию психолого-педагогической компетентности обучающихся и взрослых участников образовательного процесса;

- способствовать выявлению и развитию способностей обучающихся;

- способствовать выявлению и обеспечить психологическую поддержку одаренных и высокомотивированных обучающихся;

- обеспечить психологическую поддержку детского самоуправления;

- способствовать раннему выявлению и созданию оптимальных психолого-педагогических условий для обучения и развития детей с особыми образовательными потребностями, включая детей группы ОВЗ.

Основные направления ПС ООП:

1. Психологическое сопровождение учебной деятельности:

1.1 Психологическое сопровождение процесса формирования/развития универсальных учебных действий (УУД).

1.2 Психологическое сопровождение программы индивидуализации и дифференциации обучения на всех на всех ступенях общего образования.

## 2. Психологическое сопровождение воспитания и социализации:

2.1. Психологическое сопровождение процесса адаптации обучающихся к обучению в школе.

2.2. Развитие психолого-педагогической компетентности обучающихся, родителей (законных представителей), педагогов, администрации образовательного учреждения.

2.3. Психологическое сопровождение внутришкольной работы по формированию культуры здорового и безопасного образа жизни.

2.4. Психологическое сопровождение одаренных и высокомотивированных обучающихся.

2.5. Психологическое сопровождение деятельности детских объединений и школьного самоуправления.

3. Психологическое сопровождение программы коррекционной работы:

3.1. Психологическая поддержка педагогов и родителей по вопросам организации образовательного процесса детей с ОВЗ (ограниченными возможностями здоровья).

Критерии эффективности реализации программы ПС ООП:

- увеличение количества педагогов, овладевших технологиями психолого-педагогического анализа и проектирования развивающей образовательной среды урока (направление 1.1.);

- стабильно положительная динамика образовательных результатов обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями (1.2, 3.1);

- увеличение количества профессионально самоопределившихся обучающихся 9-11х классов (1.2);

- стабильно положительная динамика уровня адаптации обучающихся (2.1);

- повышение психолого-педагогической компетентности педагогов и родителей (законных представителей) обучающихся с различными образовательными потребностями в вопросах развития детей и эффективного взаимодействия с ними (2.2, 3.1);

- повышение психологической компетентности обучающихся в вопросах самопознания, саморазвития и межличностного взаимодействия (2.2, 2.5);

- увеличение количества обучающихся, овладевших стратегиями совладающего поведения (2.3);

- положительная динамика уровня психологической безопасности образовательной среды (2.3);

- благоприятный социометрический статус обучающихся (2.4, 3.1);

- стабильно положительная динамика познавательной активности, учебной мотивации и эмоциональной комфортности одаренных и высокомотивированных обучающихся (2.4).

Достижение обучающимися образовательных результатов (предметных метапредметных, личностных) – задача, объединяющая всех участников образовательного процесса: психолога, педагога, родителя, обучающегося. Наиболее эффективно данная задача реализуется в процессе сотрудничества всех участников образовательного процесса, в котором достижение целей одних участников возможно через обеспечение интересов и устремлений других участников. Цели взаимодействия участников образовательного процесса со специалистами психологической службы в рамках программы ПС ООП определяются путем специально спроектированного опроса, в котором принимают участие педагоги, обучающиеся старших классов и родители (законные представители) всех обучающихся. Участникам предлагался перечень тем и мероприятий, из которого они выбирают наиболее актуальные мероприятия, в которых хотели бы принять участие [4].

Реализовать сотрудничество психологической службы с участниками образовательного процесса позволяют следующие способы и технологии:

- всестороннее изучение различных сфер личности ребенка и консультирование педагогов и родителей по результатам исследований, разработка конкретных (адресных) рекомендаций;

- педагогический и родительский клубы (практикум по применению знаний об особенностях и закономерностях развития ребенка, эффективных способах обучения, воспитания, взаимодействия);

- психолого-педагогический анализ учебной коммуникации, который позволяет проектировать развивающую среду учебного взаимодействия [6];

- банк типовых ситуаций развития универсальных учебных действий (создается и пополняется в процессе сотрудничества);

- бинарные и интегрированные уроки (проводятся совместно учителем и психологом);

- занятия по психологии, спроектированные на основе курса психологии, разработанного под руководством И.В. Дубровиной (основная цель - формирование психологической грамотности, способов самопознания, создание условий для развития психологической культуры обучающихся) [5];

- тематические недели психологии, создающие ситуацию применения психологических знаний и развития психологической культуры школьников;

- проектно-исследовательская деятельность в области психологии или междисциплинарные проекты;

- психолого-педагогический консилум (ППк), направленный на определение общей стратегии и тактики психолого-педагогического сопровождения отдельных учеников или целых классов;

- реализация индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся, созданных на ППк;

- сотрудничество с ресурсными организациями, помощь участникам образовательного процесса в поиске адресной специальной психологической помощи;

- сайт школьной психологической службы с возможностью онлайн консультирования и просвещения по актуальным проблемам обучения и воспитания.

Результатами модернизации психологической службы ГБОУ Школа лицей №1420 стали:

- увеличение количества запросов со стороны педагогов на сотрудничество со специалистами психологической службы по созданию развивающей среды на уроке;
- повышение психолого-педагогической компетентности педагогов и специалистов психологической службы (в области педагогической деятельности);
- перераспределение трудозатрат специалистов психологической службы от диагностической к профилактической, просветительской и развивающей формам работы.

Стратегия организации деятельности психологической службы ГБОУ Школа лицей №1420 в соответствии с деятельностью педагогического коллектива по реализации ФГОС общего образования привела к объединению профессиональных ресурсов педагогов и педагогов-психологов по созданию психолого-педагогических условий реализации основной образовательной программы школы, что, на наш взгляд, является важным условием решения большинства задач психологического сопровождения обучающихся и других субъектов образовательного процесса.

Проектирование программы психологического сопровождения ООП ГБОУ Школа лицей №1420 явилось катализатором командообразования психологической службы образовательной организации: совместная разработка содержания деятельности психологической службы способствовала развитию профессиональных взаимоотношений между сотрудниками психологической службы. Заседания психологической службы стали проходить в форме проектировочных семинаров, увеличилось количество таких форм работы как консилиум и профессиональная супервизия. Определение дефицитов профессиональных компетенций специалистов психологической службы способствовало началу разработки персонализированных маршрутов повышения квалификации специалистов психологической службы и разработке предложений для администрации образовательного комплекса по развитию межведомственного сотрудничества ГБОУ Школа лицей №1420 с социальными партнерами по вопросам реализации программы психологического сопровождения ООП.

В сентябре – октябре 2014 года в результате проведения экспертизы с целью определения наличия на базе образовательных организаций условий, соответствующих требованиям к сетевым образовательным организациям в учебно-методическом объединении по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Педагог-психолог), предполагающих углубленную профессионально-ориентированную практику студентов, было установлено, что условия, созданные в ГБОУ Школа лицей №1420 (г. Москва) позволяют обеспечить возможность практической подготовки слушателей модуля «Психолого-педагогическое сопровождение реализации основных и дополнительных образовательных программ». В результате данной экспертизы ГБОУ Школа лицей №1420 был присужден статус «Стажировочная площадка» Учебно-методического объединения учебных заведений Российской Федерации по психолого-педагогическому образованию (решение Президиума Совета УМО от 13.10.2013 года, протокол №6).

#### Литература

Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 06 октября 2009 № 373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования».

Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования».

Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 № 413 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования».

Кузнецова А.А., Умняшова И.Б. Потенциал для развития. Сотрудничество педагога-психолога и учителя по созданию развивающей среды на уроке// Школьный психолог. №4, 2014. С43-46.

Преподавание психологии в школе: Учебно- методическое пособие. III – XI классы / под ред. И.В. Дубровиной. – М.: издательство МПСИ; Воронеж: издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 624 с.

Технология оценки образовательной среды школы: Учебно- методическое пособие для школьных психологов/ под ред. В.В. Рубцова, И.М. Улановской. М.; Обнинск, 2010. 256 с.

Фомина Н. О., Московская область, Ленинский район  
МБОУ Развилковская средняя общеобразовательная школа  
с углубленным изучением отдельных предметов и  
МАУ ДО центр «Дельфин» Ленинского  
муниципального района Московской области.

#### **Помощь педагога-психолога общеобразовательной школы в преодолении трудностей, возникающих в обучении иноязычных первоклассников.**

В последние годы в школы Подмосковья в первый класс стали поступать учащиеся, для которых русский язык не является родным, многие из этих детей недавно приехали в Россию и с трудом понимают русскую речь. Количество таких учеников по отношению к общему числу первоклассников составляет от 30 до

40%. Поэтому педагогу-психологу общеобразовательной школы необходимо строить свою работу так, чтобы помогать в адаптации иноязычным первоклассникам в начале учебного процесса.

Как показывает практика, испытывая языковые трудности, дети плохо осваивают учебный материал в целом.

Кроме языкового барьера, так как эти учащиеся почти все не посещали дошкольные учебные заведения, они плохо подготовлены к школе, у них практически отсутствуют навыки социализации, не сформированы элементарные умения, плохо развита моторика.

Эти дети, сталкиваясь с учебными трудностями, становятся неуверенными в своих силах, у них занижается самооценка, уменьшается познавательная мотивация, что приводит к ухудшению учебной успеваемости в целом.

Поэтому с 2003 года педагог-психолог Развилковской СОШ с УИОП Фомина Н. О. начала разрабатывать программу для иноязычных первоклассников, которая должна была помочь им адаптироваться в начале учебного процесса. Программа рассчитана на занятия с первоклассниками в течение всего первого года обучения.

Цели и задачи программы:

развить у иноязычных первоклассников умение слушать, понимать и говорить, а в дальнейшем свободно пользоваться русским языком в различных ситуациях общения;

помочь в освоении русского языка как важнейшего средства обучения и познания окружающего мира;

сформировать общеучебные умения и навыки, необходимые для работы с текстом на русском языке;

обеспечить взаимосвязь новой системы обучения русского языка с развитием коммуникативных речевых умений и творческих способностей учащихся;

развить образное и логическое мышление учащихся, привить навыки речевой культуры общения через знакомство на начальном этапе с русской народной сказкой, которая способствует пополнению словарного запаса иноязычных первоклассников бытовой лексикой русского народа, познакомить с образами, встречающимися в русских народных сказках.

Со второго полугодия начать знакомство первоклассников со сказками народов мира, которые помогут выработать необходимые жизненные наблюдения, расширить кругозор, укрепить в самосознании, что на земле живет большое количество различных народов и что данный ребенок является частью многонационального мира, помочь иноязычным первоклассникам ощутить себя и свою национальную культуру как неотъемлемую часть общей межнациональной культуры.

При работе со сказками использовать приемы арттерапии – через инсценировку сказок помочь ребенку лучше узнать самого себя, выявить свои таланты, проявить творчество, снять зажимы, сформировать умения и навыки, необходимые для того, чтобы правильно, точно и выразительно говорить и слушать на русском языке, а затем читать и писать.

Облегчить освоение фонетики: научить правильно произносить звуки, слушать звучащее слово, соотносить произношение и написание русских слов.

Увеличить словарный запас русских слов, через объяснение лексического значения встречающихся в ходе занятий новых слов. Формировать понятие того, как и почему образуются новые слова, как они изменяются, сочетаются с другими словами, в чем их грамматический и коммуникативный смысл.

Структура и содержание программы:

Так как иноязычные первоклассники, приходящие в первый класс, практически не владеют русским языком, а им необходимо понимать учителя и выполнять поставленные перед ними задачи, после обсуждения с преподавателями, работающими в первых классах, автор программы начинает занятия с объяснения учащимся правил школьной жизни (для социализации). Далее в словарный запас первоклассников вводятся глаголы движения, команды и действия на уроке, названия предметов, используемых во время учёбы, так как это наиболее необходимые слова для работы на занятиях.

Затем, последующие темы каждого урока выбраны с учётом ввода наиболее необходимых для учебного процесса понятий. Проговариваются числительные, названия базовых цветов и их оттенков, определение продолжительности суток, недели, месяца, года, сезонов. Дальше происходит знакомство с названиями домашних и диких животных, птиц, насекомых, рыб, цветов и деревьев. Затем изучаются транспортные средства, части тела и одежда. Говоря о доме, обсуждаются названия посуды и мебели. К концу второго триместра, когда у учащихся накапливается довольно большой словарный запас, вводятся темы-рассуждения о любимой игрушке, книге и мультфильме. В марте первоклассники рассказывают то, что они знают о России и её столице Москве. Дети рассказывают о профессии родителей, о друзьях, о своей родине и любимых национальных блюдах. Учащиеся всегда очень любят рассматривать карту мира, когда разговор на занятии идёт о странах мира и частях света.

В течение учебного года на каждом уроке, кроме изучения вышеперечисленных тем, обязательно психологом прочитывается, а ребятами инсценируется новая сказка.

В конце учебного года проходят репетиции русской народной сказки «Репка», которую затем первоклассники показывают учащимся начальной школы и их родителями.

Кроме изучения темы, инсценировки новой сказки, автор программы проводит фонетическую разминку, работу с родовыми понятиями (мужской, средний, женский род) у существительных и прилагательных.

Учитывая изменения в программе первоклассников после введения новых Федеральных Государственных образовательных стандартов, также были внесены корректировки. Например, кроме сказок теперь изучаются тексты К. Чуковского.

В опубликованной во Всероссийской методической газете для педагогов- психологов «Школьный психолог» № 11 в 2007 году статье «Иноязычные дети - помощь психолога», Фомина Н.О. дала описание и алгоритм урока из данной программы.

Программа проводится для поступивших в первый класс иноязычных первоклассников, которые испытывают трудности в освоении русского языка, в общении с другими одноклассниками, не полностью понимают объяснения учителя на уроке, что приводит к затруднениям учебного материала и школьной адаптации.

При выполнении данной программы особое внимание уделяется организации занятий таким образом, чтобы осуществлялась атмосфера сотрудничества и творческого общения психолога и учеников, а также обучающихся друг с другом.

Программа строится в соответствии с психолого-педагогическими особенностями обучения младших школьников.

На коррекционно-развивающих занятиях осуществляется психологическая поддержка иноязычных первоклассников при изучении русского языка. Педагог-психолог, помогая адаптироваться ребенку в начале учебного процесса, позволяет изучить себя, свой внутренний мир, поднять самооценку, раскрыть свой творческий потенциал, поскольку в каждом ребенке есть творческие задатки.

На таких занятиях педагог-психолог избегает оценочных суждений, не делает отрицательных выводов.

Необходимо все время хвалить, поддерживать, не принуждать, если ученик отказывается от некоторых предлагаемых форм работы.

Таким образом, психолог создает на занятиях с иноязычными первоклассниками максимальное чувство комфорта, помогает стать открытыми и откровенными, раскрыть свой внутренний мир, узнать мироощущение свои и своих одноклассников, помочь ребенку научиться анализировать свои поступки и поступки других.

Занятия проводятся один раз в неделю в течение всего учебного года.

Обучаются ученики первых классов в возрасте от 6,5 до 8 лет.

Занятия проводятся в учебном кабинете с использованием наглядных пособий, необходимых для изучения темы на занятии.

Данная программа прошла апробацию с 2005 года по 2016 год в МБОУ Развилковская СОШ с УИОП и с 2007 по 2009 годы в МОУ СОШ совхоза Ленина Ленинского района Московской области.

В результате в данных школах Фомина Н.О. работала по программе с почти 600 иноязычными первоклассниками.

Программа курса по психолого-педагогическому сопровождению для адаптации иноязычных первоклассников, испытывающих трудности в освоении русского языка, проводится 1 раз в неделю, всего 34 часа в учебный год.

Холодкова О.Г., г. Барнаул Алтайский  
государственный педагогический университет  
holodkova.fnk@mail.ru

### **Профессиональный статус психолога образования в рамках внедрения стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)»**

Психология образования переживает в настоящее время ряд изменений, которые касаются решения актуальных задач общего и высшего образования в период апробации и внедрения профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)». Эти изменения являются необходимыми в сложившейся на сегодняшний момент ситуации неопределенности статуса педагога-психолога и конкуренции на рынке труда.

Внедрение профессионального стандарта способствует психологической поддержке педагога-психолога в процессе его профессиональной деятельности. Психологическая комфортность учащихся непосредственно зависит от психологического здоровья педагога-психолога и уровня его психолого-педагогической компетентности, личностной регуляции, которая дает возможность не только управлять своим поведением, справляться с жизненными вызовами, достигать необходимого уровня успешности в профессиональной деятельности, но и развиваться, совершенствоваться в личностной сфере. К сожалению, на сегодняшний день эффективных моделей поддержки педагогов-психологов, предупреждения проблем их профессионального выгорания и деформации разработано и реализуется недостаточно.

Профессиональный стандарт нацелен на решение ряда вопросов профессиональной деятельности педагога-психолога и в своей статье мы хотели бы затронуть некоторые из них.

Также достаточно широко, как на российском, так и на краевом и городском уровне сегодня решается проблема совершенствования документов, регламентирующих деятельность практических психологов образования. Чем более активную позицию займет психологическое общество в разработке нормативных и законодательных документов, тем более адекватными для нашей ситуации они будут. Алтайский краевой координационный совет психологической службы уже выдвинул ряд предложений по изменению нормативных документов, которые позволят решить проблемы координации взаимодействия психологов и работодателей и внесут ясность в организацию работы практических психологов образования.

Важным, на наш взгляд, является вопрос о статусе практического психолога в образовательном учреждении. Статус психолога складывается из многих составляющих, среди которых основными являются позиция самого психолога, отношение к нему со стороны администрации и результаты его деятельности. И во всех этих компонентах можно выделить профессиональный и личностный уровень. Поистине, психолог одна из тех немногих профессий, где профессиональное и личностное должны быть едины и взаимодополняемы, иначе будет происходить разрушение профессионального облика психолога, что приведет к восприятию его как человека неискреннего и некомпетентного. Каждый психолог-практик прекрасно знает, что оказать психологическую помощь и поддержку можно только тогда, когда ты либо сам умеешь разрешать свои проблемы, либо имеешь возможность обратиться к супервизору. Кризисное же состояние психологии сегодня подрывает ее авторитет, и все чаще мы можем слышать нелестные отклики в адрес некоторых «психологов-профессионалов». Это поддерживается и достаточно низкой самооценкой педагогов-психологов из-за низкой оплаты труда при существующем дефиците рабочих мест, как в образовании, так и в других сферах жизнедеятельности.

Прежде чем воспитать здоровое поколение, надо оздоровиться самим, а для этого решить ряд проблем, касающихся как вопросов организации деятельности психолога, так и его личностной и профессиональной позиции. Сегодня остро стоят вопросы сертификации педагогов-психологов, так как наличие диплома есть показатель лишь уровня образования, а не профессионализма специалиста. Но если проблема сертификации спускается нам «сверху», то о необходимости супервизии говорят сами психологи, а это еще один пласт работы, который требует более пристального внимания и доработки.

Психолог в образовательном учреждении занимает довольно-таки специфическую позицию, часто не понимаемую педагогами и администрацией. Взаимодействие субъектов образовательного процесса в рамках одной школы имеет довольно широкий спектр направлений в зависимости от цели этого взаимодействия. И в каждой конкретной школе существуют различные объединения работников образования, одни из которых достаточно статичны (педагогический совет, медико-психолого-педагогический консилиум, методический совет и т.д.), а другие ситуативны и образуются по мере возникновения той или иной педагогической ситуации. Цели объединения и взаимодействия также достаточно различны, однако, в конечном счете, объектом предполагается быть ученику, т.е. все усилия педагогов, по мнению самих педагогов, направлены на ученика, на его успешность и развитие. Эта идея присуща всей нашей современной школе, она пронизывает всю педагогику и психологию, начиная от институтской скамьи, заканчивая выступлениями на педагогических советах и научно-практических конференциях. Но это гипотетическая идея. Она витает в воздухе, не опускаясь на реальную почву взаимоотношений педагогов и учащихся на конкретных уроках, во внеурочной деятельности.

Развитие, обучение и воспитание ребенка является, с одной стороны, объектом деятельности, как педагогов, родителей, так и психолога. Исходя из этой позиции, педагоги, психолог и родители стоят по одну сторону лагеря, а ребенок – по другую. С другой стороны, психологи позиционируют себя как посредника между ребенком и другими участниками образовательного процесса, в большей степени оказывая поддержку ребенку. Именно это несоответствие взглядов на позицию психолога в системе взаимоотношений «ребенок-родители-психолог-педагоги» и рождает столь неопределенное отношение к психологу и его месту в образовательном учреждении. Анализируя статус психолога в образовательных организациях, можно отметить, что психолог выполняет разные роли: «помощника директора», «человека, на которого можно свесить все те проблемы, которые никто не хочет решать», «подружки, которой можно поплакаться в жилетку», «человека, который сам себе на уме» и т.д. Отстоять свою четкую профессиональную и личностную позицию психологи, а в особенности молодые специалисты, не могут в силу не сложившегося профессионального и личностного мировоззрения, а так же из-за отсутствия четко регламентируемых отношений с работодателем.

Профессиональная и личностная позиция формируется у каждого психолога по мере его становления как профессионала и во многом зависит от его стремления к самосовершенствованию и опыта. Вопросы же регламентации отношений между психологом и работодателем должны решаться на основании нормативных и законодательных документов, в частности, на основании трудового договора, составлением которого администрация образовательных учреждений пренебрегает. А ведь такой договор позволил бы обеим сторонам более спокойно и планомерно выстраивать взаимодействие.

Есть еще одна составляющая профессионального статуса психолога, о которой пока не упоминалось в данной статье. Это отношение к психологам со стороны администрации города и края, понимание ими важности роли психологической службы в системе образования. В течение длительного времени

психологическая служба края ощущала поддержку администрации в реализации своих планов и проектов, в развитии основных направлений деятельности. Конечно, экономическая ситуация в нашем крае сегодня находится на стадии становления и развития, но мы верим, что проблемы воспитания здорового поколения волнует наше краевое управление так же, как и психологическую службу.

Черкасова С.А., г. Тула, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого Cherkasova81@mail.ru

### **Роль классного руководителя в создании психологической безопасности в поликультурном образовании<sup>1</sup>**

Психологическая безопасность образовательной среды понимается как состояние защищенности школьника от угроз и рисков его психологического и психического здоровья. Тогда как психологическое здоровье это основа для гармоничного и разностороннего развития личности способной к творческой самореализации [3,4].

Поликультурная образовательная среда содержит ряд рисков и угроз для психологической безопасности развития личности подрастающего поколения. Психологические риски достаточно разнородны и по масштабу угрозы безопасности и по своим внутренним психологическим характеристикам. Риски и угрозы образовательной среды, вызванные полиэтничностью образования, освещены в научной и научно-публицистической литературе (Н.Ю. Синягина, Башмакова Н.И., Рыжова Н.И., Безюлева Г.В., Бондырева С.К., Бушмарина Н.Н., Клименко Н.И.). Одни риски очевидны, это такие риски, как конфликты на этнической почве в школе, психологическая напряженность в классе, где учатся представители различных этносов, низкая поликультурная компетентность педагогического состава, низкая социальная защищенность семей школьников мигрантов. Другие психологические риски и угрозы в образовании менее очевидны, скрыты, тем не менее, они действуют постоянно, трудно выявляются на начальных этапах и плохо осознаваемы для педагогических работников [3].

В качестве общих угроз психологической безопасности могут рассматриваться неудовлетворенность процессом взаимодействия всех участников школьников и их родителей, педагогов, администрации, в межличностном взаимодействии происходят основные изменения, передача опыта, которые и обеспечивают развитие личности. Также общими маркерами психологической угрозы безопасности при межличностном взаимодействии в образовании являются: эмоциональный дискомфорт, невозможность высказывать свое мнение; отсутствие уважение к себе и партнеру по общению; невозможность сохранять личное достоинство; отсутствие возможности обратиться за помощью; недостаточный учет со стороны педагогов личных проблем и затруднений учеников; невнимание к инициативам и предложениям со стороны педагогов и администрации; отсутствие помощи в выборе и выработке собственных решений. Этнопсихологические риски безопасности образовательной среды включают в себя отсутствие принятия культурных и этнопсихологических особенностей школьников другой национальности; отвержение и предвзятое отношение к представителям других этносов со стороны одноклассников и/или педагогов; этническая напряженность в межличностных отношениях между учащимися, несоответствие требований к ученикам различных национальностей со стороны учителей. Данные риски и угрозы снижают психологическую безопасность поликультурной образовательной среды (школ) [3,4].

В полиэтничной школе классный руководитель играет важную роль в создании психологически безопасной среды для школьников, где классный руководитель является не только педагогом-профессионалом, но и:

- посредником между обществом и растущей личностью в усвоении основ культуры, выработанной человечеством на протяжении многих столетий;
- архитектором отношений сотрудничества учащихся принадлежащих к различным этносам, родителями и всеми субъектами школьного организма;
- создателем оптимальной развивающейся микросреды и благоприятного морально-психологического климата в классе;
- координатором совместных действий педагогов, семьи и социума;
- творцом повседневной жизнедеятельности детей, незаменимым помощником индивидуального развития каждого ребенка.

Профессиональная миссия педагога, на которого возлагается функция классного руководителя, - педагогическое сопровождение процесса индивидуального становления и развития личности школьников принадлежащих к различным этносам за период их школьного образования. Цель исполнения данной миссии - содействие максимальному индивидуальному развитию всех сторон личности и педагогическая поддержка учащихся в его нелегком вхождении в общественную жизнь и восхождении к мировой культуре [1].

---

<sup>1</sup>Исследование выполнено при поддержке гранта РГНФ проект № 15-16-71005 а(р)



Исполнение обозначенной миссии требует создания определенных организационных условий, обеспечение которых и возлагается на классного руководителя:

1. Формирование у детей признания и принятия этнокультурного многообразия, понимания его как источника социального и индивидуального прогресса.
2. Предоставление детям возможностей для этнической идентификации и одновременно осознания своей принадлежности к общероссийскому и мировому сообществу.
3. Формирование у учащихся совокупности объективных представлений и знаний о разных этнических культурах и национально-психологических особенностях этнофоров.
4. Воспитание в духе мира и уважения ко всем народам и их культурным ценностям.
5. Развитие навыков эффективного общения с представителями различных этнических культур и умения конструктивно решать конфликты, возникающие в процессе межэтнического взаимодействия.

Для обеспечения психологической безопасности школьников в полиэтнической образовательной среде необходимо реализовать следующие задачи, которые возможно решить только в сотрудничестве с педагогом-психологом, социальным педагогом и другими субъектами образовательной среды:

1. Способствовать диалогу между представителями различных этнических культур, усилению чувства солидарности и равенства между людьми, а также формированию гармоничных отношений как между отдельными гражданами внутри каждого из государств, так и между народами.
2. Использование языков науки, культуры и искусства как средств формирования этнокультурной компетентности учащихся, развития их творческого потенциала, расширения кругозора, обогащения опыта.
3. Сочетание основ национальной (родной), русской и мировых культур в содержании образования. Основными требованиями к отбору содержания полиэтнического образования являются наличие информации о самобытных уникальных чертах в культурах разных народов; раскрытие в них общих компонентов, традиций, императивов, которые позволяют существовать и действовать в мире и согласии.

4. Воспитание безопасной личности, то есть личности толерантной к этнокультурному разнообразию, с развитыми социально-ценностными потребностями в миротворческой, созидательной деятельности, личности с позитивными моделями поведения, которые выражаются в разрешении конфликтных ситуаций конструктивными способами; учете позиции, желания, потребности других людей — этнокультурно отличных; произвольном контроле своего поведения и управление им.

5. Формирование мультикультурной личности, осознающей себя как этнофора, гражданина, заботящегося о сохранении целостности Российского государства, гражданина мира, стремящегося к диалогу и солидарности со всем человечеством.

6. Полиэтническое образование учащихся осуществляется не изолированно, а в контексте культурно-образовательной жизни Тульской области. Это выражается в использовании педагогического потенциала окружающей социокультурной среды в направлении сохранения учащимся собственной культурной идентичности наряду с овладением культурой других народов. Превращение образовательного учреждения в открытую социально-педагогическую систему, способствующую интеграции молодого поколения в полиэтническую среду.

Выделяют различные стратегии адаптации детей-мигрантов в полиэтнической образовательной среде:

1. Оптимальный уровень адаптации предполагает сохранение каждой из взаимодействующих групп присущие им исходные индивидуальности, но одновременно с этим - объединение на другом, равнозначном для них основании. При этом наблюдается полное отсутствие культурной депривации.

2. Полная идентификация с новой культурой и отрицание культуры этнического меньшинства, к которому принадлежит. Наблюдается культурная депривация по отношению к собственной культуре. Основная цель классного руководителя при данной стратегии адаптации детей-мигрантов это психолого-педагогическое сопровождение по оказанию помощи ребёнку в сохранении ценностей собственной культуры и этнической идентичности.

3. Отказ от контактов группы и её членов с другой ради сохранения позитивного образа «мы»; сохранение своей культуры благодаря искусственному удалению других «картин мира». Наблюдается культурная депривация по отношению к иной культуре. Основная цель классного руководителя при данной стратегии адаптации детей-мигрантов это психолого-педагогическое сопровождение ребёнка с целью принятия им культуры принимающей страны или этнического большинства.

4. Самая негативная стратегия адаптации, это когда не происходит идентификация ни с культурой этнического большинства, ни с культурой этнического меньшинства. Наблюдается полная культурная депривация по отношению к собственной и иной культуре. Основная цель классного руководителя при данной стратегии адаптации детей-мигрантов это пристальное внимание со стороны профессионалов, поскольку зачастую приводит к серьёзным внутриличностным конфликтам. В данном случае совместная работа классного руководителя и психолога будет заключаться в формировании адекватной самооценки; коррекции эмоционального состояния (настроение, самочувствие, активность); способствовать эффективности учебной деятельности (возможность получать новые знания, расширение кругозора, самостоятельность) и усвоения школьных норм поведения (возможность работать вместе, выработка новых позитивных форм поведения); способствовать успешности социальных контактов (взаимодействие, дружба, сотрудничество, возможность

научиться отстаивать свою точку зрения), положительной мотивации к обучению в школе, положительное отношение к школе, усиливать социальную активность ребёнка (участие во внеклассных мероприятиях).

Реализация данной системы задач требует полиэтнической компетентности классного руководителя, которая рассматривается учеными – психологами как компетентность, основанная на знаниях этносов и опыте полиэтнического взаимодействия, предполагает толерантность между этнофорами (Маноилова М. А.) Основой для развития полиэтнической компетентности является позитивная этническая идентичность как основа этнической толерантности, а эмоциональный интеллект как психологический ресурс этнической толерантности. Для развития полиэтнической компетентности у специалистов: 1) исследование социальной потребности в специалистах с развитой полиэтнической компетентностью (ученики, родители); 2) диагностика существующего уровня развития полиэтнической компетентности (педагоги, студенты, будущие специалисты образования); 3) знание акмеологических условий и факторов развития полиэтнической компетентности как социальной ценности; 4) авторские акмеологические средства развития полиэтнической компетентности [2; с. 10-11].

Литература:

Куликова Т.И., Декина Е.В. Психолого-педагогическое сопровождение деятельности классного руководителя: Учеб.-метод. пособие./Е.В. Декина, Т.И. Куликова. - Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого, 2007. – 75 с.

Манойлова, М.А. Полиэтническая компетентность педагогов и будущих специалистов образования /М.А. Манойлова// Психологическое сопровождение педагогической деятельности: материалы У областной научно-практической конференции. - Псков: ПОИПКРО, 2010. С. 10-15.

Психологическая безопасность школьника в поликультурной образовательной среде: Монография / Под общ. ред. Т.И. Куликовой.- Тула: Изд-во «Имидж Принт», 2015.

Черкасова, С.А. Оценка рисков и угроз психологической безопасности школьников в поликультурном образовании //Научный Альманах, 10-4 (12). -2015 С. 454 – 459

Чернышев А.С., Беспалов Д.В., Сарычев С.В.,  
г. Курск Курский государственный университет  
[psychology@kursksu.ru](mailto:psychology@kursksu.ru)

### **Роль педагога-психолога в проектировании летнего отдыха и развития детей и молодежи**

Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (проект №14-06-00876а)

Проблема. В последние годы государственные структуры уделяют большое внимание вопросам летнего отдыха детей и молодежи. Считается, что летний отдых – это не только отдых, но и особая среда для воспитания и дополнительного образования детей, развития их способностей. Особенно большие возможности для решения проблемы представляют центры, в которых спроектирована социальная среда со значительным воспитательным потенциалом. В таких средах можно преодолеть сложившийся в последнее время в стране дефицит духовности в милосердии, сочувствии, сострадании друг к другу, поддержки и взаимопомощи, дефицит того, что во все времена делало нас исторически крепче, сильнее, чем мы всегда гордились. К сожалению, влияние школы на духовно-нравственное развитие молодежи в настоящее время ослабло. В этой связи, заслуживает внимания курский региональный опыт совместной работы Комитета по делам молодежи и туризму и кафедры психологии Курского госуниверситета по созданию специализированных, профильных летних лагерей с психологически комфортной средой, обладающей большим потенциалом личностного и лидерского развития молодежи (Опыт данной работы обобщен в книге: Чертова А.А., Чернышев А.С., Фришман И.И., Иванова О.Л., Беспалов Д.В. Профильный лагерь: курский вектор: теория и практика работы специализированных (профильных) смен в детских оздоровительных лагерях. – Курск, 2014) [13].

Теоретические основы и организация работы. На сегодняшний день в курской области создано 14 профильных лагерей с охватом более 2000 человек за летние смены. В этих лагерях спроектированы социальные среды с высокими воспитательными возможностями – развивающие социальные среды (социальные оазисы).

Теоретические основания создания подобных сред находятся в концепциях С.Л. Рубинштейна, Л.С. Выготского, Б.Ф. Ломова, Л.И. Уманского, А.Л. Журавлева, В.В. Рубцова, В.И. Панова, А.В. Брушлинского, Е.В. Шороховой [7; 2; 5; 9; 3; 8; 6; 1; 14] и др. Весьма современными и плодотворными представляются идеи Э. Фромма о социальных оазисах и их постепенном расширении на все общество как основном средстве «духовного оздоровления человечества» [11].

В нашем понимании развивающая социальная среда – это социум, отличающийся от обычной среды более высокими по содержанию и интенсивности характеристиками совместной деятельности и общения, эмоционально и интеллектуально насыщенной атмосферой сотрудничества и созидания. В такой среде наиболее полно актуализируются и межличностные, и межгрупповые механизмы успешного саморазвития личности и групп.

Роль психологов-педагогов заключается в основном в том, чтобы задать единые «правила игры». Обучающий эффект обеспечивается прежде всего за счет социальной активности самих учащихся.

Для проектирования таких сред наиболее применимы следующие технологии:

Формирование духовной культуры молодежного социума. Главные условия формирования мотивации: совместное переживание юношами чувства сопричастности к особой молодежной субкультуре, сочетающей в себе романтичность и высокую социальную активность; чувство принадлежности к престижной общественной организации региона.

Функциональное включение педагогов в совместную деятельность. Коллектив педагогов выступает не в декларативной форме «группы коллег-единомышленников», но в форме «коллектива созидателей», действующего в соответствии с организационным порядком, ритуалами и атрибутикой, принятыми в данной среде.

Включение участников в высокоорганизованную общность. Уровень организованности развивающей социальной среды резко контрастирует с обычной средой проживания. Организационные нормы, структура, процессы отличаются четкостью и упорядоченностью. Коллективные действия совершаются в быстром и согласованном темпоритме. Характерна высокая степень включенности индивидов в совместную деятельность.

Демократическое внедрение организационного порядка. Организационные нормы и структура представляются на общем собрании в самом начале смены не как «директивы педагогического совета», но как многолетние традиции, в создании которых участвовали и сами воспитанники.

Общая пространственная организация коллективных действий. Общеколлективные построения, спортивные состязания, конкурсы, художественное творчество, танцы, хоровые песни и другие групповые мероприятия совершаются в «зоне видимости» для каждого воспитанника. Дети воспринимают самих себя и друг друга через призму общеколлективной активности, что стимулирует созревание подлинной социальности в личности.

Социальное, духовное и предметное обогащение деятельности. Высокодержательная и в социальном, и в духовном отношении, разнообразная в предметном плане деятельность является системообразующим фактором развивающей социальной среды, определяя ее направленность и качественное своеобразие.

Интенсификация интеллектуальных, эмоциональных и поведенческих компонентов совместной деятельности. Коллективные действия совершаются на вербальном (скандирование девизов, приветствий, пение песен) и сенсомоторном (игры, марши, танцы, построения) уровнях. Мероприятия проходят в быстром темпе. Время и материальные ресурсы для их подготовки достаточно ограничены.

Публичность представления результатов повышает ответственность и эмоциональную отдачу участников.

Исследования выявили проблему адаптации молодежи к развивающей социальной среде (многие привыкли к обычным, будничным условиям жизни и не стремятся к улучшенным средам) и, следовательно, необходимости определенной подготовки к полноценному использованию ее возможностей. Проблема снимается благодаря введению социального обучения.

Социальное обучение – это формирование знаний, умений и навыков конструктивного взаимодействия с людьми на межличностном и социальном уровнях, направленного на достижение разнообразных, общественно значимых целей.

По своему предмету и методам оно является одним из видов психологической помощи. Научить в социальном смысле – значит помочь человеку стать зрелой личностью, способной успешно жить в обществе. Частной задачей социального обучения является обучение общению как организации целенаправленного овладения человеком средствами и способами коммуникации с другими людьми.

На основании вышеуказанного были сформулированы следующие гипотезы.

Гипотеза 1. Социально-психологическая помощь учащейся молодежи наиболее эффективна в условиях экспериментально созданной социальной среды с высокими духовными характеристиками совместной жизнедеятельности, т.е. особый микросоциум, заметно отличающийся по ряду показателей от обычной среды – своего рода социальный оазис.

Гипотеза 2. Периодическое включение индивидов и групп подростков и юношей в качестве субъектов совместной деятельности и общения в специально созданные реальные улучшенные социальные среды («социальные оазисы») на основе актуализации принципа сочетания социального знания и социального действия ведет к значительным личностным изменениям индивидов («социальному обновлению» личности) и повышению уровня социально-психологической зрелости групп [12; 13].

Благодаря вышеуказанным социально-психологическим факторам система детских профильных лагерей обладает потенциалом социально-психологического регулирования каникулярного времени детей и подростков в формировании высокодуховных ценностей и мотивов, а также моделей инновационного воспитания. В итоге летний отдых детей и подростков обладает уникальной возможностью полноценного воспитания, творческого и социального развития, отдыха и оздоровления, обеспечиваемых через практическую совместную и индивидуально-групповую деятельность, общение и взаимодействие, самоопределение и самостоятельность детей и подростков. Являясь формой социального воспитания в сфере свободного времени детей, в которой интегрируются обучение, воспитание, саморазвитие, профильные лагеря создают условия для целостного развития личности; способствуют приобретению личного жизненного опыта, самостоятельности,

опыта человеческого общения, отношений коллективной совместной деятельности со сверстниками и взрослыми, эмоционально-нравственному развитию в кругу товарищей, единомышленников, людей увлеченных, неравнодушных; формируют для детей мир игры, фантазии, свободы творчества. Подросток, становясь участником, а затем, что вполне закономерно, лидером объединения, лучше понимает значимость проблем, стоящих перед взрослыми, а также государством и обществом в целом.

Летние каникулы становятся незабываемым временем для детей и подростков, если отдых и оздоровление организованы грамотно, разумно, профессионально. Необходимо помнить, что каникулы – не абсолютный, «чистый» отдых. Летние каникулы дают уникальные возможности для дальнейшего развития способных, одаренных, талантливых детей и подростков.

Чтобы по-настоящему отдохнуть от школы, а к осени вернуть к ней интерес, каникулы должны быть заполнены увлекательными и полезными занятиями. Каждое дело должно быть не только творческим, но и направленным на интеллектуальное, нравственное и физическое развитие ребенка.

Напоминаем, что основу проектирования жизнедеятельности детей и молодежи в профильных лагерях был положен принцип актуализации социального обучения в условиях развивающейся социальной среды. В соответствии с таким подходом определяется комплекс задач для педагогов-психологов, включающий следующие позиции.

- Необходимо продолжать поддержку молодых граждан, прежде всего путем введения социального обучения, восполняющего недостаток жизненного опыта и способствующего лучшей адаптации молодежи в социуме.

- Повышение компетентности молодёжи в общественной сфере должно способствовать росту социальной активности, интереса и участия в политических и экономических трансформациях в стране.

- Учитывая, что молодёжь является, с одной стороны, потенциалом позитивных перемен в обществе, а с другой стороны – возможным фактором социальной и политической нестабильности, становится исключительно актуальным развитие различных форм адаптации молодых людей к современным социально-экономическим условиям.

- В работе с молодежью необходимо больше внимания уделять воспитанию патриотических чувств к своей малой родине, стараться воспитывать любовь к ней. Для этого можно делать акценты на знаменательных событиях в истории родного села и города, прибегать к помощи интересных исторических фактов, изучать биографии великих земляков, т.е. направлять внимание на создание благоприятного образа своей малой родины, чувства единства с ней.

- Следует уделять должное внимание формированию духовной сферы – прививать молодым людям положительные, высокодуховные ценности, позволяющие задавать правильные нравственные ориентиры в жизни молодых людей.

- Необходим пересмотр понимания молодежью свободы, носящего в современной России крайне искаженный характер. Свобода предполагает ее разумные ограничения, интериоризуемые гражданами. Подобное понимание свободы следует воспитывать у молодежи с помощью специальных мероприятий, органично включенных в систему воспитательной работы.

- Важно осуществлять целенаправленную работу по снижению иждивенческих настроений среди молодых людей за счет включения их в социально значимые проекты.

- Необходимо осуществлять пропаганду здорового и активного образа жизни, социальной ответственности, стремления к личностному и профессиональному росту на основе приоритета общечеловеческих ценностей.

Следует проводить мероприятия, направленные на декриминализацию сознания молодежи. Важно сформировать у молодежи внутреннюю установку на неприятие криминального образа жизни, недопустимость употребления в лексике блатного жаргона и т.п.

Педагог-психолог обеспечивает психологическую службу в соответствии с функционалом профилактики, психологического просвещения, психодиагностики, консультирования и формирования (коррекции). «Профиль» психологических заказов определяется на планерках, в беседе с воспитателями (вожатыми или шефами-инструкторами), а также в ходе личных наблюдений и специального изучения. В число основных задач входит организация многообразных видов совместной деятельности («веера деятельности») духовно-нравственной, эстетической, спортивной направленности, волонтерской и добровольческой деятельности. Для повышения психологического влияния совместной деятельности на личность и группу используются наиболее эффективные формы совместности – совместно-последовательная (СП) и совместно-взаимозависимая (СВ) формы по Л.И. Уманскому.

Для развития лидерских качеств применяются ситуации, требующие значительных организаторских способностей, например, проведение «Дня самоуправления» («Дня дублера»), когда все звенья управления выполняют воспитанники.

Контроль за динамикой психологических процессов индивидов, групп и основной организации проводится с помощью методического блока, включающего наблюдение, беседу, опросные методики и элементы лабораторного и естественного формирующего эксперимента [4].

Ценную информацию дает контент-анализ на основании эссе воспитанников по теме: «Что ты ожидал от лагеря и что получил к концу смены?».

На основании анализа многолетнего опыта психологической службы в 14 профильных лагерях региона сложились определенные выводы об их роли в личностном становлении современных детей и молодежи, которые можно кратко изложить в нижеприведенных результатах.

#### Результаты

– Профильные лагеря способствуют развитию у детей и молодежи качеств человека, необходимых в современном динамичном мире: мобильность, конкурентноспособность, профессионализм.

– В структуре общечеловеческих ценностей формируются духовность, стремление делать добро, профессиональная компетентность, предприимчивость, упорство в достижении цели.

– Личностный рост учащихся проявился в желании развития у себя лидерские качества, поиске возможности к самореализации в рамках учебной и внеучебной деятельности, проявлении активности в личном самосовершенствовании, работе над своими недостатками, комплексами.

– Произошли позитивные изменения и на поведенческом уровне; в деятельности, поступках. Юноши приобретают способность к быстрому включению в организацию совместной деятельности по достижению принятых целей. Успешно реализуют защиту собственных интересов и интересов других, используя при этом культурные способы дискуссии и общения, умение отстаивать свою позицию, разрешать конфликты, адекватно оценивать себя и других. В своих школах после возвращения из Центра многие из воспитанников становятся инициаторами и организаторами различных социально значимых начинаний.

– Влияние на общественное сознание. Успешность профильных лагерей оказывает положительное влияние на общественное сознание региона: они оцениваются как престижные образовательные центры по воспитанию детей и молодежи.

#### Литература

1. Брушлинский А.В. Проблема субъекта в психологической науке // Сознание личности в кризисном обществе. М.: Ин-т психологии РАН, 1995. С. 28–41.

2. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960.

3. Журавлев А.Л. Коллективный субъект: основные признаки, уровни и психологические типы // Психол. журн. 2009. Т. 30. № 5. С. 72–80.

4. Журавлев А.Л., Дробышева Т.В. Специфика естественного формирующего эксперимента в социально-психологическом исследовании // Вестник практической психологии образования. 2008. № 3 (16). С. 18–24.

5. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984.

6. Панов В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. СПб.: Питер, 2007.

7. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек в мире. СПб.: Питер, 2003.

8. Рубцов В.В. Основы социально-генетической психологии. М.: Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996.

9. Уманский Л.И. Личность, организаторская деятельность, коллектив: Избр. труды. Кострома: Костром. гос. ун-т, 2001.

10. Фельдштейн Д.И. Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития // Вестник практической психологии образования. № 2 (23). 2010. С. 12–18.

11. Фромм Э. Психоанализ и этика. М.: Республика, 1993.

12. Чернышев А.С., Лунев Ю.А., Лобков Ю.Л., Сарычев С.В. Психологическая школа молодежных лидеров. М.: Московский психолого-социальный институт, 2005.

13. Чертова А.А., Чернышев А.С., Фришман И.И., Иванова О.Л., Беспалов Д.В. Профильный лагерь: курский вектор: теория и практика работы специализированных (профильных) смен в детских оздоровительных лагерях. – Курск, 2014.

14. Шорохова Е.В. Социальная детерминация поведения // Психологические проблемы социальной регуляции поведения. М.: Наука, 1976. С. 5–28.

Черняева А.П., Михайлов М.М., г. ОмскБюджетное  
профессиональное образовательное учреждение  
Омской области «Омский педагогический колледж №1»  
anet-55@mail.ru

### **Профилактика агрессивного поведения участников образовательного процесса БПОУ «ОПК № 1» средствами психолого – педагогического воздействия.**

#### Авторская справка

Мы, педагог - психолого первой квалификационной категории, Черняева Анна Петровна и директор БПОУ «ОПК №1», Михайлов Михаил Михайлович, авторы статьи «Профилактика агрессивного поведения участников образовательного процесса БПОУ «ОПК № 1» средствами психолого – педагогического воздействия», направленной для опубликования в сборнике материалов XII Всероссийской научно-

практическая конференция: «Психология образования: апробация и внедрение профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)», подтверждаем, что

Статья содержит ранее не публиковавшиеся научные результаты, принадлежащие указанным в ней авторам.

Мы согласны с тем, что после публикации статья может свободно распространяться в неискаженном виде и не претендуем на авторское вознаграждение.

В файле статьи указан действующий адрес нашей электронной почты для получения ответа относительно публикации нашей статьи.

Проблема агрессивного и экстремистского поведения молодежи становится все более актуальной в условиях российской действительности. Элементы экстремистского поведения молодежи формируются на фоне деформации социальной и культурной жизни общества.

В условиях внедрения Новых Федеральных Государственных Образовательных стандартов, одной из приоритетных задач образования становится воспитание самостоятельной и ответственной личности, со сформированной культурой здорового и безопасного образа жизни, умеющей взаимодействовать с другими людьми и готовой конструктивно разрешать возникающие конфликты.

У детей, воспитывающихся в неблагополучных семьях, родители которых не сумели успешно адаптировать их к жизни, возникает чувство протеста, отчуждения, обиды и враждебности, неприязни по отношению к взрослым и ровесникам, стремление к самореализации деструктивным путём.

Для профилактики агрессивного поведения, как одного из факторов проявления экстремизма нами была разработана программа «Несём добро».

Программа включает в себя диагностическое тестирование, теоретические развивающие занятия, цикл тренинговых занятий, семинаров-практикумов с использованием имидж - упражнений и личностно – ориентированных игр, а также обязательное практическое участие студентов в городских социальных проектах, дающих возможность на практике проявить свою доброту и милосердие, позволяющих реализовать свой творческий потенциал и проявить лучшие человеческие качества.

Председатель студенческого совета БПОУ «ОПК№1», является членом руководящего состава и координатором Всероссийской общественной организации «Союз добровольцев России». В колледже создан волонтерский отряд, который осуществляет благотворительные акции, в частности

Благотворительная акция «Ярмарка», все вырученные средства идут в благотворительный фонд «Радуга детства». Студенты принимали участие в сборе гуманитарной помощи по просьбе общественной организации «Воля народа» для учреждений и жителей Донецка.

1 этап программы включает в себя исходную диагностику:

1. Опросник Басса-Дарки на агрессию и чувство вины
2. Методика оценки способов реагирования в конфликтных ситуациях (Кеннет Томас)
3. Методика «Аутоаналитический опросник оценки здоровой личности (В.А. Ананьев)
4. Методика определения самооценки личности (Пирс Харис)
5. Определение индивидуальных коппинг – стратегий (Э. Хайм)

На 2 этапе проводится цикл тренинговых занятий в рамках программы и параллельно проводятся мероприятия, направленные на профилактику агрессии, жестокости, насилия в студенческом коллективе по плану работы педагога – психолога. Так же всегда существуют форс-мажорные обстоятельства, где необходимо реагирование «по запросу». Будь – то личное обращение или же анонимное, на функционирующий в колледже внутренний телефон доверия.

3 этап – участие студентов в социальных проектах может пересекаться со вторым, т.к. развивающие занятия рассчитаны на длительное время и проводятся из расчета – 1 занятие в месяц.

4 этап – это итоговая диагностика, которая позволяет отследить динамику психологических аспектов личности.

5 этап – это подведение итогов всех специалистов, педагогов

Ожидаемые результаты

- Снижение агрессивности, как личностного качества .
- Изменение стратегии поведения в конфликтных ситуациях.
- Уменьшение случаев травматизма среди подростков.
- Улучшение психологического климата в группах, создание атмосферы психологической безопасности, повышение степени удовлетворённости подростков образовательным процессом.
- Соответствие сформированным общим и профессиональным компетенций студента педагогического колледжа в соответствии с требованиями ФГОС СПО.

Методические рекомендации:

1. Программа универсальна. Проста в использовании. Не требует привлечения дополнительных ресурсов. Может быть реализована в любой образовательном учреждении, где существует проблема проявлений агрессивного поведения. Программа может реализоваться полностью, также возможно использование отдельных элементов программы.

2 Программа рассчитана на 2 года. 1, 2 и 4 этап должны проводится специалистом психологом. 3 этап могут проводить другие специалисты и педагоги.

3. Занятия можно проводить в любом порядке друг от друга. Занятия не требуют специальной длительной подготовки.

4. При желании программу можно модифицировать и дополнить, а также расширив тематику теоретических занятий в соответствии с возникшей актуальностью.

5. В начале учебного года классным руководителям предлагается перечень рекомендованных городских и школьных проектов и конкурсов. Классный руководитель, совместно с учащимися принимает решение, в каких из них группа будет участвовать. Это может быть 1 или несколько проектов по желанию. Этот список может корректироваться в течение года.

6. В конце второго года подводятся итоги и проводится сравнительный анализ результатов в группах. Особое внимание обращается на способы разрешения конфликтных ситуаций. В ходе проведения исходной диагностики выявляются «проблемные группы» студентов, с которыми рекомендуется по возможности провести дополнительные развивающие занятия.

Чумаков М.В., ФГБОУ ВПО  
Курганский государственный университет

### **Диагностика и коррекция эмоционально - волевой сферы личности учащихся**

В статье дается краткое описание комплекса методик для диагностики эмоционально-волевой сферы личности и намечены пути коррекции эмоционально-волевой сферы школьников и студентов на диагностической основе. [1].

Нами разработана и апробирована методика диагностики эмоционально-волевых качеств, неоднократно описанная в соответствующих публикациях [2]. Методика опирается на концепцию эмоционально-волевой регуляции М.В. Чумакова и имеет не только вариант для взрослых, но и подростковый вариант [3]. Шкалы опросника: шкала ответственности, инициативности, решительности, самостоятельности, выдержки, настойчивости, энергичности, внимательности и целеустремленности. За названиями качеств стоят элементы структуры эмоционально-волевой сферы, выявленные при помощи факторного анализа[.]. Общий балл методики хорошо дифференцирует испытуемых и позволяет выделить группы подростков и взрослых для тренингов, направленных на развитие эмоционально-волевых качеств личности. Опыт применения методики показывает, что при наличии в школе параллели из нескольких классов подростков одного возраста по результатам методики можно организовать одну тренинговую группу подростков с недостаточным развитием эмоционально-волевой сферы личности. В данном случае речь идет о наборе групп тренинга без учета дифференциации испытуемых по шкалам методики. Предполагается тренинговая программа, которая содержит блоки, направленные на развитие различных эмоционально-волевых качеств. Можно использовать методику диагностики эмоционально-волевых качеств для набора специфических тренинговых групп учащихся с низкими показателями по какому-либо одному качеству. В данном случае есть возможность вести узконаправленную работу по развитию и коррекции целеустремленности, решительности, самостоятельности, инициативности и т.д. Еще один вариант построения коррекционной и развивающей работы состоит в том, чтобы проводить группы по развитию всего комплекса эмоционально-волевых качеств, а затем разбивать учащихся на группы для развития специфических навыков эмоционально-волевой регуляции в зависимости от их индивидуальных особенностей. Такой вариант построения тренингов возможен тогда, когда учащихся подросткового возраста много и есть возможность сформировать группы по результатам диагностики. В данном случае методика ВКЛ неплохо себя зарекомендовала как инструмент, позволяющий осуществить быструю диагностику параметров эмоционально-волевой сферы личности и в ряде случаев выявить не только проблемы в развитии всего комплекса качеств, но и низкое развитие отдельного качества на фоне хорошего развития других. Методика удобна для решения подобного рода задач благодаря простоте проведения и обработки данных, скорости проведения, наличию бланкового и компьютерного вариантов. В случае необходимости методику может провести учитель. Использование методики для массового тестирования учащихся с целью комплектования тренинговых групп возможно в достаточно крупных учебных заведениях. Для малокомплектных школ такая стратегия не подходит. В этом случае редко удастся набрать группу с низкими показателями по отдельным качествам. Как правило, группа состоит из учащихся с недостаточным развитием различных качеств или всех качеств, диагностируемых тестом. Иногда приходится вести группу в небольшом составе или дополнять ее учащимися со средним развитием эмоционально-волевых качеств. Нагрузка на диагностику в таком случае снижается. Как правило, психолог хорошо знает каждого ученика и его личностные особенности. Методика служит для уточнения данных и дает возможность стандартизации. При этом возрастают требования к разработке и ведению тренингов, так как группы не столь однородны по результатам диагностики. Кластерный анализ и опыт использования методики позволил выделить группы учащихся по выраженности совокупности волевых качеств. Выделились группы с низким, средним и высоким уровнем всех 9 сторон регуляции, отражаемых тестом. В коррекции в данном случае нуждаются испытуемые, демонстрирующие низкий уровень эмоционально – волевой регуляции. Более глубокий анализ индивидуальных случаев показал, что у этой категории учащихся, как правило, низкие результаты в учебной деятельности. Они пассивны в установлении социальных контактов, не способны отстаивать свою точку зрения, особенно в ситуациях, связанных с конфликтом, напряжением. Самооценка низкая. Некоторые испытуемые этой группы

демонстрируют хорошие показатели в учебе. В этом случае, как правило, выясняется расхождение между средним уровнем достижений, выражающемся в неплохой успеваемости, и высоким уровнем способностей, позволяющим при определенном усилии достигать существенно лучших результатов. Еще один вариант, выяснившийся при более глубоком исследовании испытуемых этой категории, заключается в том, что к ребенку в детстве предъявлялись очень высокие требования со стороны родителей и школы (как правило - гимназии). В результате при объективно средних или даже высоких показателях он получал негативную оценку, относимую не столько к способностям, сколько к усилиям. Низкая самооценка волевых качеств в этом случае - результат усвоения атрибутивной схемы, навязанной учителями и родителями. Помимо горизонтального «расслоения», кластерный анализ выделил группы испытуемых с недостаточным уровнем развития отдельных сторон эмоционально – волевой регуляции на фоне высокой или средней выраженности остальных сторон. Профили в этом случае демонстрируют «выпадения» либо «пики» отдельных качеств, порождающие определенные диспропорции в функционировании целостного механизма эмоционально – волевой регуляции.

Примером такого рода диспропорций является выраженная ответственность при низких значениях остальных показателей по методике. В результате при достаточно высокой значимости результатов деятельности у испытуемого нет необходимого волевого ресурса для его достижения. Рассматриваемый профиль был обнаружен не только в данном исследовании, но и ранее, при проверке валидности методики [4]. При сравнении группы больных с диагнозом тревожно – депрессивное расстройство и астено – невротическое расстройство были выявлены различия по параметру ответственности. Ответственность больных невротом оказалась значимо выше на фоне значимо более низких значений выраженности остальных показателей, таких как энергичность, решительность, настойчивость и др. Кластерный анализ выявил аналогичную группу среди здоровых испытуемых. Как правило, в этой группе рассматриваемая диспропорция не столь велика, как в группе больных невротом, но наблюдаются некоторые общие черты. Анализ отдельных случаев показал, что у таких испытуемых повышенная тревожность ( фактор О методики 16 PF, шкала Дж.Тейлор ), фрустрированность ( фактор Q4 ), ригидность ( фактор Q1 ) и подозрительность ( фактор L). Поведение в конфликтной ситуации – компромисс. Коррекционная работа в данном случае может быть направлена не только на развитие восьми слабо выраженных эмоционально-волевых качеств, но и на оптимизацию гиперответственности. Другая диспропорция, связанная с ответственностью, состоит в том, что ответственность выражена слабо на фоне высокой выраженности остальных качеств. При анализе отдельного случая мы обнаружили, что испытуемый деятелен, активен, жизнерадостен, не склонен тяжело переживать неудачи. Легко вступает в контакты, общителен. Тревожность низкая. Уровень развития интеллекта – соответствует норме. При этом его поведение не стабильно. Часто опаздывает на занятия, пропускает их. Отчислен со второго курса университета за академическую неуспеваемость. В данном случае очевидна направленность коррекционной работы на развитие ответственности. Возможно, за низкой ответственностью скрывается недостаточная мотивация к учебе. Еще одним направлением дальнейшей работы, которое можно предположить из исследований Д.М. Чумаковой состоит в изучении взаимосвязей религиозности, эмоционально-волевой сферы и социального взаимодействия в семье [5]. Интересно соотнести данный вопрос с исследованием религиозности, проведенным Д.М. Чумаковой [6]. Религиозность предположительно связана с ответственностью личности. Конечно, вопрос о соотношении религиозности и ответственности личности может решаться только с учетом различного понимания религиозности в различных подходах [7]. Одна из диспропорций, проявившаяся в результате кластерного анализа заключается в очень низкой выраженности решительности на фоне высокого или среднего уровня развития остальных волевых качеств. Анализ отдельного случая иллюстрирует данный тип диспропорции. Волевые качества по ВКЛ выражены на среднем или выше среднего уровне (в диапазоне 5-7 стенов). Несколько ниже (3 стена) выражена энергичность и очень низко (1 стена)- решительность. В университете учится практически на одни пятерки. Большинство отличных оценок имела и в школе. Склонна к рефлексии, ярко выражены интрапунитивные реакции. Затрудняется в установлении контактов, не может решиться подойти к собеседнику. Колеблется при принятии даже очень простых решений. Выбор при мелкой покупке может надолго затянуться и отнять много сил. Черты нерешительности и неуверенности были отмечены через обратную связь участниками тренинговой группы, которую посещала испытуемая. В конфликтной ситуации явно преобладает такой тип поведения, как приспособление (тест Томаса). По тесту Лири наибольший показатель по шкале уступчивость. Тревожность по 16 PF ( фактор О ) – 6 стенов. Тревожность по шкале Дж. Тейлор – высокая. Показатели по методике исследования самооотношения С.Р.Пантилеева свидетельствуют о позитивной я концепции, за исключением высокого балла (10 стенов) по шкале самообвинение. С трудом выдерживает даже небольшое напряжение в межличностных отношениях и стремится снять его тем, что постоянно уступает. Исследование Д.М. Чумаковой, посвященное религиозности в структуре личностных черт, позволяет дополнить картину [8]. Следующая диспропорция характеризуется высоким показателем энергичности и низким – выдержки. При средних или выше среднего показателях выраженности остальных качеств. Анализ отдельного случая показывает выраженность предметной и социальной эргичности, высокий предметный темп по опроснику структуры темперамента В.М.Русалова. Избыточные движения, неумение сдерживать эмоции, сожаления по поводу того, что «сказал лишнее». В данном типе испытуемые обладают яркой эмоциональностью, высокой энергетикой, которую труднее контролировать. Вероятно, именно этот тип испытуемых породил в литературе



по психологии воли дискуссию о том, что за сильную выдержку можно ошибочно принять слабость побуждений. Обобщая данные рассуждения можно сказать, что за ними стоит идея относительной оценки выдержки и самоконтроля в зависимости от силы побуждений субъекта. Наши данные показывают, что дело не только в силе мотивации, но и в эмоциональности, особенностях темперамента, энергетике. С нашей точки зрения целесообразнее рассматривать эмоциональные и волевые качества в единстве. Речь скорее идет о типе личности или, во всяком случае, о типе эмоционально – волевой регуляции. В противном случае на практике мы вынуждены были бы давать не совсем понятные заключения такого рода – «у испытуемого высокая выдержка, но он не выдержан». Наши данные не только дополняют существующие положения, но и дают им эмпирическую основу.

Еще одна диспропорция заключается в низком показателе целеустремленности на фоне среднего или даже высокого уровня развития остальных волевых качеств. В данном случае испытуемые инициативны, энергичны, деятельны, способны брать на себя ответственность, проявлять настойчивость. Но у них отсутствует целевая перспектива, особенно дальняя. Они реализуют скорее ближние, ситуативные цели и могут действовать противоречиво.

Можно сказать, что существуют различные соотношения компонентов эмоционально – волевой регуляции. Некоторые из этих соотношений носят характер диспропорций, снижающих эффективность деятельности и приносящих ощущение субъективного неблагополучия. Эти диспропорции нуждаются в коррекции. Эмоционально – волевая регуляция осуществляется целостной личностью. Эмпирический анализ диспропорций обнаруживает близость некоторых из них к типам личности, темперамента, характера, нашедшим отражение в психологической литературе. Например, «выпадение» решительности из общего профиля может давать картину психастенического характера. В перспективе можно соотнести полученные данные с проблемой религиозности личности. Диагностика религиозности возможна благодаря адаптации Д.М. Чумаковой методик религиозности личности [9].

Рассмотрение вопроса с позиций соотношения различных компонентов системы эмоционально – волевой регуляции позволяет нам более четко диагностировать и более детально анализировать затруднения испытуемых в осуществлении деятельности. Коррекция эмоционально-волевой сферы личности на основе диагностики делает ее результативной, осознанной и оптимальной с точки зрения временных затрат. Диагностика позволяет выстраивать специфические варианты коррекционной работы с учетом конкретных особенностей учащихся.

Литература:

1. Дашкевич О. В. Эмоциональная регуляция деятельности в экстремальных условиях: Автореф. дис... д-ра психол. наук. – М., 1985.
2. Чумаков М.В. Типы учащихся с недостатками развития эмоционально-волевой сферы // Профессиональное образование. Столица. 2005. № 10. С. 26.
3. Чумаков М.В. Эмоционально-волевая регуляция деятельности как интегральный процесс // Вестник Курганского государственного университета. Серия: Физиология, психофизиология, психология и медицина. 2008. № 12. С. 104-106.
4. Чумаков М.В. Личностные особенности супругов и психологические характеристики современной семьи // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология. 2012. №19 (278). С. 30-36.
5. Чумакова Д.М. Социально – психологические особенности семьи и религиозность родителей. – Челябинск: вестник Южно – Уральского государственного университета, 2010. – Вып. 10. -№27 (203). - С. 100 - 103.
6. Чумакова Д.М. Религиозность личности: основные подходы к исследованию, структура и диагностика. – Челябинск: вестник Южно – Уральского государственного университета, 2011. – Вып. 15. - №42 (259). - С. 111 - 114.
7. Чумакова Д.М. Некоторые подходы к изучению религиозности личности // Вестник Университета (Государственный университет управления). 2011. № 6. С. 106-107.
8. Чумакова Д.М. Эмпирическое исследование религиозности в структуре личностных качеств // Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. Серия Гуманитарные науки. 2015. №4 (34). С.132-135.
9. Чумакова Д.М. Психометрический подход к религиозности личности // Вестник Курганского государственного университета. Серия: Физиология, психофизиология, медицина. 2015. №2 (36). С.100-102.

Шабас С. Г., Гуманитарный университет, г. Екатеринбург

#### **Профессиональный стандарт педагога-психолога как условие взаимодействия специалистов в работе районного методического объединения**

Психологическая служба дошкольных образовательных учреждений и организаций является начальным звеном единой системы психологической службы в образовании как системы психосоциальной помощи семье и детям. Главной задачей ее является оказание своевременной квалифицированной,

консультативно-методической, психодиагностической и психокоррекционной помощи всем участникам воспитательно-образовательного процесса и помощь в социально-психологической адаптации.

Особое значение в детских садах г. Екатеринбурга придается психолого-педагогической службе в связи с наличием большого количества детей с особенностями в развитии, реализацией ФГОС дошкольного образования и внедрением профессионального стандарта педагога-психолога.

В дошкольных образовательных учреждениях (ДОУ) Ленинского района г. Екатеринбурга более 20 лет существует служба методической поддержки педагогов-психологов в виде районного методического объединения (РМО), организованная Отделом образования Администрации Ленинского района.

Служба имеет свое «Положение о деятельности», где определяются общие положения, цели и задачи РМО. Так, одна из задач деятельности в п. 2.2.2. определена как «содействие развитию методического, информационного и программного обеспечения деятельности практической психологии в системе дошкольного образования».

Ежегодно проводится анализ деятельности РМО, который направлен на дальнейшее совершенствование работы педагогов-психологов в детских садах района.

Так, в последние годы основной проблемой была разноуровневая подготовка специалистов, а также значительно различающийся стаж их работы, что часто приводило к недопониманию в подходах в работе с дошкольниками и их семьями, а также к возникновению конфликтов с администрацией ДОУ.

Особенно эта проблема обострилась с ведением районного мониторинга по отслеживанию результатов уровня подготовки детей к школе и определению их соответствия возрастным нормам развития.

Были выявлены следующие основные проблемы в работе специалистов:

различное понимание специфики психолого-педагогического сопровождения реализации основных и дополнительных образовательных программ;

сложности в психологической оценке комфортности и безопасности образовательной среды учреждения;

несовпадение методов и подходов к коррекционно-развивающей работе с воспитанниками;

использование психологами различных психодиагностических методик при анализе одних и тех же параметров развития ребенка в разных ДОУ;

несовпадение полученных результатов при использовании одинаковых методик и некорректная интерпретация результатов обследования.

Кроме того, оказалось, что разные образовательные учреждения имеют несопоставимость результатов по основным направлениям деятельности педагогов-психологов, что создает трудности в определении единой картины деятельности детских садов района по психолого-педагогическому сопровождению всех участников воспитательно-образовательного процесса.

Для решения имеющихся проблем на уровне РМО было принято решение проделать следующую работу:

проанализировать основные трудовые функции педагогов-психологов дошкольных образовательных учреждений;

соотнести имеющиеся трудовые функции с требованиями профстандарта;

рекомендовать их для использования в дошкольных образовательных учреждениях района.

Вся работа проходила в три этапа. На первом этапе все педагоги-психологи дошкольных образовательных учреждений Ленинского района совместно на базе РМО провели следующую работу:

Анализ основных трудовых действий по каждой трудовой функции.

Выявление основных необходимых умений для выполнения трудовых функций.

Определение наличия необходимых знаний для выполнения данных функций.

Было выявлено, что основными проблемами в работе педагогов-психологов являются следующие:

проведение психологического мониторинга и анализа эффективности использования методов и средств образовательной деятельности;

психологическая оценка безопасности образовательной среды и образовательных технологий;

слабое владение способами оценки эффективности и совершенствования консультативной деятельности;

трудности в применении стандартных методов и приемов наблюдения за нормальным и отклоняющимся психическим и физиологическим развитием;

оценка эффективности проведенной коррекционно-развивающей работы в соответствии с выделенными критериями;

планирование и реализация превентивных мероприятий по профилактике возникновения социальной дезадаптации, аддикций и девиации поведения.

Второй этап включал в себя подробное изучение всеми специалистами «Профессионального стандарта педагога-психолога».

Третий этап проходит в настоящее время, когда организована система обмена опытом, повышения квалификации и введена форма наставничества для повышения уровня профессиональной компетентности педагогов-психологов для их деятельности в соответствии с требованиями профессионального стандарта.

**К Формирования поликультурной компетентности классного руководителя\***  
**\* Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ, проект № 15-16-71005 а/Ц**

компетентности современного классного руководителя как носителю и транслятору духовно-нравственных качеств в условиях современной школы, характеризующейся этнической перемешанностью, постоянным притоком эмигрантов, неумением и нежеланием оставлять за представителями других национальностей права «этнического своеобразия» и как следствие ростом межэтнических конфликтов предьявляется еще одно требование - владение полиэтнической компетентностью.

В современной литературе используются термины межкультурная компетентность, поликультурная компетентность, этнокультурная компетентность, кросскультурная компетентность, мультикультурная компетентность и др. Между тем, несмотря на все многообразие и вариативность методологических подходов, из объединяет единство в рассмотрении обозначенных дефиниций, предполагающее осведомленность в содержании, средствах и способах взаимодействия с миром культуры, реализующееся в способности свободно ориентироваться в поликультурном мире, понимать его ценности и смыслы, владении методами и способами взаимодействия с представителями других национальностей, наличие определенного уровня эмпатии и толерантности, умении предвидеть появление конфликтов на этнической почве и при необходимости – конструктивно разрешать.

В работах Ю.В. Арутюнян, О.В. Гукаленш, Ю.С. Давыдова, Г.Д. Дмитриева, Н.М. Лебедевой, З.А. Мальковой, Л.М. Сухоруковой и других обосновывается тезис о том, что исторически сложившееся многообразие национальных и этнических культур создает благоприятные условия для развития поликультурного образования, которое выступает базисом формирования новой этнопедагогической парадигмы.

Поликультурное образование предполагает всесторонний учёт того обстоятельства, что в процесс обучения вовлечены представители разных культурных общностей – цивилизационных, культурно-исторических, этно-конфессиональных, локально-территориальных, религиозных, этно-лингвистических, социокультурных, поло-возрастных и прочих.

Н. Н. Назаренко в своём исследовании выделяет специфику полиэтнического образования и трудности, сопрягающие их. Данные результаты видятся нам интересными и заслуживающими внимания при разработке технологии формирования поликультурной компетентности классного руководителя:

1. Обучающиеся в полиэтнических классах являются представителями различных этносов, поэтому, наряду с индивидуально-психологическими особенностями, они обладают специфическими этнопсихологическими характеристиками, которые неизбежно влияют на восприятие и усвоение учебного материала, на степень включенности школьников в учебный процесс.

2. Дети разных национальностей по-разному воспринимают стиль поведения педагога, предьявляют различные требования к их личностным качествам, профессиональным навыкам.

3. Ребенок изначально воспитывается в семье, а каждая семья имеет свою систему воспитания, которая к тому же отличается и этнопедагогическими особенностями.

4. В условиях полиэтнической образовательной среды обучающийся находится на рубеже различных культур и перед ним возникают две узловые личностно значимые проблемы: обретение и / или сохранение своей этнической идентичности и адаптации в этой среде. Внешние социальные обстоятельства, в частности полиэтничность среды, могут привести человека к переосмыслению роли этнической принадлежности в его жизни, к трансформации этнической идентичности.

5. В полиэтнической образовательной среде учатся мигранты со специфическим опытом, который предшествовал миграции и который во многом определил условия их социализации. Они привезли в себе культурный опыт – акцент, манеры, взгляды, привычки той социальной среды, где они жили ранее. Особенно необходимо обратить внимание на вынужденных мигрантов, перенесших травматические переживания, связанные с военными конфликтами, с потерей родных и близких, привычной средой жизнедеятельности и т.д.

6. Дети многих беженцев и вынужденных переселенцев не владеют русским языком из-за чего не могут полноценно адаптироваться в новой среде. В связи с этим педагоги должны быть готовы к работе с двуязычными семьями [1].

А. М. Хупсарокова и Ф. П. Хакунова в своих работах, говоря о структуре межкультурной компетенции, выделяют следующие:

1) когнитивный, включающий спектр знаний и теоретических умений, необходимых для эффективной жизнедеятельности в поликультурной среде;

2) мотивационно-ценностный, характеризующийся освоением гуманистических ценностей, относящихся к жизни в поликультурном обществе, толерантными отношениями к представителям иных социально- культурных групп и мотивацией к межкультурному взаимодействию;

3) деятельностно-поведенческий, включающий умения разрешать меж- культурные проблемы, эффективно действовать в поликультурной среде, осуществлять активное взаимодействие с представителями различных культур [2].

Именно контекст выделенных компонентов определил логику формирования поликультурной компетенции классных руководителей. Нами разработаны программа повышения квалификации, тренинг для работы с классными руководителями.

Работа с классными руководителями по формированию поликультурной компетентности строится на основе следующих принципов:

- принцип позитивного отношения к этнокультурному разнообразию - приоритетной является задача не по расширению знаний классных руководителей об этнокультурах, а формирование толерантного уважительного отношения к детям других национальностей;

- принцип культуросообразности - учет в процессе образования условий, в которых находится человек, а также культуры данного общества;

- принцип преемственности и последовательности изучения культур - введение изначально в родную этническую культуру, затем в культуру российскую, ведущей к гражданской самоидентификации и, наконец, в мировую, способствующей планетарной самоидентификации личности;

- принцип диалога - живой равноправный обмен мнениями двух и более собеседников, результатом которого должна стать выработка общей позиции или общего взгляда на какое-либо явление;

- принцип междисциплинарности- предполагает вариативность и многоаспектность;

принцип полилингвизма - освоении личностью родного, государственного и международных (иностранных) языков.

Формирование спектра знаний и теоретических умений, необходимых для эффективной жизнедеятельности в поликультурной среде предусмотрено к контексте курсов повышения квалификации, на которых предполагается рассмотрение следующего круга проблем: современный многонациональный мир вокруг нас, «плюсы» и «минусы» поликультурного образования; проблемы беженцев, мигрантов, переселенцев в России, конфликты в поликультурной образовательной среде- особенности возникновения, протекания, разрешения; основные подходы к профилактике конфликтов в поликультурной образовательной среды, позиция классного руководителя в школьном межнациональном конфликте, деятельность педагога по профилактике подобных конфликтов, образовательная среда - проблема безопасности с позиции межнациональных конфликтов.

Проведение курсов повышения квалификации включает в себя следующие образовательные технологии: использование методов case studies – теоретическое решение практической задачи с использованием конкретных данных и прогнозирование развития процесса; использование методических указаний слушателям по успешному освоению учебной дисциплины в режиме активного обучения на различных типах занятия – теоретическое и практическое; использование мультимедийных материалов на лекционных и практических занятиях; обеспечение слушателей сопутствующими раздаточными материалами – опорными конспектами с целью активизации работы по усвоению материалов учебного курса; использование проблемно ориентированного междисциплинарного подхода; использование игровых методов активного обучения (тренингов-проигрывание различных ситуаций общения, взаимодействия).

В процессе изучения слушатели (классные руководители) должны усвоить все многообразие этноориентированных форм работы:

1) социально-ориентированные формы («круглые столы», конференции, митинги, классные часы, встречи с представителями различных этнических диаспор, историками, этнографами, деятелями культуры и искусства, стенная печать и др.);

2) познавательные формы (краеведческие и этнографические экскурсии, походы, Дни культуры и фестивали, устные журналы, викторины, тематические вечера, музейная деятельность, студии, секции, кружки, выставки и др.);

3) практико-ориентированные формы (мастер-классы, тренинги, ролевые игры);

4) развлекательные формы (утренники и вечера, народные праздники, «Посиделки», «Ярмарка», фольклорные концерты и театральные представления, соревнования по национальным видам спорта и народным играм и т.п.).

Формированию мотивационно-ценностного деятельностно-поведенческого компонентов способствует прохождение классными руководителями тренинга. Групповой психологический тренинг является методом преднамеренных изменений человека, направленных на осознание собственной личности, своего потенциала, возможностей, а также повышение уровня психологической компетентности.

Особая роль в программе отводится обсуждением выполненных упражнений, поскольку они — ключевое звено, необходимое для достижения поставленной цели.

На занятиях не ограничивается самостоятельность и активное участие в решении задач. Использование опыта испытуемых, открытой и доверительной атмосферы в группах даёт возможность раскрыть способности личности.

Цель тренинга – формирования поликультурной компетентности классных руководителей.

Задачи:

- развитие эмпатии, толерантности – уважения и признания равенства, отказ от доминирования и насилия, признание многомерности и многообразия человеческих культур, норм, верований и отказ от сведения этого многообразия к единообразию или к преобладанию какой-то одной точки зрения, готовности принять других такими, какие они есть, и взаимодействовать с ними на основе согласия;

- формирование позиции позитивного принятия другого (представителя другой национальности) - отношение уважения, понимания и безоценочности при межличностном взаимодействии вне зависимости от личностных качеств и проявления Другого, сохраняющее за человеком право оставаться автономным;

- снижение враждебности, агрессивности - уменьшение эмоциональных реакций, сопровождающих агрессивное поведение; формирование навыков адекватного и безопасного выражения гнева; развитие способности расслабляться;

- обучение слушателей эффективным стратегиям поведения в ситуации межэтнического конфликта, способствование выработке готовности к сотрудничеству и компромиссу;

На занятиях используются: диалоги, рисунок, рассказ, ролевые и подвижные игры, групповая дискуссия, групповая беседа, развивающие упражнения или игры и их обсуждение.

Занятия состоят из кратких объяснений, выполнения специальных упражнений и их обсуждения.

Программа тренинга рассчитана на 15 занятий, интенсивность занятий 1 раз в неделю, продолжительностью 120-150 минут.

В качестве условий эффективного обучения классных руководителей в поликультурной образовательной среде мы в своей работе рассматриваем стимулирование интереса к изучению разных этнических культур; создание положительной установки на взаимодействие с различными этносами; введение в образовательный процесс комплексных программ, предполагающих использование методов активного социально-психологического обучения (деловые и ролевые игры, социально-психологические тренинги). На основании проведенного исследования можно сделать выводы о том, что проведенная работа позволила достигнуть цели и повысить общий уровень поликультурной компетентности классных руководителей.

Литература

Назаренко, Н.Н. Педагогические проблемы полиэтнической образовательной среды [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://studik.net/pedagogicheskie-problemy-polietnicheskoj-obrazovatelnoj-sredy/>

Хупсарокова, А.М. Предметно-содержательные компоненты поликультурной компетентности педагога [Электронный ресурс] / А.М.Хупсарокова, Ф.П. Хакунова. – Режим доступа: [http://otherreferats.allbest.ru/pedagogics/00274620\\_0.html](http://otherreferats.allbest.ru/pedagogics/00274620_0.html).

Шалаева Т.С., г.Наволоки МОУ СОШ №1  
[IFKF80TDF@yandex.ru](mailto:IFKF80TDF@yandex.ru)

### **Опыт работы педагога-психолога МОУ СОШ № 1 г. Наволоки по организации исследовательской деятельности обучающихся в условиях реализации ФГОС**

Данная статья посвящена описанию технологии работы педагога-психолога общеобразовательной школы по организации исследовательской деятельности обучающихся в условиях современного образования.

Согласно Требованиям ФГОС «Образовательная программа учреждения должна включать программу развития универсальных учебных действий, обеспечивающую формирование у обучающихся основ культуры исследовательской и проектной деятельности и навыков разработки, реализации и общественной презентации обучающимися результатов исследования, предметного или межпредметного учебного проекта, направленного на решение научной, лично и (или) социально значимой проблемы» [6].

Главная задача обучения становится - вооружение учащихся умениями и навыками самостоятельно добывать знания, развивать их познавательную самостоятельность и активность [6]. А организация исследовательской деятельности – важный путь решения данной задачи.

Решение задачи формирования и развития УУД происходит не только на занятиях по отдельным учебным предметам, но и в ходе исследовательской внеурочной деятельности, которая играет очень важную роль в развитии всех видов УУД. А деятельность педагога-психолога, по организации исследовательской деятельности обучающихся, способствует реализации всех функций работы специалиста, согласно Профессиональному Стандарту педагога-психолога (психолога в сфере образования) от 24 июля 2015 г. N 514н [4].

В настоящее время психология человека вызывает возрастающий интерес широких слоев общества. Учащиеся нашей школы тоже не остаются равнодушными к этому направлению. Написанием исследовательских работ по психологии занимаются, как правило, учащиеся 7-11 классов, а с 1-6 класс идет только ознакомление с понятием психология, с психическими процессами, с правилами проведения диагностики, коррекционной работы и т.д.

Привлечение учащихся к исследовательской деятельности по психологии способствует развитию творческих способностей, улучшению контакта с учащимися, а так же дает эмоциональное самоутверждение не только обучающимся, но и руководителю работы. А главное, согласно требования ФГОС, способствует формированию универсальных учебных действий. Психология наука метапредметная, в которой сочетаются

как гуманитарные дисциплины: история, обществознания, так и естественно-научные – биология, анатомия, а также точные – математика.

Я строю исследовательскую работу с учащимися по следующему алгоритму:

1.Выбор темы.

В начальном звене темой работы может быть любой психический процесс (например, память, внимание, мышление и т.д.). Причем обследуется лишь небольшая группа, либо класс учащихся. В среднем и старшем звеньях определяется более широкая тема, которую ученики выбирают самостоятельно, но как правило в достаточно широком понимании.

2.Постановка проблемы.

На этом этапе дети отвечают на вопрос: «Что можно сделать для решения этой проблемы?» Здесь же пытаемся наметить пути ее решения и составить коррекционную программу.

3.Сбор необходимой информации.

На данном этапе идет поиск необходимой информации. Главными источниками служат учебники по психологии и интернет ресурсы.

4.Осуществление теоретической части работы.

На этом этапе автору работы задаю вопрос: «Все ли мы теперь знаем для того, чтобы осуществить задуманное?». При этом необходимо проявить такт и деликатность, для того, чтобы не навязать учащемуся информацию, а направить его на самостоятельный поиск.

5.Осуществление практической части проекта.

На этом этапе учащиеся проводят диагностическую и коррекционную части исследовательской работы. Необходимо отметить, что сбор диагностической информации осуществляют сами дети, а их обработку проводят под моим руководством. Данные испытуемых в исследовательской работе зашифрованы, поэтому исследуемые отвечают на вопросы анкет искренне, не желая себя приукрасить. Коррекционные мероприятия проводят учащиеся. В начальном звене данная работа проходит всегда отлично, так как ученики с 1-4 классы активно участвуют в проводимых играх [3]. В среднем звене, из-за психологических особенностей подростков [5], провести коррекционную работу сложнее. Поэтому для того, чтобы дети раскрепостились, я провожу разминочную часть сама, а остальное делает автор работы.[1],[2].

6.Подведение итогов

Заключительным этапом исследовательской работы учащихся является представление её на какой-либо конкурс, начиная от школьного и заканчивая Всероссийским уровнем.

Кто же становится автором исследовательских работ?

Любой учащийся, которого интересует психология. Главное правило в проведении исследовательской работы – никакого принуждения и насилия над личностью. Главный критерий – личный интерес и личная увлеченность.

Однако, требования государственного образовательного Стандарта обязывает нас как педагогов заинтересовать всех обучающихся исследовательской деятельностью. Проект – обязательное условие реализации Стандарта. А для того, чтобы знакомить детей с психологией в начальном звене нашей школы проводятся внеурочные развивающие занятия, в пятых классах организован элективный курс «Совершенствование личности». В 8-а классе (педагогическом классе) - 1 час педагогики «Введение в педагогику» и психологии «Расскажи мне обо мне» еженедельно. В 9-х классах в нашей школе проводится элективный курс «Психологические аспекты выбора профессии», а в 10 и 11 классах - курс «Нравственные основы семейной жизни». Занятия по психологии проходят с элементами исследовательской деятельности и проблемно - поисковыми методами обучения, так как целью современного российского образования стало полноценное формирование и развитие способностей ученика самостоятельно очерчивать учебную проблему, формулировать алгоритм ее решения, контролировать процесс и оценивать полученный результат.

Конечно же, не все учащиеся – авторы исследовательских работ под моим руководством, свяжут свою жизнь с психологией, но знания, которые они приобрели в процессе ее написания, всегда пригодятся в жизни.

Литература:

Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. и др. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / Под ред. А.Г. Асмолова. — М.: Просвещение, 2008

Ежова Н.Н. Рабочая книга практического психолога – Ростов н/Д: Феникс, 2006

Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе. – М.:ТЦ Сфера, 2005 г.

Профессиональный стандарт педагога-психолога

<http://psyumo.ru/app/webroot/ckfinder/userfiles/files/стандарт%20педагога-психолога.doc>

Столяренко Л.Д. Основы психологии - Феникс,2008 г. – 686 с.

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [http://kemu.edu.ucoz.ru/Document/fgos\\_ooo.doc](http://kemu.edu.ucoz.ru/Document/fgos_ooo.doc) (дата обращения 22.01.2016 г.)



## Инструментарий оценки результатов профессиональной деятельности педагога-психолога

Одним из действенных механизмов, позволяющих определить качество кадровых условий и условий, обеспечивающих развитие кадрового потенциала, является аттестация педагогических работников.

Главная цель аттестации – в постепенном формировании у педагогов внутренней готовности к осознанному и самостоятельному построению, корректировке и реализации перспектив своего развития (профессионального, жизненного и личностного), готовности рассматривать себя в развитии, находить профессионально-личностные смыслы конкретной деятельности, а главное – готовности гарантировать обучающимся и социуму качество образования, соответствующее современным требованиям государственного образовательного стандарта.

Специалистами Министерства Образования и Науки Республики Хакасия, методистами Государственного автономного образовательного учреждения Республики Хакасия дополнительного профессионального образования "ХАКАССКИЙ ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ" разработан инструментарий оценки результатов профессиональной деятельности педагогического работника «Аттестационные материалы». Данный инструментарий разработан для всех категорий педагогических работников. Указанные материалы находятся в свободном доступе на сайте института [ipk19.ru]. В статье использовалась аттестационная книжка педагога-психолога (материалы утверждены на заседании Республиканской аттестационной комиссии 29.10.2015 Протокол № 6 (педагог-психолог)) [http://ipk19.ru/index.php/attestatsiya-pedrabotnikov].

Основное отличие нового инструментария заключается в том, что он базируется на компетентностном подходе, технологично разработан, предусматривает снижение риска субъективного подхода в оценке профессиональной компетентности педагога. В основе предлагаемой системы оценки лежит целостная структура компетенции педагога-психолога, учитывающая все основные компоненты профессиональной деятельности. Новый лист экспертного заключения более четко структурирован по блокам, определяющим уровни сформированности компонентов профессиональной деятельности педагога - психолога. Оценивание уровня профессиональной компетентности педагогов-психологов предлагается осуществлять с использованием 5 критериев. Каждый критерий включает основные показатели оценки.

I критерий. Эффективность профессиональной деятельности педагога (психодиагностика, психопрофилактика, коррекционно-развивающая работа, консультативная деятельность, охрана психологического здоровья обучающихся).

- Организация деятельности в соответствии с направлениями
- Реализация программ психопрофилактики и коррекционно-развивающей работы
- Обеспечение условий для охраны психологического здоровья обучающихся
- Эффективность консультативной деятельности
- Взаимодействие с обучающимися

II критерий. Взаимодействие психолога с родителями, педагогами образовательной организации. Ведение документации.

- Система работы педагога - психолога с родителями обучающихся
- Работа педагога-психолога с педагогами и другими специалистами образовательной организации
- Ведение документации

III критерий. Эффективность педагогической деятельности по реализации образовательного процесса. Педагог разрабатывает и успешно реализует образовательные программы по направлению деятельности

Анализ занятий, проводимых педагогом (по результатам посещения администрацией образовательной организации, представителей методических объединений не менее чем 2-3 занятий)

Эффективно владеет ИКТ – компетентностью (общепользовательская, общепедагогическая, предметно-педагогическая)

IV критерий. Вклад педагога в повышение качества образования на основе совершенствования методов обучения и воспитания

- Инновационная деятельность педагога
- Обобщение и распространение опыта
- Руководство педагогической практикой студентов вузов, наставничество

IV критерий. Личностный профессиональный рост педагога

- Повышение квалификации, самообразование
- Общественная активность педагога
- Участие педагога в профессиональных конкурсах
- Награды и поощрения педагога

Перечисленные критерии и показатели отражены в качестве трудовых действий/необходимых умений и знаний профессиональном стандарте «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)».

С помощью данных материалов каждый педагогический работник сможет наиболее полно оценить результаты своей профессиональной деятельности и увидеть перспективы развития на будущее. Предлагаемые материалы позволяют сочетать оценку и самооценку проявлений базовых профессиональных психолого-педагогических компетенций, динамику изменений профессиональной педагогической позиции и обеспечивают самоопределение соответствия педагога - психолога первой и высшей категории.

Таким образом, самооценка учителя может помочь обратить внимание на положительные и проблемные стороны в [профессиональной деятельности](#) психолога, создать условия для наиболее полной реализации педагогом его профессиональных обязанностей и возможностей, активно, более целостно и объективно использовать механизмы морального и материального поощрения.



## Содержание

	Стр.
Алфеева Е. В. Проблема эмоционального выгорания педагогов в профессиональной деятельности психолога ДОО	4
Ануй С.В. Повышение и развитие воспитательного потенциала семьи в условиях ППМС - Центра	7
Бараева Р.В. Новый стандарт образования: практическое участие психолога в образовательном процессе	9
Бокуть Е.Л. Расширение базы практики как условие формирования профессиональных компетенций психолога образования	12
Викторова Е.А., Лобынцева К.Г. Мониторинг организации работы и результатов деятельности психологических служб образовательных организаций как инструмент развития психологической службы образования региона	14
Гаврюшкина А.В., Ускова Л.Ю. Формирование школьной мотивации у детей с интеллектуальными нарушениями на занятиях с психологом	17
Гайнеев А.Р., Василенко Г.Н. Формирование навыка профессионального самоопределения через бланковую игру. (Игра «Мой профессиональный выбор»)	18
Галеева Н.И. Психологическое сопровождение профессионального самоопределения кадетов	22
Галяутдинова А.Т. Проект семейных праздников «Навстречу друг другу»	23
Гасникова Т.О., Гасникова Н.В. Особенности межличностных отношений и эмоциональной сферы выпускников начальной школы, пути их развития	25
Грибоедова О.И. Изучение особенностей деятельности педагогов при взаимодействии с «трудными подростками в условиях общеобразовательного учреждения: психологический аспект	27
Декина Е.В. Формирование компонентов психолого-педагогической деятельности у студентов в процессе научно-исследовательской работы	29
Деникаева О. В. О модели психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи в сфере образования свердловской области	32
Денисова Т.Н., Чибаква С.А., Богатырёва Е.А., Лобанова И.В., Водопьянова Е.А. Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса в ГБОУ «Новооскольская специальная общеобразовательная школа-интернат» в контексте требований профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)»	36
Доржу Анай-Хаак Мергеновна Диагностика психологической готовности детей дошкольного возраста к обучению грамоте	37
Душина И.А. Ещё раз о личностном росте	38
Еделева Е.Г. Самооценка профессиональных умений педагогов - психологов в соответствии с требованиями профессионального стандарта	40
Елизаров С.Г. Развивающая образовательная среда как условие формирования личностной и социальной идентификации молодежных лидеров-организаторов (Работа поддержана грантом РГНФ, проект 14-06-00876а)	41
Еременко Н. А. Развитие профессиональных умений педагогов-психологов в процессе подготовки к деятельности в условиях введения и реализации ФГОС ООО	45
Жаворонкина А. Д., Максимова Е. И. Индивидуальная программа работы с учащимися группы риска «Одарённые дети в группе риска»	47
Каверина Н.Е. Психологическая готовность педагогов-психологов к переходу на деятельность по профессиональному стандарту	50
Калинина Н.В., Артемова А.О. Проектирование программ работы с родителями в инклюзивной школе на основе экпсихологического подхода	54
Каранова В. В. Развитие рефлексивных умений дошкольников с помощью краеведческого материала	58
Карловская Н.П., Важенина Ж.О. Организация аудита ППМС сопровождения образовательного процесса	61
Киселева Т.Б. Использование методики «Река школьной жизни» для определения уровня психологического комфорта на уроках в средней и старшей школе	64

Климова Т.Г. Клочков Д.М. Группы кратковременного пребывания в дошкольном образовательном учреждении – первый этап психо-социального развития ребенка	65
Кучегашева П.П., Колотева Е.Ю. Применение арт-техник в работе педагога-психолога с детьми, родителями и педагогами	67
Конончук О.Ю. Психолого-педагогическое просвещение родителей ДОО в контексте апробации и внедрения профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)»	71
Кукуев Е.А., Мальцева О.А. Подготовка студентов-волонтеров для программ реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья	73
Куликова Т.И. Технологии обеспечения психологической безопасности поликультурной образовательной среды	75
Кульков К.М., Кулькова Ж.Г., Кривулина Л.А., Сидорчук В.И., Смагин Е.С., Чиркова И.А. Организация психологического тестирования обучающихся образовательных учреждений Челябинской области на предмет потребления ПАВ	80
Кулькова Ж.Г. Психолого-педагогическое обследование детей и подростков в гражданском судопроизводстве	82
Лаврик О. В. Построение программы психологического сопровождения образовательного процесса в современной школе(на примере программы ГБОУ СОШ №363)	83
Ларина Г.Н. Специфика социальных представлений о свободе студентов-психологов	86
Лебедева Т. В. Стандартизованная психологическая методика оценки развития русского языка как новый инструмент практического психолога в образовании	88
Максимова Л.А., Валиев Р.А. Всероссийская студенческая олимпиада как инструмент повышения качества психолого-педагогического образования	90
Матвеева А.В. Психологические условия профессионального и личностного самоопределения гимназистов профильных классов(Работа выполнена при поддержке гранта РГНФ, проект № 14-06-00426, 11-06-01102а)	93
Мельникова Н.С. Программа занятий группы поддержки психологического сопровождения родителей детей с ОВЗ	95
Михайлина М.Ю. Проблема молодого специалиста психолого-педагогического сопровождения в контексте требований профессионального стандарта	99
Михайлова Г.В. Актуализация организационного лидерства в образовательной среде	101
Мищенко Е. Е. Способы саморегуляции в подростковом возрасте	103
Морозова Т.Ю. Тренинг как технология психологического воздействия на личность	105
Мусникова Н. А. Творческий потенциал слабоуспевающих учащихся	108
Муханова В. А. Преимущество образования как фактор профилактики школьной дезадаптации при переходе из начальной школы в среднюю	110
Новикова Г.В. Возрастной подход в консультировании родителей по запросу отсутствия учебной мотивации у их детей-школьников	113
Орлова Е.В. Влияние настольных игр на различные познавательные процессы подростков	116
Пасечникова И.Ю. Направленность мотивации принятия ребенка в замещающую семью как фактор, определяющий успешность ее функционирования в будущем	120
Погорелова Г.Н. Построение модели психолого-педагогического сопровождения студентов-подростков	123
Позывайлова М.Л. Равные стартовые возможности для детей с особыми образовательными потребностями: принципы обеспечения и варианты оценки	125
Резникова И.П. Нейропсихологические подходы в работе с семьями, воспитывающих детей с СДВ(Г) в условиях реализации требований ФГОС ДОУ	128
Рыженко С.К.Актуальные вопросы разработки программ дополнительного образования в рамках апробации и внедрения профессионального стандарта «педагог-психолог (психолог в сфере образования)»	132
Сергиенко Е.Ю. Психолого-педагогическое сопровождение детей группы риска в условиях школы-интерната	134
Спиглазова Н. И., Васильев С.Н. Творческая самореализация детей во внеурочной деятельности	137

Степанова М.А., г. Развитие критического мышления: психологические подсказки на каждый день	139
Стороженко Т.Ю., Ассоциативные ряды педагога-психолога(Структура взаимодействия в образовании: успехи и сложности) Для нас всегда открыта в школе дверь..	142
Тегза В.А. Особенности проведения психолого – педагогического обследования детей с РАС на ПМПК и определение специальных образовательных условий	144
Тенькова В.А., Тужикова В.И. Модель профессиональной деятельности педагога-психолога В современной школе	147
Толстоухова Н.С. Повышение квалификации педагога-психолога, нацеленное на его акмеологическое развитие	151
Умняшова И.Б, Кузнецова А.А., Ларина Н.С. Психологическое сопровождение основной образовательной программы: опыт проектирования ГБОУ Школа лицей №1420	153
Фомина Н. О. Помощь педагога-психолога общеобразовательной школы в преодолении трудностей, возникающих в обучении иноязычных первоклассников	156
Холодкова О.Г. Профессиональный статус психолога образования в рамках внедрения стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)»	158
Черкасова С.А. Роль классного руководителя в создании психологической безопасности в поликультурном образовании	160
Чернышев А.С., Беспалов Д.В., Сарычев С.В. Роль педагога-психолога в проектировании летнего отдыха и развития детей и молодежи. Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (проект №14-06-00876а)	162
Черняева А.П., Михайлов М.М. Профилактика агрессивного поведения участников образовательного процесса БПОУ «ОПК № 1» средствами психолого – педагогического воздействия.	165
Чумаков М.В. Диагностика и коррекция эмоционально - волевой сферы личности учащихся	167
Шабас С.Г. Профессиональный стандарт педагога-психолога как условие взаимодействия специалистов в работе районного методического объединения	169
Шалагинова К. С.Формирования поликультурной компетентности классного руководителя	171
Шалаева Т.С. Опыт работы педагога-психолога МОУ СОШ № 1 г. Наволоки по организации исследовательской деятельности обучающихся в условиях реализации ФГОС.	173
Шрамова Ю.А. Инструментарий оценки результатов профессиональной деятельности педагога-психолога	175

Научное издание

Материалы XII Всероссийской научно-практической конференции

Москва 14-15 апреля 2016

Под редакцией: Мелентьева С.Э.

Верстка: Мелентьев С.Э.

Подписано в печать 06.04.2016

Формат 60x88. Гарнитура Times

Печать офсетная.

Усл. печ. л. 6,4 Заказ № 186

Отпечатано в типографии

ООО "АВК Пресс"

Тираж 1000 экз.