Общероссийская общественная организация
«Федерация психологов образования России»
Московский государственный
психолого-педагогический университет

XIII Всероссийская научно-практическая конференция

Психология образования: Педагог-психолог в мире школы

Статьи и материалы

Москва
25-26 апреля 2017

«Психология образования: педагог-психолог в мире школы»», (Москва, 25-26 апреля 2017) Материалы XIII Всероссийской научно-практической конференции—М.:
Общероссийская общественная организация «Федерация психологов образования России», 2017– 180 стр.

В сборнике представлены материалы выступлений статьи участников XIII Всероссийской научно-практической конференции «Психология образования: педагог-психолог в мире школы»», состоявшейся в г. Москве 25-26 апреля 2017. Статьи посвящены актуальным проблемам психологии образования.
Издание адресовано психологам, педагогам, специалистам служб практической психологии образования, руководителям образовательных учреждений.

Статьи представлены в авторской редакции.

Редакционный совет: Рубцов В.В. –председатель, Дубровина И.В., Журавлев А.Л., Егорова М.А., Забродин Ю.М., Клюева Т.Н. , Кулькова Ж.Г. , Леонова О.И., Мелентьева О.С., Романова Е.С.,Чаусова Л.К.

ФЕДЕРАЦИЯ ПСИХОЛОГОВ ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ

Общероссийская общественная организация
«Федерация психологов образования России »

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

www.rospsy.ru

rospsy.ru@gmail.com

ISBN 978-5-9900872-9-3
9 785990 087293

Алешина О.В.

Психолого-педагогический феномен «школьная адаптация» детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями.

г.Тула
ГОУ ТО «Тульский областной центр образования» (отделение №1 адаптированного общего образования обучающихся с нарушениями интеллектуальной сферы)
E-mail: chutkova.o@yandex.ru

Начало адаптационного процесса связано со значимыми изменениями в системе «личность - социальная среда» и может быть вызвано трансформаций средовых условий, физических, психических ресурсов индивидуума.В этой связи особое значение приобретают переломные моменты в жизни человека, когда кардинально меняется социальная ситуация развития, преобразуются потребности и цели субъекта.

С позиций педагогической психологии действие названных факторов наиболее отчетливо проявляется в младшем школьном возрасте, ибо общепризнанным считается, что «поступление в школу - переломный момент в жизни ребенка, независимо от того, в каком возрасте он приходит в первый класс».Изменение социальной ситуации развития, вызванное началом школьного обучения, влечет за собой наряду с перестройкой системы общественных отношений, образа жизни и условий деятельности младшего школьника, множественные внутриличностные преобразования, обеспечивающие возможность развития на следующем возрастном этапе.

Проблема школьной адаптации рассматривается в тесной взаимосвязи с вопросами психологической готовности ребенка к школьному обучению. Из опыта работы, психологическая готовность ребёнка к школьному обучению, с одной стороны, является одной из важнейших предпосылок его успешной адаптации, а с другой – определяет этапы и содержание коррекционной работы в начальный период обучения. К сожалению, вопросы психологической готовности к школьному обучению детей с интеллектуальными нарушениями не нашли еще достаточного разрешения в экспериментальных исследованиях и рассматриваются эпизодически в контексте других проблем, причем характерной тенденцией является отсутствие единого понимания особенностей этого феномена, его составляющих и критериев относительно детей с интеллектуальными нарушениями.

Специальные исследования показывают, что познавательные интересы школьников с интеллектуальными нарушениями, так же как и мотивы учебной деятельности, к началу школьного обучения проявляются весьма слабо, но в условиях специально организованного обучения появляется возможность их целенаправленного формирования (Н.Г. Морозова, И.П. Ушакова и др.). В свою очередь достаточный уровень развития школьной мотивации наряду с другими параметрами обеспечивает положительную динамику адаптации к учебной деятельности.

В ходе комплексного психолого-педагогического исследования З.Б. Эм установила, что успеваемость учащихся вспомогательной школы зависит как от степени интеллектуального недоразвития, так и от качественного своеобразия структуры дефекта. Так, при сниженной работоспособности вследствие нейродинамических расстройств, нарушениях эмоционально-волевой сферы и речи, у детей наблюдается более низкая успеваемость, чем их потенциальные возможности. В этой связи встает вопрос о необходимости реализации индивидуально-дифференцированного подхода в процессе коррекционно-педагогической работы на начальных этапах обучения детей с интеллектуальными нарушениями (Е.З. Безрукова, З.Б. Эм и др.).Это возможно при выявление «индивидуальных психологических нарушений, характеризующих индивидуальную структуру психологического дефекта отдельно взятого школьника» (Е.З. Безрукова). Учёт индивидуальных качеств детей с интеллектуальными нарушениями при организации учебно-воспитательного процесса, особенно на начальных этапах обучения, по моему убеждению, существенно снижает вероятность возникновения школьной дезадаптации.

Сравнительный анализ показателей, отражающих различные стороны адаптации детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями к учебной деятельности, выявил общую тенденцию, согласно которой адаптационный процесс наиболее успешно протекает в области взаимодействия учащихся с педагогом. Надо полагать, данный факт тесно взаимосвязан с динамикой развития навыков общественного поведения у большей части испытуемых.Наиболее дефицитарной для детей с интеллектуальными нарушениями на первом году обучения является собственно учебная деятельность, особенно при усвоении основ ведущих предметов школьной программы, а также выполнение ролевых функций учащегося, связанных с контролем и организацией собственной деятельности. Этот «разрыв» между аффективными (поведенческими) проявлениями личности и невысоким потенциалом интеллектуальных (когнитивных) проявлений свидетельствует о том, что социально-психологические компоненты личности не могут рассматриваться в качестве тождественных или имманентных по отношению к свойствам интеллекта при задержке психического развития. В этой связи, я полагаю, что коррекционный (компенсаторный) резерв в большей мере находится среди социальных факторов развития, которые далее по мере обучения оказывают детерминирующее влияние на развитие и динамику, как интеллектуальных функций, так и развития личности ребёнка с интеллектуальными нарушениями в целом.

По моим многолетним наблюдениям на всём протяжении первого года обучения взаимоотношения с

родителями (особенно с матерью) играют для младших школьников с интеллектуальными нарушениями существенную роль, хотя и теряют свою доминантность в ряду других социальных контактов к концу первого класса. При этом возрастает показатель значимости восприятия ребёнком матери и отца, как родительской пары, что косвенно подтверждается депривационным влиянием фактора наличия неполной семьи. Взаимоотношения младших школьников с интеллектуальными нарушениями со сверстниками развиваются за счёт активного их включения в собственный круг общения благодаря совершенствованию коммуникативных навыков и возрастающей потребности в общении. Указанные изменения с положительной стороны характеризуют процесс школьной адаптации.

Для младших школьников с интеллектуальными нарушениями педагог является эмоционально-значимым лицом, особенно в конце первого года обучения, о чём свидетельствуют резко дифференцированные эмоциональные реакции учащихся по отношению к нему. Важной тенденцией, на мой взгляд, можно считать возрастающее в течение первого учебного года число младших школьников с негативным отношением к учителю. Что, возможно, обусловлено субъективными и объективными факторами: личностными особенностями референтного взрослого, характером предъявляемых к учащимся дидактических и дисциплинарных требований, их соответствием индивидуальным возможностям младших школьников с интеллектуальными нарушениями и др. Повышение уровня тревожности у отдельных учащихся в течение первого учебного года, косвенно подтверждают высказанное предположение и свидетельствуют о психо-эмоциональной напряжённости самого процесса обучения.

Практика работы показала полную независимость в начале учебного года таких показателей, как «отношение к учителю», «отношение к сверстникам» и др., что позволяет рассматривать данный временной этап как период активной перестройки и реорганизации межличностного пространства для младших школьников с интеллектуальными нарушениями. Другой существенной тенденцией является доминирующая роль педагога в иерархии межличностных отношений учащихся начальных классов в конце первого учебного года и её «центрообразующая» функция, которая состоит в прямом и опосредованном взаимодействии с остальными психологическими характеристиками. При этом эмоциональное восприятие младшими школьниками педагога в течение первого учебного года становится менее зависимым от оценок окружающих, а повышенная тревожность вызывается большим числом факторов.

Совершенствование системы специального образования, осуществляемая в настоящее время в целях повышения эффективности социальной адаптации и последующей успешной социализации, учащихся с интеллектуальными нарушениями, основывается на принципе признания индивидуальности развития личности ребёнка и равных возможностей для всех детей в получении доступного уровня образовательных услуг. В этой связи особая роль в реализации указанного принципа принадлежит психолого-педагогическому коллективу специальных учебных и реабилитационных заведений, как главному звену в системе специального образования.

Успешность всех этапов школьного обучения во многом зависит от характера преобладающих трудностей у поступающего в школу ребёнка с интеллектуальными нарушениями, которые могут быть преодолены лишь при адекватном психолого-педагогическом подходе, скоординированном при взаимодействии всех участников учебно-воспитательного процесса на основании выявленных индивидуальных особенностей учащихся.

Список литературы

1. Алексеева О.Ф. Индивидуально-психологический фактор адаптации субъекта учебной деятельности:– М., 1995.–21 с.
2. Бадоева С.А. Социально-психологические проблемы адаптации и дезадаптации первоклассников– Ярославль, 1995. – 145 с.
3. Бгажнокова И.М. Обоснование изменения структуры и содержания обучения детей с нарушениями интеллекта // Дефектология. – 1995. – №1.– С. 37–41.
4. Бгажнокова И.М. Проблемы и перспективы развития коррекционной помощи детям с интеллектуальной недостаточностью // Дефектология. – 1994. – №1. – С. 11–14.
5. Березин Ф.Б. Психическая и психофизическая адаптация человека. – Л.: Наука, 1988. – 269 с.
6. Божович Л.И. Избранные психологические труды. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 212 с.
7. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе.– М, 1993.–176 с.
8. Диагностика школьной дезадаптации / Лусканова Н.Г., Коробейников И.А. и др. – М., 1995. – 126 с.
9. Дубровина И.В. Руководство практического психолога: готовность к школе. Методическое пособие. – М., 1988 – 89 с.
10. Махова В.М. Изучение личностных свойств и особенностей эмоционального реагирования детей с интеллектуальной недостаточностью в период их адаптации к школе. – Дефектология. – 2000. - №6
11. Мамайчук И.И., Трошихина Е.Г. Особенности психической адаптации учащихся вспомогательных школ-интернатов. – Дефектология. – 1997. - №3. – С. 3 – 9
12. Свиридова И.И., Теслева И.М. Проблемы дезадаптации первоклассников // Психолого-педагогическое, медико-социальное сопровождение развития ребёнка. – СПб, 1998. – С. 3–5.
13. Ульенкова У.В., Лебедева О.В. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии. – М.: ACADEMA, 2002

Алфеева Е.В.

Проблема обеспечения эмоционального благополучия младших школьников в процессе формирования детского коллектива

г. Курган
Институт развития образования и социальных технологий,
alfeeva.ev@ list.ru

В современном мире, где большую часть своей сознательной жизни каждый человек учится, приобретая новые знания, умения и навыки, выстраивая свои взаимоотношения с миром, очень важно, с чего это обучение начнется. Роль педагогов, работающих в системе начального общего образования велика. Учителя начальной школы должны не только уметь сами правильно организовать процесс адаптации детей к началу школьного обучения, но и организовать ситуацию успеха для каждого ребенка в поиске его места в первом детском коллективе, сделать этот процесс общим и индивидуализировано-специфическим для каждого ученика. Поэтому роль психолога в этой деятельности нельзя недооценивать. Ведь именно педагог – психолог должен помочь сформировать у педагогов и родителей младших школьников целостное понимание и умение целенаправленно работать по проблеме позитивной социализации со всеми участниками педагогического процесса. И здесь более правильно проводить систематическую профилактическую работу, чем потом работать с запущенной сформировавшейся проблемой.

Младший школьный возраст – это период важных изменений и преобразований, происходящих с ребенком, который включается в важную общественно значимую деятельность и начинает самостоятельно искать свое место в своем первом детском коллективе. На предыдущем этапе рядом с ребенком всегда находился взрослый человек, который помогал, страховал, помогал решать проблемы социализации, создавал ситуацию успеха. Начальная школа – важный этап становления и развития детской самостоятельности и становление этой самостоятельности происходит в рамках ведущего вида деятельности ребенка. Потому так важен уровень школьных достижений, осуществленных каждым ребенком на данном возрастном этапе. Если в этом возрасте ребенок не почувствует радость познания, не приобретет уверенность в своих способностях и возможностях, сделать это в дальнейшем будет значительно труднее [1]. Ведущая роль учебной деятельности в этом процессе не исключает того, что младший школьник активно включен и в другие виды деятельности (игра, элементы трудовой деятельности, занятия спортом, искусством и пр.), в ходе которых совершенствуются и закрепляются новые достижения ребенка. Но самым важным для ребенка становится необходимость признания его успехов в школе, классе. Группа сверстников (школьный класс) очень важна с точки зрения становления личности ребенка. Большую часть своей жизни личность проводит в группе и именно поэтому для человека крайне важно окружение и занимаемое им место в социуме. Класс – это первый детский коллектив, где личность начинает себя самостоятельно реализовывать.

Для ребенка крайне важно занять достойное место среди сверстников, но существует множество проблем в достижении успеха в этой деятельности, часть из них мы относим к внешним, часть к внутренним. Если, преодолев все трудности, личность сможет адаптироваться в коллективе в мире станет на порядок меньше депрессий, стрессов и разочарований, в младшем школьном и подростковом возрастах станет больше эмоционально благополучных детей. Представление младшего школьника о себе и его самооценка строятся преимущественно на оценках, которые он получает от взрослых, прежде всего от учителей и родителей, а так же сверстников, хотя ему и приходится иногда делать выводы из некоторых своих поступков самостоятельно. Все это может быть взаимосвязано с проявлениями школьной тревожности, так как школьная и социальная успешность очень важны для детей 10-11 лет. Судить о взаимосвязи этих составляющих школьный психолог может через изучение социометрического статуса и показателей школьной тревожности.

Изучение социометрического статуса младшего школьника, является на сегодняшний день одной из актуальных направлений в изучении интериндивидной подструктуры личности младшего школьника, так как благополучие ребенка в младшем подростковом возрасте напрямую с ним связано.

Целью нашего эмпирического исследования стало изучение особенностей взаимосвязи тревожности и классного социометрического статуса мальчиков и девочек младшего школьного возраста.

Школьная тревожность является одной из главных психологических проблем школьников, от которой трудно избавиться полностью. Высокая тревожность может стать причиной непопулярности детей в школьном коллективе, заниженной самооценки, снижения развития, и многого другого. Согласно К. Хорни, Человек вытесняет враждебность к тем, кто ему угрожает, поскольку не имеет сил с ними бороться. Но эта вытесненная враждебность возвращается к нему в виде тревоги. Таким образом, значительная часть людей «обречена стать невротиками». [3] С нашей точки зрения, это крайне негативный вариант развития событий. Своевременное выявление и помощь ученикам с высоким уровнем тревожности, способствует гармоничному развитию.

Нам было интересно посмотреть, каким образом причины школьной тревожности взаимосвязаны с особенностями социометрического статуса младшего подростка. Поступление ребенка в школу ведет за собой ряд страхов и тревог, ему достаточно быстро необходимо освоить новые социальные роли, правила,

обязанности, - в этот момент важно поддержать ребенка и помочь ему, постепенно ввести его в новый незнакомый мир. Во втором классе ребенок начинает получать отметки и складывается его уровень школьной оценочной успешности. А дальше, в 3-4 классе школы, когда все более значимыми становятся сверстники найти свое место в классе и научиться выстраивать отношения с одноклассниками в зависимости от их и своей школьной успешности.

Мы предположили, что существуют специфические особенности взаимосвязи тревожности и социометрического статуса, объясняющие особенности различия поведения мальчиков и девочек в школьной жизни.

Социометрическая техника применяется для диагностики межличностных и межгрупповых отношений в целях их изменения, улучшения и совершенствования. Внедрение этого метода в исследования советских психологов связано с именами Е. С. Кузьмина, Я. Л. Коломинского, В. А. Ядова, И. П. Волкова и др. Социометрический статус характеризует индивидуальные свойства личности в качестве члена группы [2]. Ребенок, обретя некую самостоятельность в школе, начинает активно рефлексировать себя как личность. У него появляется желание иметь на все свою точку зрения, появляется суждение о своей социальной значимости – самооценка, которая складывается благодаря развитию самосознания и получению обратной связи от значимых для него людей. Социометрия является одним из наиболее эффективных способов исследования эмоциональных отношений внутри малой группы. Она представляет собой своеобразный способ количественной оценки межличностных отношений в группе, выявление «слабых», униженных и отвергнутых личностей и дальнейшая их психологическая коррекция с целью повысить самооценку ребенка для достижения достойной позиции в обществе.

Эмпирическое исследование проводилось в городе Кургане на базе городских образовательных организаций с 2014 по 2016 годах. Выборка составила более 300 респондентов, мальчиков и девочек в возрасте 10-11 лет. При планировании исследования и определении инструментария, мы исходили из предположения, что существуют специфические особенности взаимосвязи тревожности и социометрического статуса, объясняющие особенности и различия поведения мальчиков и девочек в школьной жизни.

Обсудим полученные результаты. С помощью методики А. Филлипса можно сделать вывод о степени тревожности ребёнка и характере её проявлений. Тест помогает выявить следующие аспекты: эмоции, которые связаны с разными формами участия в школьной и классной жизни в частности; стресс, связанный с выстраиванием взаимосвязей со сверстниками; индифферентное отношение к личному успеху; боязнь показать свои умения и навыки на уроке, необходимости выступить перед всеми; ожидание негативной оценки со стороны окружающих; неспособность противостоять стрессу, что проявляется в нестандартной реакции на любые раздражающие факторы; неумение и нежелание строить отношения со взрослыми.

Мы выяснили, что в целом у третьеклассников не выражена высокая тревожность. Самые благоприятные показатели по шкалам фрустрация успеха, и страхи в отношении с учителями. Хорошие отношения детей с учителями начальной школы создают благоприятный психологический фон, позволяющий детям реализовать себя. Высокие показатели по шкале страх проверки знаний, что не удивительно, если учесть, что речь идёт об учащихся начальной школы, для большинства из которых очень важно хорошо учиться и учитель и родители оценивают личность ребенка через призму его учебной успешности.

Если сравнить результаты тревожности по гендерному признаку, то у мальчиков ярче проявляется: общая тревожность, социальный стресс, страх проверки знаний, и отношения с учителями. В школе мальчики отдают предпочтение общению в своей гендерной микрогруппе, отодвигая учёбу на второй план, из-за чего не редко случаются проблемы во взаимоотношениях с учителями. У девочек сильнее выражены параметры: страх самовыражения, страх несоответствия ожиданиям и сопротивляемость стрессу. В учёбе девочки начальной школе ориентируются друг на друга и на определённое соперничество внутри гендерной микрогруппы, из-за чего снижается стрессоустойчивость. Таким образом, девочки боятся проявлять себя, чтобы не потерять симпатию сверстниц, а мальчики, из-за боязни сделать что-то не так и быть осмеянными, не показывают тех результатов, на которые способны.

С целью изучения социометрического статуса детей нами была проведена методика социометрия Дж. Морено. Детям были заданы вопросы об их предпочтениях в трех основных сферах, важных для развития и эмоционального благополучия младшего школьника. Эти темы можно условно определить как предпочтения в выполнении учебного задания, предпочтения по лидерским качествам, предпочтения по личным симпатиям детей.

Проведенный нами корреляционный анализ позволил выявить специфические особенности взаимосвязи тревожности и социометрического статуса, объясняющие особенности и различия поведения мальчиков и девочек в школьной жизни. Были выявлены сильные и средней силы прямые и обратные корреляционные связи, обратимся к их описанию. В целом, по выборке, предпочтения в выполнении учебного задания коррелирует со страхом ситуации проверки знаний и общей тревожностью. Это означает, что дети отдают свои предпочтения тем, у кого высокая школьная успеваемость и охотнее выбирают тех, кто позволит им быть успешными в учебной деятельности. При этом, выбирая тех, у кого высокая школьная успеваемость, школьники чувствуют себя уверенней.

Предпочтения по лидерским качествам третьеклассников взаимосвязаны со страхом ситуации проверки знаний, сопротивляемости стрессу и страхами в отношениях с учителями. Лидерами среди младших

школьников обоих полов становятся те, у кого выше школьная успеваемость, но невысокая физиологическая сопротивляемостью стрессу. Эти дети часто проявляют себя неординарными поступками, при этом к третьему классу в лидерах могут оказываться те дети, у которых есть тревожность в отношениях с учителем. Скорее всего, третьеклассники воспринимают повышенную проявляющуюся в поведении тревожность таких детей как показатель суперответственного отношения к школьной жизни.

Анализ полученных результатов по матрице мальчиков выявил обратные корреляционные взаимосвязи средней силы предпочтений в выполнении учебного задания с такими параметрами как общая тревожность и страх ситуации проверки знаний. Выбирая тех, у кого высокая школьная успеваемость, мальчики чувствуют себя уверенней и выбирают тех, кто позволит им быть успешными в учебной деятельности. Необходимо отметить, что для мальчиков важность предпочтений в учебной деятельности существенно ниже, чем для девочек.

Предпочтения по лидерским качествам мальчиков третьеклассников взаимосвязаны с общей тревожностью, тревожностью в отношениях с учителями, страхом ситуации проверки знаний, социальным стрессом, фрустрацией в достижении успеха и страхом самовыражения. Это подтверждает выводы многих исследователей о наибольшей важности для мальчиков их социального статуса в классе. Мы видим, что в кругу сверстников одного гендерного признака учащимся комфортнее всего, а наличие лидера в кругу сверстников снижает тревожность. В лидерах, с точки зрения мальчиков, оказываются те учащиеся, у кого лучше отношения с учителем, у кого выше школьная успеваемость. Наличие лидеров в группе снижает тревожность в межличностном общении со сверстниками, а поддержка, получаемая от лидеров класса, создаёт благоприятный фон для развития ребенка. Мальчики считают, что становясь лидером, либо получая поддержку от лидеров, учащимся легче проявлять себя в какой-либо деятельности в школе и классе.

Предпочтения по личным симпатиям детей у мальчиков коррелируют со страхом ситуации проверки знаний, страхом самовыражения, страхом ситуации проверки знаний и отношениями с учителями. Мы видим, что для мальчиков очень важны и личные отношения и симпатии. Наличие межличностные симпатии в классе снижают у мальчиков страх ситуации проверки знаний и общую тревожность в школьной жизни. С точки зрения мальчиков, учащиеся охотней всего проявляют себя с теми, к кому испытывают симпатии, а лидерами по симпатиям со стороны одноклассников являются те, у кого лучше отношения с учителями.

Прямая корреляционная связь по параметрам: фрустрация достижения успеха с предпочтения по личным симпатиям мальчиками и баллами по вопросу симпатий может быть обусловлена боязнью быть осмеянными среди сверстников, в случае неуспешности ребенка в классе.

Анализ полученных результатов по матрице девочек выявил обратные корреляционные взаимосвязи средней силы и показал, что для девочек учебная успешность намного важнее, чем для мальчиков. Предпочтения в выполнении учебного задания девочек третьеклассниц взаимосвязаны с общей тревожностью, страхом ситуации проверки знаний, фрустрацией достижении успеха. Выбирая учащихся признаку школьной успешности, девочки чувствуют себя комфортней, взаимные выборы по предпочтениям в выполнении учебного задания усиливает взаимопомощь и повышает школьную успеваемость. С точки зрения девочек, когда дети объединяются в малые группы по признаку школьной успеваемости, они имеют хорошие условия для развития.

Обратная корреляционная взаимосвязь предпочтений в выполнении учебного задания и страхом несоответствия ожиданиям окружающих и сопротивляемости стрессу. В школьной жизни учащиеся ориентируются на тех, у кого выше школьная успеваемость, а совместная работа повышает стрессоустойчивость. Корреляций с предпочтениями по лидерским качествам гораздо меньше, чем по выборке в целом и у мальчиков. Есть значимые корреляционные связи только с двумя шкалами - сопротивляемостью стрессу и тревожностью в отношениях с учителями и баллами по вопросу лидерства. С точки зрения девочек, лидерами являются дети, у которых лучшие отношения с учителями и высокая стрессоустойчивость.

Предпочтения по личным симпатиям детей в выборке девочек взаимосвязано с фрустрацией достижения успеха, отношениями с учителями и обратная корреляционная взаимосвязь с социальным стрессом. Девочки уверены, что помогая друг другу, учащиеся создают себе благоприятные условия для развития. В предпочитаемых оказываются те учащиеся, у кого хорошие отношения с учителями, в лидерах, с точки зрения девочек, как правило, оказываются те, кто более адаптирован к социальной среде. Прямая корреляционная связь страха самовыражения с взаимными выборами по вопросу симпатий и баллами по вопросу симпатий говорят о том, что проявляя себя, самовыражаясь, девочки бояться показаться не такими, какими их хотят видеть те, кто им симпатичен, и тем самым потерять их симпатию. Анализируя результаты по матрицам мальчиков и девочек, мы выяснили, что девочки боятся проявлять себя, чтобы не потерять симпатию сверстниц, а мальчики, из-за боязни сделать что-то не так и быть осмеянными, не показывают тех результатов, на которые способны. В ходе анализа общей матрицы выявлена корреляция средней силы по параметру пол с взаимными выборами по вопросу лидерства, и корреляции по выборам и баллам по вопросу лидерства, из чего следует, что в каждой гендерной группе есть свои лидеры.

Показателем работы учителя в нашем исследовании являются корреляционные связи с параметром «класс». Анализируя результаты по матрице мальчиков, были выявлены корреляции с параметром «класс» следующих шкал по тесту А. Филлипса: обратная корреляция средней силы с общей тревожностью, с

фрустрацией успеха, со страхом самовыражения, страхом несоответствия ожиданиям окружающих и сопротивляемостью стрессу. Это говорит о том, что для эмоционального благополучия мальчиков в классе очень важна правильная работа учителя и общий микроклимат в классе, так как практически все параметры школьной тревожности, в том числе и стрессоустойчивость от этого зависят. Кроме того, выявлены корреляции по параметру: «класс» с выборами по вопросу лидерства, взаимными выборами по вопросу лидерства и баллами по вопросу лидерства, а это значит, что роль учителя очень высока и в вопросах социального статуса в классе для мальчиков.

Анализируя результаты по матрице девочек, выявлены корреляции по параметру «класс» со страхом самовыражения и тревожности в отношениях с учителями. Из этого можно сделать вывод о том, что девочки боятся проявлять себя, чтобы не потерять симпатию сверстниц, из-за чего могут появляться проблемы с учителями. При этом, мы видим, что эмоциональное благополучие девочек третьеклассниц в меньшей степени зависит от непосредственной деятельности учителя.

На основании эмпирического исследования мы сформулировали общие рекомендации для учителей начальных классов. Остановимся на нескольких положениях. Чтобы существенно снизить тревожность ребенка необходимо обеспечить реальный успех ребенка в какой-либо деятельности (рисование, игра, помощь по дому и др.). Ребенка нужно меньше ругать и больше хвалить, причем не сравнивая его с другими, а только с ним самим, оценивая улучшение его собственных результатов (сегодня нарисовал лучше чем вчера; быстрее собрал портфель и т.д.) Необходим щадящий оценочный режим в той области, в которой успехи ребенка невелики. Например, если он медленно читает, не нужно постоянно фиксировать на этом его внимание. Однако, если появился хотя бы малейший успех, обязательно нужно его отметить. Обязательно обращать внимание на обстановку, которая складывается дома и в школе. Теплые эмоциональные отношения, доверительный контакт со взрослыми тоже могут способствовать снижению общей тревожности ребенка. Необходимо изучить систему личных отношений детей в классе, для того чтобы целенаправленно формировать эти отношения, чтобы создать для каждого ребенка в классе благоприятный эмоциональный климат. Нельзя оставлять без внимания непопулярных детей. Следует выявить и развить у них положительные качества, поднять заниженную самооценку, уровень притязаний, чтобы улучшить их положение в системе межличностных отношений. Также необходимо воспитателю пересмотреть свое личное отношение к этим детям.

Исходя из полученных нами результатов, можно сделать вывод, что существуют специфические особенности взаимосвязи тревожности и социометрического статуса, объясняющие особенности различия поведения мальчиков и девочек в школьной жизни. Полученные нами эмпирические данные могут быть использованы в работе школьных психологов и учителей начальных классов. На основе данного эмпирического исследования можно грамотно построить работу с детьми.

Список литературы

1. Реан А. А. Психология детства: Прайм-ЕВРОЗНАК - СПб., 2008 - 278с.
2. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога в образовании: Учебное пособие. - М.: ВЛАДОС, 1996 - 234 с
3. Хорни К. Невротическая личность нашего времени; Самоанализ: Пер. с англ./ Общ. ред. Г.В. Бурменской. – М.: Издательская группа «Прогресс» - «Универс», 1993. – 480с.

Безгина Н.В.

Психологическое сопровождение формирования идентичности ребенка с особенностями развития

г. Тула
Государственное учреждение
дополнительного образования «Областной центр «ПОМОЩЬ»,
bezginanatasha@mail.ru

Психологическое сопровождение и социализация ребенка с особенностями в развитии являются актуальными на сегодняшний день в нашей стране и зарубежом, поскольку количество детей, имеющих нарушения, растет, а спектр диагнозов расширяется. Возникает необходимость в специалистах, которые будут иметь образование, методическую базу и желание работать с детьми, относящимися к контингенту проблемных. Инклюзивность образования всех уровней обеспечивается знаниями психолога, работающего в системе образования, не только по возрастной, но и отрасли специальной психологии. Трудности психологической реабилитации и адаптации детей, имеющих нарушения в психическом развитии, проявляются в специфике эмоционально-волевой, когнитивной сфер, дефектах речевой и, как следствие, коммуникативной деятельности, сложностях в процессе социализации. На этом заостряют внимание многие отечественные и зарубежные ученые (М.С. Гончаренко, А.Р. Агрис, И.И. Мамайчук и др.).На необходимость учета личности ребенка с особенностями развития ссылаются современные авторы «…любые изменения следует вводить так, чтобы они отражали индивидуальные нужды ученика с особыми

потребностями, а не являлись универсальными для всех «включенных» учеников» [2, 150].Но остается слабо изученным вопрос становления личности ребенка, процесса формирования идентичности человека с нарушениями в развитии, особенно на ранних этапах онтогенеза.Становление идентичности проходит по всем этапам социализации человека и белым пятном остается специфика этого процесса на этапе детства. Психологическая помощь детям и подросткам с нарушениями в развитии рассматривается как сложная система психореабилитационных воздействий, направленных на повышение социальной активности, развитие самостоятельности, а главное, «укрепление социальной позиции личности ребенка с нарушением в развитии, формированием системы ценностных установок и ориентаций…»[3]

Идентификация как процесс проходит стадии наполнения каждого компонента личности и последующего отождествления. Источниками социализации на данном отрезке онтогенезавыступают семья и школа. Основными компонентами в содержании идентичности можно считать следующие[1]:

I. Когнитивный компонент:

I.1. Знания - знания об окружающем мире, формирование математических представлений, знакомство с явлениями природы, использование операций мышления (анализа, синтеза, обобщения, сравнения), развитие и коррекция памяти и внимания и т.д.

I.2. Представления–на основе модальностей восприятия осуществление

I.3. Моральные принципы, ценности – формирование иерархии ценностей, принципов морали, аксиологических установок.

II. Эмоциональный компонент:

II. 1. Рефлексия – самоописание, размышления о себе, своем внутреннем мире, его развитии.

II. 2. Цели – составление плана целенаправленной деятельности, определение приоритетов.

II. 3. Переживания (чувства) — удовлетворенность/неудовлетворенность собой, самооценка, переживание субъективной ценности, чувства и эмоции (гордость, чувство собственного достоинства, патриотизм, любовь, обида, злость, разочарование, пренебрежение, ненависть и т.д.).

III. Поведенческий компонент:

III. 1. Выбор — осуществление выбора формы поведения, схемы и планы поведения;

III. 2. Поступки — мотивы поведения, деятельность, стратегии целеполагания.

III. 3. Вербальные — самопрезентация, выражения о себе.

Развитие ребенка поэтапно наполняет все компоненты идентичности. Наиболее полно этот процесс происходит на этапе школьного обучения, где должен сопровождаться психологом, подготовленным к коррекции и развитию данного феномена. Основные когнитивные компоненты могут развиваться с поддерживающей и коррекционной помощью специалистов, в качестве которых выступают психологи, дефектологи и логопеды. Вопрос эмоционального и поведенческого компонентов остается в области компетенции психологов. Коррекция и компенсация нарушенных функций у детей с отягченным анамнезом является далеко не единственной целью специалистов. После появления ребенка с проблемами в развитии в семье у многих родителей происходит изменение структуры идентичности по всем компонентам. В рамки деятельности психологов входит социализация ребенка. Но не стоит забывать о том, что семья также является основным источником социализации и работа с родителями должна вестись по трем компонентам: расширение знаний родителей, эмоциональная поддержка, работа с переживаниями, консультативная работа с выбором и целеполаганием в новых условия функционирования семьи.

Таким образом, нами вынесены некоторые теоретические предположения относительно содержательной структуры, уровней становления и вариантах развития идентичности ребенка с проблемами в развитии. Предложены составляющие содержательной структуры идентичности, которые требуют эмпирической проверки.

Список литературы

1. Безгина Н. В. «Гражданская идентичность» как компонент в социальном становлении человека / Известия Тульского Государственного Университета. Гуманитарные науки. №2, 2014 г.,с. 177-186

2. Гончаренко М.С. Индивидуализация подхода в обучении детей с ОВЗ в условиях общеобразовательной программы // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии – [электронный ресурс]http://psyjournals.ru/files/44154/Inclusive_edu_Goncharenko.pdf, дата обращения 07.04.2017

3. Мамайчук И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии - СПб.: Речь, 2001. - 220 с.

Бостанджиева Т. М.

Механизмы повышения педагогической продуктивности учителя в процессе научного сопровождения программы развития школы

г. Тобольск
Тобольский педагогический институт им. Д.И.Менделеева(филиал ТюмГу)
bost.vi@mail.ru

На современном этапе образования вновь становится актуальным вопрос психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса. Роль педагога-психолога образовательного учреждения

становится более значимой в аспекте рассмотрения проблем адаптации учащихся на разных этапах обучения, безопасности образовательной среды, сохранения психического здоровья всех участников образовательного процесса.

В системе образования сложился и продолжает накапливаться опыт психолого-педагогического сопровождения. Однако среди различных направлений в деятельности педагога-психолога наиболее сложным является вопрос сотрудничества с учителями-предметниками и классными руководителям. Психологический анализ урока, внеклассной деятельности, изучение уровня педагогической продуктивности учителя и ряд других вопросов, связанных с непосредственным участием педагога-психолога в образовательном процессе – вот перечень главных направлений современного исследования и дискуссий.

С 2008 г. по настоящее время заключен договор между кафедрой педагогики, психологии и социального образования ТПИ им. Д.И.Менделеева и МОУ СОШ № 18 г. Тобольска о научном сопровождении программы развития школы по теме «Создание адаптивной образовательной системы в социально ориентированной школе» [2] .

За этот период проведены исследования особенностей адаптации учащихся на различных этапах обучения в школе, состояния психического здоровья, уровня психологической безопасности образовательной среды и многие другие. Особая роль принадлежит программе исследования уровня педагогической продуктивности учителя. В процессе реализации программы развития школы выявлена зависимость между состоянием развития психического здоровья учащихся и уровнем педагогической продуктивности учителя[1,2].

Одним из показательной высокого уровня педагогической продуктивности учителя является создание адаптивной образовательной среды. Важнейшим фактором, обеспечивающим человеку состояние здоровья, т.е. определенную совокупность физических и духовных качеств, которыми обладает организм, личность человека является адаптированная психическая деятельность. Адаптация рассматривается в двух направлениях: адаптация личности к новой внешней среде и адаптация как становление на этой основе ее новых качеств. Социально-психологическая адаптация – это взаимодействие личности и социальной среды, которое приводит к оптимальному соотношению целей и ценностей личности и группы.

Наши исследования показали, что процесс адаптации учащихся к школе имеет возрастную динамику. Количество дезадаптированных учащихся увеличивается в возрастном аспекте, именно в старших классах наблюдается увеличение числа учащихся с признаками нарушения процессов адаптации. Данный вывод определяет актуальность и необходимость психолого-педагогического сопровождения процесса адаптации учащихся на всех этапах обучения в школе.

В процессе научного сопровождения программы развития школы в 2015-2016 г.г. была апробирована технология социального взаимодействия в процессе развития педагогической продуктивности учителя. В ходе исследования рассматривались вопросы психологической безопасности образовательной среды школы. Изучалась социометрическая и референтная значимость окружения, отношение к школе, удовлетворенность в личностно-доверительном общении. Особое внимание уделялось изучению удовлетворенности следующими характеристиками образовательной среды школы:

- взаимоотношения с учениками и учителями,
- возможность высказать свою точку зрения,
- уважительное отношение,
- сохранение личного достоинства,
- возможность обратиться за помощью,
- возможность проявить инициативу,
- учет личных проблем и затруднений),
- защищенность от психологического насилия (от унижения, оскорбления, угроз, принуждения делать что-либо против желания, игнорирования, недоброжелательного отношения), самооценка учащихся. Под психологической безопасностью понималось состояние образовательной среды, свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии, способствующее удовлетворению потребностей в личностно-доверительном общении, создающее референтную значимость среды и обеспечивающее психическое здоровье включенных в него участников. Анализ социальной ситуации показал, что психологически безопасной образовательной средой можно считать такую среду, в которой большинство участников имеют положительное отношение к ней, высокий уровень удовлетворенности характеристиками школьной среды и защищенности от психологического насилия во взаимодействии.

Результаты исследования отношения к образовательной среде учащихся 8 класса, обучающих их учителей – предметников и их родителей свидетельствуют о том, что большинство учащихся (77%), их родителей и педагогов (87%) относятся к школе позитивно. Родители и учителя рассматривают образовательную среду как референтную, в качестве носителя норм, стандартов поведения, устанавливающих и усиливающих нормы и стандарты поведения личности ребенка.

Уровень удовлетворенности характеристиками образовательной среды оценивается учащимися, их родителями и педагогами на среднем, высоком и очень высоком уровнях. Вместе с тем, удовлетворенность родителей на среднем уровне выше по сравнению с учащимися и педагогами.

У восьмиклассников по опросу не выявлено низкого уровня удовлетворенности характеристиками образовательной среды школы: она рассматривается ими как референтная. Удовлетворенность ниже

среднего наблюдается у 3 учащихся по разным характеристикам: по характеристикам – взаимоотношения с учащимися и учителями (1 ученик), по взаимоотношениям с одноклассниками и возможностью высказать свою точку зрения (1 ученик), учет личных проблем и трудностей (1 ученик). Нейтральное (противоречивое) отношение восьмиклассников обнаруживают по характеристикам ОС «учет личных проблем и трудностей» - 69%, «возможность проявлять инициативу, активность» - 42 %, «возможность высказать свою точку зрения» - 34,5 % .

Сниженная познавательная мотивация, преобладание неадекватной самооценки учащихся в различных сферах взаимодействия являются факторами риска психологической безопасности образовательной среды. Неадекватная самооценка является причиной конфликтных ситуаций и процессов разобщенности в классе. Результаты мониторинга показали необходимость использования технологии социального взаимодействия по преодолению рисков психологической безопасности образовательной среды.

Основные направления психопрофилактической деятельности педагога-психолога в сотрудничестве с учителями школы:

1.Развивать повышение позитивного отношения учащихся к учению в процессе актуализации профессиональных умений педагогов.

2.Усилить динамические процессы в данной социальной группе за счет процессов сплочения и активизации межличностного взаимодействия учащихся в деловой и личностной сферах.

3. Актуализировать развитие адекватной самооценки учащихся в ходе социально-психологического тренинга, общения и совместной деятельности на уроках и во внеклассной коллективной работе.

Создание адаптивной образовательной среды предполагает приспособление, привыкание человека к требованиям образовательного учреждения, усвоение им социальных норм поведения в школе, необходимых для включения в учебно-познавательную деятельность.

Адаптивная образовательная среда – это прежде всего принятие учеником ценностных ориентаций образования, осознание мотивов, целей собственной учебно-познавательной деятельности. Универсальная задача педагога заключается в поиске наиболее адекватных для учащегося способов, индивидуальных приемов вхождения в учебную деятельность, школьный коллектив формирования адекватной самооценки.

Адаптация учащегося к учебно-познавательной деятельности – сложный и многоаспектный процесс. Учебная деятельность является специфическим видом деятельности для человека. В.В.Давыдов и многие другие отечественные психологи определяют её специфику тем, что учебная деятельность – это деятельность субъекта по овладению обобщенными приемами учебных действий и саморазвитию в процессе решения учебных задач, специально поставленных учителем, на основе внешнего контроля и оценки, переходящих в самоконтроль и самооценку. Вхождение в учебную деятельность – это принятие на себя всех ее составляющих компонентов: задач, предмета, способов, средств, результатов, условий и т.д.

Научное сопровождение программы развития школы направлено на содействие, прежде всего, педагогической деятельности. Установки на педагогически продуктивную деятельность учителя зависят от ряда смысловых содержательных оснований профессиональной деятельности педагогического коллектива. Ведущую роль в научном сопровождении имеет компетентностный подход, развитие направленности педагога на овладение психологией учебно-познавательной деятельности [1] .

Классик отечественной психологии С.Л.Рубинштейн отмечал: «Для того, чтобы учащийся по-настоящему включился в работу, нужно сделать поставленные в ходе учебной деятельности задачи не только понятыми, но и внутренне принятыми им, т.е. чтобы они приобрели значимость для учащихся и нашли, таким образом, отклик и опорную точку зрения в его переживании….. личностно значимое отношение существенно обуславливает его освоение и понимание» [3].

Педагогически продуктивные установки учителя подвергаются испытанию в течение всей его профессиональной деятельности. Личностно-ориентированный подход, к сожалению, редко рассматривается по отношению к учителю. Завышенные требования, расширение спектра профессиональных обязанностей, бюрократизм – это лишь небольшой перечень тех неблагоприятных условий, которые являются объективным фактором снижения установки учителя на педагогическую продуктивность профессиональной деятельности. Результатом этих неблагоприятных факторов является снижение качества образования, известно, что, оно не может быть выше качества профессиональной деятельности учителя. Ограничить спектр профессиональных задач и выделить ряд универсальных – главной целью научного сопровождения инновационной деятельности в школе исходя из этого положения мы делаем вывод, определенный Рубинштейном С.Л. ещё в 40-50 годы двадцатого столетия: «Единственной задачей обучения является не сообщение ребенку определенных знаний, а лишь развитие у них определенных способностей: не важно, какой материал сообщить ребенку, важно лишь научить его наблюдать, мыслить и т.д. Так учит теория формального обучения, которая видит задачу образования не в том, чтобы учащийся освоил определенную сумму знаний, а в том, чтобы развить у него определенные способности, необходимые для того, чтобы их добывать» [3].

Именно умение воздействовать, влиять на своих учеников, раскрывать их потенциальные возможности, направлять на стремление к саморазвитию является главной универсальной профессиональной задачей современного учителя. Особая актуальность решения универсальной профессиональной задачи сегодня связана с рядом негативных факторов в образовании: снижение интереса учащихся к учебе, низкая мотивация к социально одобренной деятельности, восприимчивость к дурному влиянию среды,

подростковая преступность и др. Преодолеть эти негативные объективные и субъективные следствия способен учитель, способный к решению следующих универсальных профессиональных задач:
Включение учащихся в учебно-познавательную деятельность на основе создания положительной мотивации.
Развитие интереса к учению на основе базовых потребностей в общении и совместной деятельности учащихся.
Актуализация потенциальных способностей учащихся через развитие самостоятельности и творчества.
Превращение учебно-познавательной деятельности в средство формирования личности учащегося, его потребности в самовоспитании и самообразования.
Научное сопровождение программы развития школы включает спектр следующих задач:
Разработка критериев успешной социальной адаптации обучающихся к образовательному пространству школы.
Исследование особенности социальной адаптации школьников в возрастном, половом, индивидуальном аспекте.
Исследование факторов обеспечивающих успешную социальную адаптациюшкольников.
Разработка программы психологической реабилитации социально-дезадаптированных подростков.
Разработка критериев анализа и развития педагогической продуктивности учителей.
Для решения поставленных задач разработана и реализована программа учебно-методического семинара для учителей и руководителей школы «Развитие педагогической продуктивности учителя в решении универсальных профессиональных задач» [1].
Опыт взаимодействия преподавателей кафедры с педагогическим коллективом школы показал, что научное сопровождение – это специфическая форма взаимодействия, имеющая свою структуру и динамику. Содержанием данного взаимодействия является совместный поиск конкретных социально-психологических механизмов и способов повышения педагогической продуктивности учителя.

Список литературы

1.БостанджиеваТ.М.Психологическое сопровождение педагогической деятельности учителя в процессе решения универсальных профессиональных задач. Научно-методическое пособие – Тобольск: ТГСПА им. Д.И.Менделеева, 2009. – 192 с.
2.Бостанджиева Т.М. Психология педагогической продуктивности. Учебно-методическое пособие. Тобольск, 2005.-204 с.
3. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2007. – 713. стр. 495-500

Буренкова Е.В.

Мультимодальность воображения в обучении и развитии: психолого-педагогический аспект

г. Москва
НОЧУ ДПО «Институт практической психологии и психоанализа»

Время сегодняшнего века – ускоренное, с каждым месяцем человек и изобретает и осваивает новые технологии. Поток информации шквалом обрушивается на сенсорную систему современного человека – и ребенка и взрослого. И чтобы управлять информационным потоком, необходимо формировать соответствующие компетенции: мобильность противопоставляется усидчивости, быстрые решения – вдумчивости и кропотливости.
Мозг человека все время находится в движении – нервные импульсы проделывают миллиарды километров при решении различных задач. Замечено, что интеллектуальное развитие ребенка напрямую связано с двигательным развитием (Ж. Пиаже, Масару Ибука, П.Ф. Лесгафт, Л.С. Выготский, Н.А. Бернштейн, М. Монтессори и др.). Так, например, развитие одаренности ребенка до трех лет прямо пропорционально двигательному развитию: чем больше и соответственно возрасту и природе двигается ребенок, тем активнее он развивает мыслительные процессы (сравнение, противопоставление, конкретизацию и обобщение), механизмы воображения, креативность, тем быстрее и активнее развивается его речь. (М.Ибука).
Г.Гарднер, Дж.Эйрес, Р.Штайнер, М.Монтессори, М.Фельденкрайз, Г.Долман, Н.Кефард, К.Ханнафорд и многие другие признают важнейшую роль движения в процессе познания и личностного становления ребенка. В этой связи, можно предположить, что и для взрослого человека активная позиция в обучении и развитии является ключевой для становления и адаптации к изменяющимся условиям жизни.
Образовательная среда, включая и дошкольное и вузовское пространство, представляется нам континуумом, где находятся в диалоговом взаимодействии «воспитатель/учитель/преподаватель – воспитанник/ученик/студент», где происходит взаимовлияние и создание своего рода «переходного пространства» (Д.Винникотт), существующего по определенным законам. И воспитатель/учитель/преподаватель – это тот то, *создает* через образовательные интервенции пространство взаимодействия, формируя познавательный интерес, и *откликается* на реакцию воспитанника/ученика/студента (*курсив – Е.Б.*). В этом заключается основное отличие образовательной среды в практике помогающих отношений

Образовательная среда согласуется с принципами организации «переходного пространства», где есть специфический символический язык, связанным с воображением, который образует канал передачи и восприятия информации. Данный канал включает в себя все аспекты восприятия и задействует все органы чувств.

«Воображение важнее, чем знание, так как знание говорит обо всем, что есть, а воображение – обо всем, что будет» (А.Эйнштейн). Таким образом, воображение является важным компонентом в организации процессов обучения и развития в «переходном пространстве» образовательной среды. Карла Ханнафорд пишет, что «воображение вырастает естественным образом из моторно-сенсорных схем в единстве с эмоциями и памятью». [9, С.70]

Так, воображение, с одной стороны, связано с сенсорными процессами, в т.ч. с сенсорной интеграцией, с другой стороны, со способом переработки информации через модальности воображения.

Сенсорная интеграция является бессознательным процессом, происходящим в головном мозге. Она участвует в организации информации, полученной с помощью органов чувств (вкус, вид, запах, звуки, прикосновение, движение, воздействие силы тяжести и положение тела в пространстве). Обрабатывая информацию, сенсорная интеграция помогает в выборе того, на чем стоит концентрировать свое внимание, благодаря чему позволяет осмысленно действовать и реагировать на ситуацию, в которой находится человек, а также формирует базу для теоретического обучения и социального поведения, вырабатывая адаптивные отклики (Дж. Айрес, 2013)[1].

Информация приходит к человеку из вне – через ритм, образ, звук, движение и действие, слово, вкус, запах. Полученная информация приглашает к определенным реакциям и проявлениям – через выразительные, эмоционально окрашенные движения и точные действия, через слова и звуки, через образы и символы, как следы видимой реальности. Многоканальный характер восприятия позволяет человеку использовать несколько органов чувств одновременно: ощущения различных модальностей в результате сложной аналитико-синтетической деятельности мозга объединяются в целостный образ предмета явления, ситуации и интерпретируются в соответствии с прежним сенсорным опытом [6]. Это с одной стороны. С другой стороны, у каждого человека есть свой уникальный «язык» взаимодействия с миром, свой способ контакта, через звук, ритм, движение и т.д.

Восприятие сигналов из внешнего мира и внутренней среды организма человека формируется на основе совместной деятельности следующих сенсорных систем: зрительной, слуховой, тактильной, проприоцептивной, вестибулярной, вкусовой и обонятельной. Модальности воображения – это символический язык воображения, который включает в себя знаки систем взаимодействия с окружающим миром (П.Книлл, 2005; Ж.Стителманн, 2013).

Так, например:

- обонятельная система – через запах;
- вкусовая система – через вкус;
- сенсо-моторная система проявляется в воображении через язык движения, действия;
- аудиальная система – через звук;
- визуальная система – через образ;
- дигитальная система, включающая речеобразование – устная и письменная речь – через слово.

И все эти системы действую в согласовании с ритмом жизнедеятельности организма и природы в целом.

Главная роль в этом переходе отводится воображению(концепцияExpressiveArtsTherapy (П. Книлл, Ш. МакНифф, С. Левин).В концепте ExpressiveArts при определении воображения акцентируется часть, отвечающая за создание новых представлений, т.н. трансформации материала на основе полученного сенсорного опыта при взаимодействии с окружающим миром.

Воображение представляет собой изменение и преобразование человеком своих представлений на основе полученного сенсорного опыта. Таким образом, воображение является своего рода мостиком между буквальной реальности и имагинальным миром (П.Книлл) и находится в переходном пространстве, где и происходит «явление третьего». И воображение – психический процесс, который обуславливает прохождение адаптационных процессов, переводя язык реального мира на субъективный[9].

Выделяются следующие модальности воображения:

ритм как базовая характеристика физического мира, заключающаяся в закономерном повторении соизмеримых и чувственно ощутимых единиц;

звук как физическое явление, колебания в упругой среде, воспринимаемые органами чувств животных и человека;

движение – это изменение положения тела относительно других тел с течением времени;

образ как видимый и/или представляемый след буквального и имагинального пространства;

действие как процесс взаимодействия с каким–либо предметом, в котором достигается определенная цель;

слово как одна из основных структурных единиц языка, которая служит для называния/обрамления в знаковую форму имена предметов, их качеств и характеристик, их взаимодействий, а также именования мнимых и отвлечённых понятий, создаваемых человеческим воображением.

Жак Стителманн, представитель франко-швейцарской школы ExpressiveArts, выделяет еще две модальности воображения, связанные с органами восприятия – вкус и запах.

Вышеперечисленные модальности воображения являются первоосновой творческого процесса в

выразительных искусствах, которые связаны с проявленностью человека, в его созидательной и образовательной деятельности. Так, например, ритм и звук лежит в основе музыки и задействует аудиальный канал восприятия и связан с социализацией.
Образ приглашает во все виды визуального искусства – от рисунка до инсталяции, связан с визуальным каналом и является отображением индивидуального процесса.
Движение – основа танца, и это сенсомоторный канал восприятия – кинестетическое ощущение, баланс, перемещение в пространстве. Движение является естественным невербальным языком тела, поэтому в первую очередь является отражением коммуникации с собой, с другими, с миром.
Действие – главная модальность в театральном искусстве, что включает все вышеперечисленные каналы восприятия и помогает в выстраивании отношений во взаимодействии.
Слово – основа основ поэзии, слово задействует все каналы и еще вторую сигнальную систему, и, соответственно, позволяет решить вопросы и индивидуализации и социализации и коммуникации и отношений во взаимодействии.
Модальности воображения в обучении и развитии: психолого-педагогический аспект.Выразительные искусства сами по себе являются рамкой для решения задач в различных видах помогающих отношений (от терапии до социальной адаптации).
Обучение включает в себя и задачи развития и задачи формирования компетенций и задачи адаптации к новым изменяющимся условиям.
Эмпирический подход к обучению и развитию включает в себя и игру и творческий процесс, где воображение является основополагающим, как то, что «оживляет» каналы взаимодействия с окружающей средой (в нашем случае – образовательная среда).
Инструменты выразительного искусства помогают в создании переходного пространства игры и творчества для решения задач в обучении и развитии и, соответственно, поиска своего персонального способа овладения изучаемым материалом.
Игра и специально организованное пространство творчества позволяют снизить уровень тревоги и развить интерес перед встречей с новым/сложным/неизвестным, а также задать определенные правила взаимодействия. Пространство творчества в этом случае открывает возможность для поиска персонального освоения изучаемого материала, и находить решения в формировании необходимой компетенции. Тем более что в данном подходе существуют так называемые «репетиции» при создании арт-объектов, которые позволяют выработать навык взаимодействия с материалом обучения.
Анализ базовых философских концептов Арт-терапии, поддерживающих эмпирический подход в обучении показывает, что наиболее актуальными для создания творческой обучающей среды, является сочетание следующих трех феноменов: интенциональность, эмпатия и поэзис.
Интенциональность (лат.Intentio – «намерение») означает центральное свойство абсолютного сознания: быть направленным на некоторый предмет (Э. Гуссерль). Это обозначает то, «что я погружен в объект, на который смотрю» (М. Бетенски, 2001). «Смотреть на объект – значит проживать его и из этого проживания полно и глубоко все понимать» (Мерло-Понти, 1962).
Эмпатия (греч.έν – «в», πάθος – «страдание») – осознанное сопереживание текущему эмоциональному состоянию другого человека без потери ощущения внешнего происхождения этого переживания. «Исцеление происходит тогда, когда клиент чувствует себя принятым и понятым… самую большую помощь мы оказываем человеку тогда, когда искренне «вслушиваемся» во всю глубину его эмоциональной боли и проявляем уважение к способности человека найти свой собственный ответ» (Н. Роджерс, 1993).
Поэзис (греч. ποίησις – «по-явление», «со-творение») является архетипической основой любого человеческого деяния, действия, творения, т.е. протодействием для всякой созидательной активности человека, подчеркивая единство выразительных искусств. «Направленный в будущее ποίησις поет об уже несокрытом, оглашает сокровенное, приводя его к новому появлению» (Т.В. Сурина, 2008).
Так, появление и сотворение нового не возможно без интенционального присутствия и чувствительности к изучаемому явлению.
Согласно гуманистическим принципам, сформулированными Н. Роджерс, «все люди обладают природной способностью к творчеству», и сам творческий процесс исцеляет и арт-продукт «несет важные сообщения индивиду».Личностный рост и развитие возможно в безопасном, поддерживающем окружении[7, С.39-40].
Следовательно, важно обратить внимание на включение игры и творчества в процесс обучения.
Важным аспектом в обучении и развитии является совместность в переживании опыта игры и творчества и воспитателя/учителя/преподавателя и воспитанника/ученика/студента. Только в этом случае формируется устойчивые связи с познавательным интересом, и снижает тревогу в усвоении нового материала и риск «быть неуспешным». Так как игра и творческий процесс напрямую связан с безопасностью проявленности и освоение нового опыта в интеллектуальном, социальном и эмоциональном смыслах. Полученное знание и опыт в этом случае становится своего рода достижением и обладает «энергией» авторства.
Исследования, проведенные с помощью позитронно-эмиссионной томографии, показывают, что «через все области мозга проходит клеточная информационная магистраль, координирующая воспоминания о пережитых событиях, называемых эпизодическими воспоминаниями. … Поэтому, чтобы более эффективно запомнить что-нибудь, лучше связать это с сенсорным, эмоциональным и физическим событием. … Схемы каждого человека специфичны и уникальны. … Они обеспечивают основу для наших взглядов» [8, С.70].

Обучение связано с «расширением и обновлением базы данных», а это приглашает к включению сенсорных, моторных и эмоциональных схем, т.е. с активацией воображения и выразительного действа в поддерживающем и диалоговом пространство со-творчесва и совместной игры. Через расширение диапазона включения модальностей воображения в обучении и развитии происходит создание нелинейных связей, что является основной для формирования исследовательской позиции в освоении нового материала и оценки имеющегося опыта.

В завершении отметим, для поддержания познавательного интереса, который является главным не только в профессиональном становлении (обучении и развитии), но и своего рода «витамином» в профилактике эмоционального выгорания, важно создание безопасного обучающего пространства через совместное взаимодействие субъектов образовательного и развивающего процесса. В нем через игровое и творческое взаимодействие с помощью модальностей воображения, которые в свою очередь связаны с органами чувств и образуют единую телесную основу для различных выразительных форм, открываются возможности к созданию арт-продукта, как персональной формы, обрамляющей полученные в обучении знания, умения и навыки.

Таким образом, происходит совместное обучение и развитие и воспитанника/ученика/студента и воспитателя/учителя/преподавателя.

Список литературы

1. Айрес Дж. Э. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития. – М.: Теревинф, 2013.
2. Буренкова Е.В. Арт-аналогия: «Я», воплощенное в выразительных искусствах//АРТ&Терапия. №2(6), 2015. – С.38-43.
3. Буренкова Е.В., Котеленко Е.Ю. Эмпирический подход в образовании. Телесное знание как необходимый фактор персонального профессионального развития // Современный тренинг: новые возможности в бизнесе и образовании. Коллективная монография/ общ.ред. Васякин Б.С., Геращенко А.Л., Бережная М.С. – М.: Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова, 2015. – С.30-35.
4. Любарт Т., Муширу К., Торджман С., Зенасни Ф. Психология креативности. – М.: Когито-Центр, 2009. – 215с.
5. МакНифф Ш. Творчество за рамками привычного: расширение возможностей психологических исследований с помощью искусства // Арт-терапия – новые горизонты / Под ред. А.И.Копытина. – М.: Когито-центр, 2006. –С.303-318.
6. Миненкова И.Н. Использование метода сенсорной интеграции в коррекционно-развивающей работе с детьми с тяжелыми и/или множественными нарушениями физического и или психического развития // Электронный текст –http://sensint.ru/articles/ispolzovanie-metoda-sensornoy-integracii-v-korrekcionno-razvivayushchey-rabote. Режим доступа – 30.08.2016
7. Роджерс Н. Творческая связь. Исцеляющая сила экспрессивных искусств / пер. с англ. А. Орлова. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2015. – 336с.
8. ХаннафордК. Мудрое движение. Мы учимся не только головой / пер. сангл. А.В.Самаровой, С.К.Масгутовой. – М., 1999.
9. Knill Paolo, Levine Ellen G., Levine Stephen K. Principles and Practice of Expressive Arts Therapy:Toward a Therapeutic Aesthetics – London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers. – pp.90 – 103.

Васицина М.А.

Проблема подросткового суицида

г. Смоленск
ОГБПОУ «Смоленский политехнический техникум»

Статистика подросткового суицида в России неутешительна. Неразрешенные конфликты дома, проблемы финансового характера, потеря близкого человека, а также злоупотребление алкоголем или наркотиками – этот ряд причин обычно характерен для взрослых, решившихся на суицид.

Подростковый возраст имеет немного другие особенности. Часто это безответная любовь или непонимание со стороны близких. Однако алкоголизм и наркомания также могут быть причинами самоубийства подростков. В состоянии ломки, или абстиненции, когда ощущаются сильная физическая боль и депрессия, обычно воплощается уже когда-то продуманный план ухода из жизни. Такие факторы, как политическая обстановка и экономический кризис в стране, как ни странно, тоже оказывают воздействие на состояние подростков. Вследствие повышения уровня тревожности родителей дети также начинают испытывать психоэмоциональные трудности, в какой-то мере лишаясь поддержки взрослых, которые бессильны перед обстоятельствами. Таким образом, психическое состояние взрослых также оказывает влияние на подростковый суицид.

Суицид – это в первую очередь последний крик о помощи утопающего. Таким образом подросток пытается в последний раз привлечь внимание к себе и своим проблемам. Цель суицидального акта – вызвать жалость, добиться изменений или даже попытка манипулировать реакциями других людей.
Попытка убить себя не всегда связана с нежеланием жить, скорее она продиктована желанием изменить что-то «здесь и теперь». Самоубийство – это просьба о помощи в разрешении тех проблем, которые подросток не смог решить сам.
Профилактика суицида в подростковой среде требует в первую очередь участия взрослых, их умения выслушать подростка и помочь ему. Помощь должна заключаться не в поучениях, а в принятии подростка, поддержке, обучении поиску альтернатив. Внимание к тем сигналам, которые свойственны его поведению, поможет сохранить человеческую жизнь.

ВахрушеваН.В.

Алгоритм эффективного психолого-педагогического сопровождения как решение проблемы личностного развития детей с недостатками эмоционально-волевых отношений

Ямало-Ненецкий автономный округ
МБОУ Новопортовская школа-интернат, ЯНАО, Тюменская область
nadezhdavahrusheva@mail.ru

Основной задачей общественного развития является гармонизация взаимоотношений общества с каждой отдельно взятой личностью, т.е. её социализация. Данная задача становится проблемой, когда речь идёт о детях с ограниченными возможностями здоровья; ещё большей проблемой – если они воспитываются в условиях интерната. Сопровождение именно такой категории детей приходится осуществлять педагогам и психологам школы-интерната для детей, проживающих в тундре. И если особенности эмоционально-личностной сферы воспитанников интерната, оказавшихся там по причине сиротства довольно хорошо изучены, то здесь появляется третий усложняющий аспект - особенности формирования личности детей коренных народов Севера до сих пор остаются загадкой для педагогов, работающих с ними.
Вся система психолого-педагогического сопровождения таких детей направлена на создание оптимальных условий для успешного развития их эмоционально-волевой, познавательной, двигательной сферы, развития позитивных качеств личности. Немалую роль в этом играет школьный психолог, работа которого строится поэтапно и имеет своей целью преодоление уже имеющихся нарушений эмоционально-личностного развития, а также на формирование определённых навыков личностного общения, необходимых для успешной социализации.
Следуя постулатам отечественной психологии о том, что в любом развитии, в том числе и личностном, решающим является фактор среды, на начальном этапе работы выявляются взаимозависимости между динамикой развития Я-концепции воспитанников интерната и условиями их жизни в данном учреждении.
Социализация личности будет тем успешнее, чем успешнее будет развита её Я-концепция, включающая в себя "образ Я", самооценку и потенциальную поведенческую реакцию.
Проблема развития «Я-концепции» у детей, в том числе и воспитывающихся в интернатах различного типа, довольно широко представлена в современной психологии. Нами же было изучено формирование «Я-концепции» у детей, во-первых, воспитывающихся в интернате не по причине сиротства, а по причине отдалённости места жительства их семей от школы; во-вторых, имеющих недостатки эмоционально-личностных отношений и поведения.
В ходе изучения, было обнаружено, что даже при смене обстоятельств (жизнь в интернате), на формирование личности ребёнка оказывают большее или меньшее влияние различные факторы, присутствующие в его жизни ранее (быт в условиях тундры).
Поступление и пребывание в школе-интернате вносит большие перемены в жизнь ребенка, которые, безусловно, вносят свои коррективы в процесс формирования его Я-концепции. Именно поэтому, Я-концепцию личности мы посчитали нужным начать с изучения факторов, влияющих на развитие Я-концепции детей, воспитывающихся в интернате. Для этого мы провели исследование среди обучающихся с ОВЗ, условно поделив их на две группы: младшие и старшие школьники. Для сравнения и чистоты эксперимента мы исследовали и группу здоровых детей, не имеющих проблем в личностном развитии. В ходе исследования мы рассматривали те аспекты, которые на начальном этапе работы были высказаны как предположения.
Первый аспект, который был нами изучен, - это трудности в общении с одноклассниками. Причинами этого является недостаточное развитие навыков общения у детей с ОВЗ. Наблюдая, мы установили, что многие из них к моменту поступления в начальную школу не умеют знакомиться со сверстниками, не знают, как правильно обратиться к другому ребенку, как вежливо отказать. Кроме того, навыки взаимодействия, с которыми приходят в школу дети из тундры, часто оказываются неадекватными в новой социальной среде: они считают оскорбительными слова и выражения, которые не являются таковыми в местной детской культуре, и, напротив, употребляют такие приёмы общения, которые не приемлют обычные дети. Такие различия в способах невербальной коммуникации, нормах отношений, ценностях, стандартах и ритуалах

поведения многочисленны, и они часто становятся причиной неприятных недоразумений при взаимодействии детей.

Всё сказанное выше подтверждается и результатами, полученными в ходе исследования. Так, 18 из 20-ти участвующих в исследовании младших школьников характеризуют свои отношения с одноклассниками как «в целом, хорошие, но не со всеми». И только 2детей, участвующих в исследовании, вполне довольны своими взаимоотношениями с одноклассниками.

Проведя для сравнения похожий опрос среди детей, не имеющих проблем эмоционально-личностного развития, мы обнаружили совершенно другое соотношение. Свои взаимоотношения с одноклассниками как «хорошие» охарактеризовали 17 детей младшего школьного возраста и только 3 выбрали ответ «хорошие, но не со всеми».

В связи с этим, детьми с ОВЗ был освоен цикл занятий по развитию эмоционально-волевой сферы личности и эффективных навыков общения, умению выстраивать логически собственные мысли, адекватно выражать эмоции и чувства. При проведении сравнительного исследования по завершению курса было обнаружено, что данная ситуация заметно «выровнялась», а именно: соотношение полученных ответов оказалось примерно равным тому, какое наблюдалось у детей, не имеющих проблем в развитии эмоционально-личностной сферы (свои отношения с одноклассниками как «хорошие» оценили 19 детей с ОВЗ, как «хорошие, но не со всеми» - только один 1 из данной категории).

Полученные данные позволили нам сделать вывод о позитивном влиянии работы по развитию и коррекции эмоционально-волевой сферы личности детей с ОВЗ на создание прочных дружеских связей между детьми, установлению доброжелательных взаимоотношений с сверстниками, а значит, и социализацию личности в целом.

В ходе проведённого исследования нам удалось установить, что отношения детей, имеющих эмоционально-волевые отклонения в развитии, по-особому выстраиваются и с педагогами. Младший школьник — это возраст, когда ребенок легко воспринимает жизнь, доверчив, ровен с взрослыми, которые оказываются рядом с ним. Неспособность детей с ОВЗ контролировать собственные эмоции и поведенческие реакции зачастую приводит к социальной дезадаптации, которая проявляется в поведенческих нарушениях и социально неодобряемых формах поведения. При этом, сопротивление требованиям, просьбам, советам взрослого могут принимать различные формы от непослушания и шалостей до негативизма и своеволия. Поскольку сдерживающие механизмы поведения ребёнка с ОВЗ зачастую бывают отключены, развитие его Я-концепции может пойти в двух направлениях: либо чёткое безоговорочное и (в некоторых случаях бездумное) исполнение инструкций, либо – негативизм. Именно поэтому от педагога требуется знание, как поступать в каждом отдельном случае, чтобы не допустить превращения негативных поступков в привычную модель поведения.

В помощь учителям и воспитателям школы-интерната разработан психологический алгоритм взаимодействия педагога с детьми, имеющими недостатки эмоционально-волевого развития. Предложенный нами алгоритм включает два сценария:

Профилактика (предупреждение негативных реакций и форм поведения):

Инструктирование по выполнению деятельности или поручения в обязательном порядке должно осознаваться не просто «как и что», но и в аспекте «зачем и для чего»;

Оценке педагогом деятельности ребёнка должна предшествовать субъективная оценка самого ребёнка. Это поможет запустить функцию самоанализа в сознании воспитанника и будет способствовать мотивации к самоконтролю поведенческих реакций;

Привлечение воспитанников к участию в творческих занятиях и создание доброжелательной, спокойной обстановки, избегая большого скопления людей.

Коррекция (реагирование в случае проявления негативных реакций), основным аспектом которого является бескомпромиссное пресечение действий такого ребёнка, если они противоречат нравственно-этическим нормам социального поведения.

Предложенные нами алгоритмы ориентируют психолого-педагогическое сопровождение детей, имеющих недостатки эмоционально-волевого развития личности, не только на преодоление, но и предупреждение нарушений личностного развития и их проявлений.

Величко Л.Г.

Коррекционная работав условиях школы-интерната для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)

с. Новая Усмань
Казённое образовательное учреждение Воронежской области
«Новоусманская школа-интернат для обучающихся
с ограниченными возможностями здоровья»
psiholog.internat-nu@yandex.ru

Коррекционная работа в КОУ ВО «Новоусманская школа-интернат» это система психолого-педагогических и медицинских средств, направленных на преодоление и ослабление недостатков в психическом и физическом развитии обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Коррекционная работа в соответствии с концепцией федерального государственного образовательного стандарта для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) направлена на создание системы комплексной помощи обучающимся в условиях образовательной организации и создание специальных условий обучения и воспитания, позволяющих учитывать особые образовательные потребности детей посредством индивидуализации и дифференциации образовательного процесса. Коррекционная работа предусматривает взаимодействие педагога и ребенка как в урочной, так и во внеурочной деятельности.

Цель коррекционной работы:

создание системы комплексного психолого-медико-педагогического сопровождения процесса освоения АООП обучающимися с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), позволяющего учитывать их особые образовательные потребности на основе осуществления индивидуального и дифференцированного подхода в образовательном процессе.

Задачи коррекционной работы:

выявление особых образовательных потребностей, обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), обусловленных структурой и глубиной имеющихся у них нарушений, недостатками в физическом и психическом развитии; разработка и реализация индивидуальных учебных планов, организация индивидуальных и групповых занятий для детей с учетом индивидуальных и типологических особенностей психофизического развития и индивидуальных возможностей, обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями);осуществление индивидуально ориентированной психолого-медико-педагогической помощи детям с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) с учетом особенностей психофизического развития и индивидуальных возможностей обучающихся (в соответствии с рекомендациями психолого-медико-педагогической комиссии); оказание родителям (законным представителям) обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) консультативной и методической помощи по медицинским, социальным, правовым и другим вопросам, связанным с их воспитанием и обучением; реализация системы мероприятий по социальной адаптации обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Эффективность психолого-педагогической коррекции во многом зависит от правильности методологических идей, положенных в её основу. Эти основные методологические идеи и называют принципами. Они учитывают современные достижения психологии, педагогики дефектологии, и представляют собой определённое понимание взаимосвязей необходимыми условиями и закономерностями между коррекционным воздействием и последующими изменениями.

В работе с обучающимися с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)учитываются следующие Принципы коррекционной работы:

Принцип приоритетности интересов обучающегося определяет отношение работников организации, которые призваны оказывать каждому обучающемуся помощь в развитии с учетом его индивидуальных образовательных потребностей.

Принцип системности - обеспечивает единство всех элементов коррекционно-воспитательной работы: цели и задач, направлений осуществления и содержания, форм, методов и приемов организации, взаимодействия участников.

Принцип непрерывности обеспечивает проведение коррекционной работы на всем протяжении обучения школьника с учетом изменений в их личности.

Принцип вариативности предполагает создание вариативных программ коррекционной работы с детьми с учетом их особых образовательных потребностей и возможностей психофизического развития.

Принцип единства психолого-педагогических и медицинских средств, обеспечивающий взаимодействие специалистов психолого-педагогического и медицинского блока в деятельности по комплексному решению задач коррекционно-воспитательной работы.

Принцип сотрудничества с семьей основан на признании семьи как важного участника коррекционной работы, оказывающего существенное влияние на процесс развития ребенка и успешность его интеграции в общество.

Коррекционная работа предусматривает:

проведение обследования обучающихся с умственной отсталость (интеллектуальными нарушениями) для выявления индивидуальных потребностей и трудностей в адаптации и освоении содержательной части АООП;реализация системы мероприятий социальной адаптации, обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями); реализацию индивидуальной и групповой коррекционно-развивающей работы с учетом выявленных образовательных потребностей обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями); осуществление промежуточной диагностики обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) для внесения изменений в программу индивидуальных коррекционных занятий; обеспечение непрерывного психолого-медико-социально-педагогического сопровождения обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в образовательном процессе и в повседневной жизни; оказание консультативной и методической помощи родителям (законным представителям) и обучающимся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) по медицинским, социальным, правовым и другим вопросам.

Коррекционная работа с обучающимися с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) проводится в рамках образовательного процесса через содержание и организацию образовательного процесса (индивидуальный и дифференцированный подход, сниженный темп обучения, структурная простота содержания, повторность в обучении, активность и сознательность в обучении);в рамках внеурочной деятельности в форме специально организованных индивидуальных и групповых занятий (коррекционно-развивающие и логопедические занятия, занятия ритмикой); в рамках психологического и социально-педагогического сопровождения обучающихся.

Одним из основных механизмов реализации коррекционной работы является оптимально выстроенное взаимодействие специалистов КОУ ВО «Новоусманская школа-интернат», обеспечивающее системное сопровождение обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) специалистами различного профиля в образовательном процессе.

Такое взаимодействие включает:

комплексность в определении и решении проблем ребенка, предоставлении ему квалифицированной помощи специалистов разного профиля; осуществления совместного многоаспектного анализа эмоционально-волевой, личностной, коммуникативной, двигательной и познавательной сфер обучающихся с целью определения имеющихся проблем; разработки и реализации комплексных индивидуальных и групповых программ коррекции эмоционально-волевой, личностной, коммуникативной, двигательной и познавательной сфер обучающихся.

Консолидация усилий разных специалистов в области психологии, педагогики, медицины, социальной работы позволит обеспечить систему комплексного психолого-медико-педагогического сопровождения и эффективно решать проблемы ребенка. Наиболее распространенные и действенные формы организованного взаимодействия специалистов на современном этапе – это консилиумы и службы сопровождения, которые предоставляют многопрофильную помощь ребенку и его родителям (законным представителям).

В качестве еще одного механизма реализации коррекционной работы следует обозначить социальное партнерство, которое предполагает профессиональное взаимодействие образовательного учреждения с внешними ресурсами.

Взаимодействие специалистов КОУ ВО «Новоусманская школа-интернат» с организациями и органами государственной власти, связанными с решением вопросов образования, охраны здоровья социальной защиты и поддержки трудоустройства и др. обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Социальное партнерство – современный механизм, который основан на взаимодействии общеобразовательной организации с организациями культуры, общественными организациями и другими институтами общества.

Социальное партнерство включает сотрудничество (на основе заключенных договоров):

с организациями дополнительного образования культуры, физической культуры и спорта в решении вопросов развития, социализации, здоровьесбережения, социальной адаптации и интеграции в общество обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), — со средствами массовой информации в решении вопросов формирования отношения общества к лицам с умственной отсталостью(интеллектуальными нарушениями);с общественными объединениями инвалидов, организациями родителей детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) и другими негосударственными организациями в решении опросов социальной адаптации и интеграции в общество обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями);с родителями обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в решении вопросов их развития, социализации, здоровьесбережения, социальной адаптации и интеграции в общество

Основными направлениями коррекционной работы являются:

Диагностическая работа, которая обеспечивает выявление особенностей развития и здоровья обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) с целью создания благоприятных условий для овладения ими содержанием адаптированной основной общеобразовательной программы.
Проведение диагностической работы предполагает осуществление:
психолого-педагогического и медицинского обследования с целью выявления их особых образовательных потребностей: развития познавательной сферы, специфических трудностей в овладении содержанием образования и потенциальных возможностей; развития эмоционально-волевой сферы и личностных особенностей обучающихся; определение социальной ситуации развития и условий семейного воспитания ученика; мониторинга динамики развития обучающихся, их успешности в освоении АООП образования; анализа результатов обследования с целью проектирования и корректировки коррекционных мероприятий.
В процессе диагностической работы используются следующие формы и методы работы:
сбор сведений о ребенке у педагогов, родителей (беседы, анкетирование, интервьюирование); психолого-педагогический эксперимент; наблюдение за учениками во время учебной и внеурочной деятельности; беседы с учащимися, учителями и родителями; изучение работ ребенка (тетради, рисунки, поделки и т. п.); оформление документации (карта индивидуального психолого-медико-социально-педагогического сопровождения, обучающегося с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)).
Коррекционно-развивающая работа обеспечивает организацию мероприятий, способствующих личностному развитию обучающихся, коррекции недостатков в психическом развитии и освоению ими содержания образования.
Коррекционно-развивающая работа включает: составление индивидуальной программы психологического сопровождения, учащегося (совместно с педагогами); формирование в классе психологического климата комфортного для всех обучающихся; организация внеурочной деятельности, направленной на развитие познавательных интересов обучающихся, их общее социально-личностное развитие; разработку оптимальных для развития обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) групповых и индивидуальных психокоррекционных программ (методик, методов и приёмов обучения) в соответствии с их особыми образовательными потребностями; организацию и проведение специалистами индивидуальных и групповых занятий по психокоррекции, необходимых для преодоления нарушений развития обучающихся; развитие эмоционально-волевой и личностной сферы ученика и коррекцию его поведения; социальное сопровождение ученика в случае неблагоприятных условий жизни при психотравмирующих обстоятельствах.
В процессе коррекционно-развивающей работы используются следующие формы и методы работы: занятия индивидуальные и групповые; игры, упражнения, этюды; психокоррекционные методики; беседы с учащимися; организация деятельности (игра, труд, изобразительная, конструирование и др.).
Коррекционные занятия проводятся для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) по мере выявления педагогом, педагогом-психологом, учителем-логопедом индивидуальных пробелов в их развитии и обучении.
Индивидуальные и групповые коррекционные занятия проводит педагог-психолог и учителем - логопедом в урочное время и неурочное время. Коррекционная работа осуществляется в рамках целостного подхода к воспитанию и развитию ребенка. В связи с этим работа в часы индивидуальных и групповых занятий ориентирована на общее развитие, а не на тренировку отдельных психических процессов или способностей, обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).Планируется не столько достижение отдельного результата, сколько создание условий для развития ребенка. Учет индивидуальных занятий осуществляется в журнале для индивидуальных и групповых занятий. Изучение индивидуальных особенностей, обучающихся позволяет планировать сроки, этапы и основные направления коррекционной работы.
Консультативная работа обеспечивает непрерывность специального сопровождения детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) и их семей по вопросам реализации дифференцированных психолого-педагогических условий обучения, воспитания, коррекции, развития и социализации обучающихся.
Консультативная работа включает: психолого-педагогическое консультирование педагогов по решению проблем в развитии и обучении, поведении и межличностном взаимодействии конкретных обучающихся; консультативную помощь семье в решении конкретных вопросов воспитания и оказания возможной помощи ребёнку в освоении образовательной программы.
В процессе консультативной работы используются следующие формы и методы:беседа, семинар, лекция, консультация; анкетирование педагогов, родителей; разработка методических материалов и рекомендаций учителю, родителям.
Психологическое консультирование основывается на принципах анонимности, доброжелательного и безоценочного отношения к консультируемому, ориентации на его нормы и ценности, включенности консультируемого в процесс консультирования.
Информационно-просветительская работа предполагает осуществление разъяснительной деятельности в отношении педагогов и родителей по вопросам, связанным с особенностями осуществления процесса

обучения и воспитания, обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), взаимодействия с педагогами и сверстниками, их родителями (законными представителями), и др.

Информационно-просветительская работа включает: проведение тематических выступлений для педагогов и родителей по разъяснению индивидуально-типологических особенностей различных категорий детей; оформление информационных стендов, печатных и других материалов; психологическое просвещение педагогов с целью повышения их психологической компетентности; психологическое просвещение родителей с целью формирования у них элементарной психолого-психологической компетентности.

Социально-педагогическое сопровождение представляет собой взаимодействие социального педагога и воспитанника и/или его родителей, направленное на создание условий и обеспечение наиболее целесообразной помощи и поддержки.

Социально-педагогическое сопровождение включает: разработку и реализацию программы социально-педагогического сопровождения обучающихся, направленную на их социальную интеграцию в общество; взаимодействие с социальными партнерами и общественными организациями в интересах учащегося и его семьи.

В процессе информационно-просветительской и социально-педагогической работы используются следующие формы и методы работы: индивидуальные и групповые беседы, семинары, тренинги, —лекции для родителей; анкетирование педагогов, родителей; разработка методических материалов и рекомендаций учителю, родителям.

Мониторинг динамики развития детей, их успешности в освоении АООП, корректировку коррекционных мероприятий осуществляет психолого–медико-педагогический консилиум КОУ ВО «Новоусманская школа-интернат». Он проводится по итогам первого полугодия и итогам учебного года.

Мониторинг деятельности предполагает: отслеживание динамики развития учащихся и эффективности индивидуальных коррекционно-развивающих программ; перспективное планирование коррекционно-развивающей работы.

Психолого-медико-педагогический консилиум анализирует выполнение индивидуального плана коррекционно-развивающей работы с конкретными учащимися, дает рекомендации для следующего этапа обучения. Другая задача ПМПк – выбор дифференцированных педагогических условий, необходимых для обеспечения общей коррекционной направленности учебно-воспитательного процесса, включающей активизацию познавательной деятельности детей, повышения уровня их умственного и речевого здоровья, сохранение и поддержание здоровья, нормализацию учебной деятельности, профилактику и коррекцию негативных тенденций эмоционально-личностного развития. Коррекционная работа должна вестись в тесном сотрудничестве с семьёй ученика.

Делая выводы можно сказать что, основное содержание работы педагога - психолога в системе комплексного сопровождения обучающихся с умственной отсталостью заключается в: проведении психологического первичного обследования, сборе психологического анамнеза; создании специальных индивидуальных программ развития, учащихся совместно со специалистами ПМПк; динамическом изучение психического развития воспитанника, уточнении соответствия созданной программы обучения реальным достижениям и уровню развития воспитанника; проведении индивидуальных и групповых коррекционно-развивающих занятий; консультировании родителей и педагогов по вопросам воспитания и обучения и ребёнка с умственной отсталостью; систематической работе с документацией при подготовке к ПМПк, педсоветам и методическим объединениям.

Список литературы

1. Приказ Минобрнауки РФ от 19.12.2014 №1599 «об утверждении Федерального государственного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)». Режим доступа: http://fgos-ovz.herzen.spb.ru/wp-content/uploads/2015/02/%D0%9F%D1%80%D0%B8%D0%BA%D0%B0%D0%B7-1599-%D0%BE%D1%82-19.12.2014.pdf
2. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) с изменениями, внесёнными 11.12.2015. Режим доступа: http://fgos-ovz.herzen.spb.ru/wp-content/uploads/2015/10/1-%D0%B8-2-%D0%B2%D0%B0%D1%80%D0%B8%D0%B0%D0%BD%D1%82%D1%8B-%D0%90%D0%9E%D0%9E%D0%9F-%D0%A3%D0%9E-11-%D0%B4%D0%B5%D0%BA%D0%B0%D0%B1%D1%80%D1%8F-2015.pdf
3. Методические рекомендации по вопросам внедрения федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) /Минобрнауки РФ ГБОУ ВПО «Московский городской психолого-педагогический университет» - Москва,2015

Владимирова Т.Д.

Особенности организации психолого-педагогического сопровождения в частной школе Мытищи ЧПОУ "Первая Европейская гимназия Петра Великого"

vladimirova.tam@yandex.ru

Процесс качественного образования в настоящее время не мыслим без организации грамотного психологического сопровождения, характеризующегося тем, что реализация основных направлений психолого-педагогической деятельности, рекомендуемых вышестоящими образовательными органами, сочетается с учетом специфики конкретного учебного заведения.

Частная школа в настоящее время, обладает, на наш взгляд, специфическими особенностями, с которыми приходится считаться при организации педагогического сопровождения.

Несколько лет работы в частной школе после многолетнего опыта в государственных учебных заведениях, позволили нам сделать определённые наблюдения, которые могут показаться интересными нашим коллегам.

Безусловно положительным фактором является компактность частных школ. Небольшое количество учащихся и педагогов позволяет психологу проявлять более личную позицию во взаимоотношениях с детьми и коллективом. Поэтому психологическая помощь оказывается скорее и в более неформальном режиме, чем в крупных учебных заведениях.

Как правило, частные школы являются школами полного дня, поэтому, при желании, всегда можно найти время для коррекционных и психопрофилактических занятий. Это даёт большую свободу для выстраивания работы с учениками, и, как следствие, больше возможности для наблюдения за психологическим развитием детей.

Постоянный контакт с детьми, знание динамики психологического развития каждого ученика, позволяющие давать непосредственные рекомендации по построению учебно-воспитательной работы, профилактике конфликтных ситуаций, позволяют педагогу - психологу устанавливать хороший профессиональный контакт с учителем, что помогает формировать реальную потребность в психологических знаниях у педагогов[3].

Всё вышеперечисленное, а также минимизация «отчётной» и «бумажной» работы, можно отнести к положительным факторам, влияющим на организацию психолого-педагогического сопровождения в частной школе.

Вместе с тем, для выстраивания грамотной психологической помощи педагогическому процессу, необходимо учитывать психологические особенности детей, обучающихся в частной школе специфику детско-родительских отношений.

Так, диагностика эмоционального развития учеников 6 -10 классов гимназии Петра Великого (проективная методика «Несуществующее животное») в течение трёх последних лет показывает наличие эгоцентризма (40% - 43%), инфантильности (45% - 52%), повышенной тревожности (40%). Вербальные опросники этих данных не подтверждают, однако, моторная проба Шварцландера, проводимая для диагностики направленности личности на достижение успеха, стабильно показывает снижение от класса к классу мотивации на достижение успеха и формирование мотивации на избегание неудач.[2] Эти данные подтверждаются результатами непосредственного наблюдения. Для уточнения результатов диагностики и выявления возможных причин негативной динамики развития, нами была проведена диагностика степени удовлетворённости основных потребностей учеников старшей школы, для которой использовалась методика «Метод парных сравнений Скворцова».[5] Согласно современным исследованиям, уровень неудовлетворённости основных потребностей, является катализатором к деятельности и к стремлению к достижению. Если потребность недостаточно удовлетворена (фрустрирована) присутствует мотивация к достижению, чем выше удовлетворённость потребности, тем ниже мотивация к достижению успеха в данной области.[1] Результаты диагностики показали высокий уровень удовлетворённости (60%) и сверхудовлетворённости (25%) основных потребностей у старшеклассников. Таким образом, зачастую, обеспеченным детям реально не к чему стремиться, так как все их потребности удовлетворены. Однако система взаимоотношений в этих семьях такова, что дети долго являются зависимыми от родителей, их отношения и субъективных реакций, что в свою очередь формирует феномен выученной беспомощности у детей из обеспеченных семей. Внутренняя установка на то, что сам подросток не способен никак повлиять на свою жизнь, ни настоящую, ни будущую. Всё зависит от родителей, поэтому их не надо раздражать. Мы нарочно не берём детей (и семьи) с деформированными нравственными ценностями и антисоциальными установками, которые также имеют место быть в частной школе, но и в обыкновенных «нормальных» обеспеченных семьях зачастую формируются такие психологические особенности детей, которые сами родители не хотели бы в них видеть. К сожалению, зачастую, родители замечают это, когда бывает уже слишком поздно. Также, педагогу-психологу частной школы, стоит помнить, что материальный достаток, очень часто является для тех же родителей определённой психологической защитой (компенсацией) собственной неуверенности и незащищённости, а следовательно, любой намёк на их родительскую некомпетентность, может вызвать очень сложные эмоциональные и поведенческие реакции.

Таким образом, для выстраивания грамотного психологического сопровождения учебно - воспитательного процесса в условиях частной гимназии необходимо учитывать специфику эмоционально- психологического развития учеников, особенности детско-родительских взаимоотношений в их семьях, особенности педагогического коллектива, вести постоянную просветительскую и психопрофилактическую работу в коллективе, быть мобильным, профессионально-компетентным, заинтересованным в успехе детей и общем успехе учебного заведения.

Список литературы

1.Котов С. В. Мотивация «на успех» и мотивация «на избегание неудач» в контексте позитивной психологии // Молодой ученый. — 2012. — №4. — С. 360-362.
2. Маркова А. К. и др. Формирование мотивации учения: Книга для учителя. — М., 1990.
3. интернет-ресурс: http://nsportal.ru/node/21540/2011/10/sukhomlinskiy-v-a-sto-sovetov-uchitelyu
4. Интернет – ресурс: http://ru.wikipedia.org/wiki/%CC%EE%
5/Интернет-ресурс: http://infopedia.su/2x92f8.html

Вознесенская И.Н., Зайчиков В.М.

Деятельность психологической службы по предупреждению антивитального поведения несовершеннолетних

г. Рязань
Центрпсихолого-педагогической, медицинской и социальной помощи
psiora@gmail.com

Одним из приоритетных направлений деятельности по психолого-педагогическому сопровождению образовательного процесса в муниципальной системе образования города Рязани является повышение уровня психологической безопасности образовательной среды. Планомерные усилия по развитию компетентности руководящих и педагогических работников в реализации системно-комплексного подхода к организации профилактической работы, по внедрению современных форм и технологий снижения социальных рисков, разработке и апробации профилактических программ для всех категорий участников образовательного процесса в рамках инновационных проектов и экспериментальных площадокимеют положительные результаты: образовательные учреждения в последние годы стали больше внимания уделять профилактической работе, педагоги и психологи осваивают эффективные методы профилактики, двадцать шесть школ внедряют в образовательный процесс службу примирения, школьные психологи и социальные педагоги активно включают в свою работу профилактические тренинги и занятия, пять лет при Центре психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи действует Мобильная антикризисная группа специалистов, проводится множество профилактических мероприятий различной направленности.

Однако эта работа нуждается в дальнейшей систематизации и повышении эффективности. Результаты отдельных акций или просветительских лекций приглашённых специалистов зачастую не закрепляются педагогами в регулярной работе с семьёй и учащимися. Классные руководители испытывают значительные трудности, относятся с большой осторожностью и опаской к профилактической работе с несовершеннолетними: они не всегда знают, что делать в сложных ситуациях и как говорить с учащимися на «трудные» темы, чтобы «не навредить», теряются в кризисных ситуациях. По-прежнему преобладают запретительно-устрашающая и ситуативно-ориентированная стратегии профилактики. С трудом реализуются принципы дифференцированности и индивидуальной ориентированности. Проблемой является и то, что классные руководители, даже имея необходимые знания, редко владеют методами интерактивного взаимодействия, которые являются наиболее эффективными в работе с учащимися и родителями и позволяют реализовывать позитивную стратегию профилактики.

Одним из наиболее сложных направлений профилактической работы является предупреждение психоэмоциональных расстройств и суицидального поведения учащихся, при этом его актуальность очень велика. Трагические события, произошедшие во многих городах страны в последнее время, требуют признать деятельность по сохранению психоэмоционального благополучия и предупреждению антивитального поведения учащихся приоритетной для образовательных учреждений, а для повышения эффективности этой деятельности необходимо обеспечить системно-комплексный подход к её организации.

В 2016 году Центр ППМС-помощи разработал программу действий, направленных на повышение уровня психоэмоционального благополучия несовершеннолетних в семье и школе, на предупреждение антивитального поведения среди детей и подростков, и координирует её реализацию в муниципальной системе образования.

Совместные усилия специалистов Центра и педагогических коллективов школ позволяют решать важные задачи:

систематизировать усилия педагогических коллективов по профилактике психоэмоциональных расстройств среди несовершеннолетних и повысить эффективность комплексной психолого-педагогической поддержки несовершеннолетних в укреплении их внутренних адаптивных ресурсов и в преодолении сложных жизненных ситуаций;

повысить уровень психолого-педагогической грамотности родителей учащихся, укрепить профилактические

ресурсы семьи, содействовать созданию в семье благоприятного психологического климата;
развить социально-психологическую компетентность педагогов в вопросах профилактики, внедрить современные технологии и формы профилактической работы в практику школ;
укрепить информационную, программно-методическую и кадровую базу профилактической работы в образовательных учреждениях.
Базовая стратегия программы – позитивно ориентированная, что предполагает направление основных усилий:
1)*на укрепление внутренних ресурсов личности каждого ребёнка* (эмоциональная привязанность к значимым родным и близким; выраженное чувство долга; ценность собственного здоровья, боязнь причинения себе физического ущерба; убеждённость в собственных возможностях; наличие жизненных, творческих, семейных и других планов, замыслов; наличие духовных, нравственных и эстетических ценностей; психологическая гибкость и адаптированность, умение компенсировать негативные личные переживания, использовать методы снятия психической напряжённости);
2) *на создание благоприятных внешних условий его развития* (психолого-педагогическая грамотность родителей, готовность слушать и слышать своих детей, эмоциональный, доверительный контакт в семьях, преодоление бестактного, чёрствого, безразличного или чрезмерно требовательного отношения родителей к детям, а также благоприятный психологический климат в школьных коллективах, готовность поддержать и помочь каждому в сложной для него ситуации, преодоление формального, отстранённого, эмоционально холодного стиля взаимодействия педагогов с учащимися, распространение ненасильственных способов разрешения конфликтных ситуаций).
Для обеспечения системности профилактической работы планируемые в рамках программы мероприятия реализуются в определённой последовательности и взаимосвязи на разных уровнях – муниципальной системы образования, образовательного учреждения, класса, семьи, ребёнка.
Реализация комплексного подхода предполагает, что программа включает мероприятия общей и специфической профилактической направленности для различных целевых групп: несовершеннолетних, их родителей, руководящих и педагогических работников, а также специалистов социально-психологической службы образовательных учреждений – для всех участников образовательного процесса.
Эффективность в решении поставленных задач обеспечивается:
- консолидацией имеющихся в системе образования ресурсов и их интенсивным пополнением;
- активным внедрением современных технологий профилактической работы с необходимой информационно-методической поддержкой;
- анализом промежуточных результатов и отзывов участников, при необходимости – корректировкой планов;
- психологическим сопровождением силами специалистов Центра ППМС-помощи иучастников Мобильной антикризисной группы.
Структура программных действий включает 4 блока.
Основной блок программы предполагает 2 серии профилактических мероприятий для несовершеннолетних и их родителей, которые проводятся в каждом классе всех школ города в октябре и в марте, чтобы подготовиться к наиболее нестабильным сезонам с повышенным риском психоэмоциональных расстройств и депрессивных состояний у несовершеннолетних. Проводятся в интерактивных формах тематические классные часы для учащихся и тематические родительские встречи для родителей. Профилактическая тематика классных часов соответствует возрасту детей и посвящена типичным для этого возраста проблемам (как стать хорошим другом, справимся с буллингом вместе, мы – команда и т.п.), а родительских встреч – возрастным особенностям детей, актуальным для возраста рискам и задачам детско-родительского взаимодействия (общение и конфликты в семье, подростковая депрессия, возможности и риски интернета и др.).
Блок работы с педагогическими и руководящими работниками включён в программу в целях повышения мотивации педагогов и развития их компетентности***:***
на уровне образовательных учреждений – тематические проблемные семинары для педагогов в октябре и в марте;
на уровне муниципальной системы образования – тематические выступления на секционных заседаниях августовской конференции, семинары-стажировки в сентябре и в феврале для заместителей директоров по воспитательной работе и для школьных психологов, семинар-совещание для заместителей директоров школ по учебной работе в сентябре, постоянно действующий семинар-практикум для классных руководителей(по 3 группы в сентябре –декабре и в январе – апреле).
Блок сопровождения обеспечивает поддержку образовательных учреждений и включает в себя:
пакеты информационных и методических материалов, подготовленные специалистами Центра ППМС-помощи;
выпуски электронного издания «Школа без опасности» и тематические памятки, подготовленные участниками Мобильной антикризисной группы;
привлечение при необходимости специалистов Центра к проведению запланированных мероприятий;
консультативная помощь детям и родителям специалистов Центра в сложных ситуациях;
индивидуальная методическая помощь.

Дополнительный блок предлагает образовательным учреждениям возможность дополнить свою профилактическую работу:
участием детей и подростков в профилактических занятиях и тренингах на базе Центра ППМС-помощи;
участием в городской программе поддержки школьных служб примирения «Мосты»;
участием руководителей, педагогов и школьных специалистов социально-психологической службы в мероприятиях, посвящённых профилактической тематике;
знакомством с опытом профилактики насилия, агрессии и буллинга в школьной среде на презентациях участников муниципального инновационного проекта «Школа против насилия».
Перспективы развития программы связаны с возможностью повысить её эффективностьи устойчивость полученных результатов, придав цикличность запланированной деятельности. Реализация предложенной системы работы в течении 4-х лет при условии ежегодного обновления тематики в работе и с учащимися, и с родителями, и с педагогами позволит охватить все наиболее значимые проблемы каждого возрастного периода (1-4 классы, 5-8 классы, 9-11 классы) и реализовать принципы преемственности, координации, целостности и содержательной насыщенности.
Первый год реализации программы показал, что сильной её стороной является включённость в работу всех участников образовательного процесса, а это приводит к формированию единых позиций, к развитию педагогической и родительской компетентности в вопросах профилактики. Школы оценивали степень эффективности проведённых мероприятий: *активность* участников (учащиеся/родители/педагоги активно участвовали в работе, выполняли предложенные задания, охотно и открыто обсуждали тему), *инициатива* участников (учащиеся/ родители/педагоги задавали интересующие их вопросы, делали собственные предложения по созданию условий для более благоприятного психологического климата и безопасных взаимоотношений) и *открытость, доверительность* участников (учащиеся/родители/педагоги делились собственным опытом по обсуждаемой проблеме, предлагали свои примеры, обращались индивидуально за помощью по проблемным для них ситуациям). Предлагалось оценить эти показатели по 5 бальной шкале: 5 баллов – показатель выражен у всех участников, 4 балла – почти у всех участников, 3 балла – у многих участников, 2 балла – у немногих, 1 балл – ни у кого. Средняя по городу оценка активности, инициативности и открытости/доверительности педагогов, учащихся и родителей получилась 4 балла**,** то есть почти все участники были активны, инициативны и открыты к доверительному общению на проблемном семинаре, на классных часах и на родительских встречах.
Реализация в полном объёме запланированных действий позволит получить следующие результаты:
Педагогические коллективы систематизируют работу по профилактике психоэмоциональных расстройств и суицидального поведения несовершеннолетних и повысят её эффективность.
Проведение в системе профилактических классных часов в интерактивных формах с учётом возрастных особенностей, поддерживая диалог, основанный на принятии и поддержке каждого ребёнка, активизирует субъектную позицию детей и подростков, значительно укрепит их внутренние ресурсы для преодоления сложных жизненных ситуаций, расширит репертуар совладающего поведения, снизит риск эмоциональных срывов и антивитальных действий.
Родители несовершеннолетних получат необходимую им поддержку, повысят свою психолого-педагогическую информированность и освоят более эффективные возможности взаимодействия с детьми и снижения социальных рисков.
Регулярные встречи с родителями, организованные в диалоговой форме, ориентированные на помощь семье, основанные на взаимном уважении и поддержке, помогут укрепить не только профилактические ресурсы семьи (улучшат понимание ребёнка и его проблем, готовность к принятию переживаний ребёнка, сочувствию, сопереживанию, поддержке), но и доверие между семьёй и классным руководителем, готовность к сотрудничеству, особенно в сложных ситуациях.
Педагогические и руководящие работники образовательных учреждений повысят свою компетентность в сфере профилактики психоэмоциональных расстройств и суицидального поведения несовершеннолетних.
На ежегодных тематических стажировках заместители директоров и специалисты социально-психологической службы на практике овладеют интерактивной технологией проведения педагогических советов, родительских встреч и классных часов по отдельным темам, получат методические разработки, с которыми они смогут ознакомить педагогов на внутришкольной стажировке. Эти материалы, а также общие подходы к организации профилактических мероприятий помогут классным руководителям более эффективно заниматься профилактикой и самостоятельно готовиться к другим профилактическим темам. Участники семинаров-практикумов освоят базовые подходы к организации, современные формы и технологии профилактической работы, получат психологическую помощь и поддержку.
Информационно-методическая база профилактической работы в школе будет систематизирована и значительно расширится.
Программа предусматривает ежегодное постепенное пополнение методической копилки для начальной, средней и старшей ступени, в каждой параллели – как для работы с учащимися, так и для работы с родителями. Таким образом, в течение четырёх лет каждая школа будет иметь полный пакет апробированных методических материалов профилактической работы по наиболее актуальным вопросам сохранения психологической безопасности в школе, а педагоги смогут получить необходимый опыт и уверенность в реализации интерактивной технологии, что позволит повысить эффективность

профилактической работы с учащимися и их родителями, направленной на предупреждение суицидального поведения учащихся и преодоление кризисных ситуаций в образовательной среде.

Волкова Е.Н.

Практико-ориентированная модель многоуровневой подготовки кадров для работы с проблемой насилия и жестокого обращения с детьми

г. Санкт-Петербург
Российский государственный педагогический университет им.А.И. Герцена
envolkova@yandex.ru

Начиная с 90-х гг. XX в. в России началась целенаправленная работа по укреплению системы защиты детей, в частности, от насилия. Важным достижением этой работы является принятие Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 гг. В этом документе констатируется, что основными барьерами развития системы защиты детей от насилия в России являются:

1. неразвитость системы профилактики и помощи детям, пострадавшим от насилия и жестокого обращения;
2. отсутствие профессиональной компетентности и осознания значимости проблемы у специалистов, работающих с ребенком, пострадавшим от насилия;
3. проблемы с кадровым обеспечением системы сопровождения ребенка – жертвы насильственных действий;
4. отсутствие алгоритма межведомственного взаимодействия специалистов, оказывающих помощь ребенку, пострадавшему от насилия и жестокого обращения.

В качестве основных задач развития системы защиты детей государство видит следующие:

1. Внедрение новых технологий и методов раннего выявления семейного неблагополучия и оказания поддержки семьям с детьми, находящимися в социально опасном положении и иной трудной жизненной ситуации, социально-психологической реабилитации детей, пострадавших от жестокого обращения и преступных посягательств.
2. Разработка методологии и систематизация исследований по вопросам рисков детства.
3. Организация обучения педагогических, медицинских, социальных работников и иных специалистов, работающих с детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации.
4. Разработка и организация системы мониторинга эффективности мероприятий по реализации Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 гг.

Решение этих задач требует пересмотра подходов и принципов к организации обучения и профессиональной подготовки специалистов: врачей, педагогов, психологов, юристов и чиновников, администраторов, работающих в сфере защиты детей.

На наш взгляд, первыми шагами в этом направления должны стать разработка и внедрение программ обучения специалистов на всех этапах профессиональной подготовки и повышения квалификации; стандартизация и оценка действий специалистов различных служб и ведомств, работающих с проблемой насилия над ребенком; проведение исследований и разработка практических руководств для обеспечения этой работы.

Как показывает опыт, программы обучения специалистов имеют модульный принцип организации и содержат три обязательных компонента: пропедевтическую, вводную программу обучения, раскрывающую основные понятия, принципы, подходы к работе с проблемой насилия над ребенком; междисциплинарный тренинг команды специалистов, работающих с пострадавшими детьми и их социальным окружением; специализированные программы обучения для врачей, психологов, социальных работников и т. д. Примеры таких программ можно найти на сайтах ведущих профессиональных организаций, работающих с проблемой насилия над ребенком Международного общества по предотвращению насилия над детьми – ISPCAN, национальных обществ по предотвращению насилия – американского (APSAC), британского (BASPCAN) и др. В ведущих университетах мира, как правило, подготовка специалистов для работы со случаями насилия над детьми ведется либо в рамках программ магистратуры, либо в рамках программ дополнительного образования. Однако в ряде университетов (например, университете Оклахомы, Чикаго (США), Эдинбурга (Великобритания) и некоторых других) включают в программы бакалавриата специальные пропедевтические курсы, связанные с проблемой насилия над детьми.

В высшем образовании Российской Федерации значительное место занимает подготовка монодисциплинарной и/или ведомственной направленности. В педагогических вузах приоритетными остаются вопросы дидактики и методики преподавания учебных дисциплин, в юридических вузах – вопросы права и юриспруденции, в медицинских вузах – медицинские учебные дисциплины. Вероятно, это оправданная и результативная практика. Однако ее ограничением является низкая готовность выпускников вуза к профессиональной деятельности с междисциплинарными проблемами, к которым относится и проблема насилия над детьми.

Принципиальным в обучении специалистов для работы со случаями насилия над детьми является

междисциплинарный характер подготовки, междисциплинарный подход как основной приоритет в образовательном процессе. Междисциплинарный подход осуществляется на том объективном основании, что в самой действительности, по природе самого явления имеют место такие структурные связи, в силу которых образуются пограничные и комплексные объекты, охватывающие разного типа моменты, представляющие собой предмет исследования для разных дисциплин и практик.

Междисциплинарный подход основан на предпосылках обобщенной картины случая с ребенком, по отношению к которой отдельные дисциплинарные картины предстают в качестве взаимосодействующих компонентов. Взаимосодействие организовано на основе общего языка, при этом каждая из дисциплин сохраняет специфический язык и методическое обеспечение случая. Т. е. междисциплинарный подход представляет собой действия специалистов более высокого уровня интеграции и взаимодействия. Наполненность учебной программы дисциплинами психологического, юридического, медицинского, педагогического и социального содержания должна обеспечить информационный базис междисциплинарного подхода.

Междисциплинарный подход предусматривает взаимодействие разных наук, дисциплин, а значит и профессионалов – ученых и практиков при изучении одного и того же случая, ребенка, его социального окружения. При этом одна из дисциплин, поставляющая образец методологии, рассматривается в качестве ведущей. Мы полагаем, что сегодня психология может и должна выступить ведущей научной дисциплиной в работе с проблемой насилия над детьми. Аргументами могут выступать следующие положения.

Во-первых, психология среди других научных дисциплин имеет выраженную человеко- и детско-центристскую позицию: интерес к ребенку, ценность ребенка в психологии приоритетны не только на уровне декларации. В сфере знаний человечества о себе самом психология является одной из наиболее релевантных областей знания о сути человека не в обобщенно-абстрактной его форме, а в индивидуализированных, единичных и конкретных проявлениях. Центром интереса и предметом социальной работы выступает семья, и ребенок рассматривается как элемент семьи; в медицине в восприятии ребенка доминируют представления о его физическом благополучии и рассматриваются преимущественно соматические характеристики ребенка; доминантой юриспруденции и правоохранительных органов выступает соблюдение закона и охрана правопорядка; педагогика сосредоточена на очень важных, но не единственных процессах жизни ребенка – процессах социализации и обучения. В то же время ресурсы психологии, ее назначение и суть как области научного знания и практической деятельности обращены ко взаимодействию с ребенком как целостности и как ценности.

Вторая группа аргументов связана с пониманием психологических механизмов развития, взросления ребенка, а также психологических механизмов нарушений развития и поведения детей. Солидный запас теоретических и экспериментальных данных о развитии детей в норме и патологии, влиянии характеристик социального, природного, информационного и материального окружения на состояние и развитие ребенка, доказательства преимуществ субъект-субъектного взаимодействия с детьми для развития личностного потенциала, а также о коррекции и профилактике нарушений развития детей – вот далеко не полный перечень достижений психологической науки и практики, используемый в работе с проблемой насилия.

Междисциплинарный подход основан на профессиональном взаимодействии специалистов разной ведомственной принадлежности: образования, медицины, социальной работы, правоохранительных и правозащитных органов. Внутренней детерминантой деятельности такой системы является междисциплинарная команда специалистов, работающая по предотвращению насилия и жестокого обращения с детьми.

Поэтому организация процесса обучения будущих специалистов должна строится на основе командной работы. Такое обучение не ограничивается только обучением основам тренинга формирования команды. Учебный процесс должен быть насыщен учебными заданиями, выполнение которых требует командного способа решения задач, организации совместной деятельности и конструктивного взаимодействия. Преподаватели, работающие в программе, также должны демонстрировать командный способ работы, что означает в первую очередь согласованность методологических подходов к проблеме насилия над детьми, прозрачность содержания учебных курсов и выстроенные межпредметные связи.

В проблеме насилия и жестокого обращения с детьми сложилась своеобразное соотношение теоретических знаний и достижений практической деятельности. С одной стороны, к настоящему времени появились специальные научные исследования, посвященные изучению проблемы насилия и жестокого обращения с детьми: в мировой литературе опубликованы статьи, монографии, руководства по тем разделам медицины, социологии, юриспруденции, которые отражают специфику проблемы насилия и жестокого обращения с ребенком .Эти исследования направлены на изучение состояния и причин насилия над детьми, разработку программ терапии, направленных на предотвращение насилия в семье, разработку и проведение программ помощи детям, пережившим психическую травму, детям с посттравматическим синдромом, разработку программ ранней профилактики насилия. Однако, эти материалы отличаются методологической разобщенностью, мозаичностью исследований, отсутствием целостных концепций и теорий. Кроме того, достижения в научной сфере не всегда становятся достоянием профессиональной деятельности практиков. С другой стороны, в практической деятельности накоплен опыт организации помощи ребенку в различных культурных и экономических условиях, в различных организационных моделях . Часто этот опыт является интуитивно выработанным, не опирающимся на понимание основных механизмов и закономерностей

развития ребенка. Это усложняет возможности тиражирования опыта и включение его в образовательные программы для специалистов. Поэтому важной особенностью программы является сочетание фундаментальной научной и практической профессиональной подготовки.

Научные исследования и практика работы показывают, что и сама проблема, и варианты ее решения зависят от конкретных исторических, культурных и социальных условий общества, в котором живет ребенок. Например, только в Российской Федерации культурное и социальное разнообразие народов, живущих на ее территории, постоянно актуализирует проблему вариаций допустимого в воспитании и образовании детей. Проблема возможности снижения брачного возраста, допустимости физических наказаний, императивность образовательной и воспитательной систем заставляют отказаться от единого унифицированного подхода в защите детей от насилия и искать пути и способы решения проблемы в соответствии с конкретными культурными и социальными условиями жизни. Поэтому культурный и социальный контекст общества, в котором будет работать специалист, обязательно должны учитываться при разработке программ обучения.

Современное высшее образование, имеющаяся традиционная практика профессиональной подготовки в большей степени ориентированы на освоение нормативных требований профессии. При этом в меньшей мере уделяется внимание формированию и развитию качеств личности, предопределяющих способность к самостоятельному проектированию и регулированию деятельности на основе внутренних критериев эффективности и целесообразности. Это особенно важно, когда речь идет о подготовке специалиста, работающего со случаями насилия. Социальные нормы профессиональной деятельности этих специалистов находятся пока в процессе становления и развития, и их крайне сложно отобразить в стандартах образования и нормативных документах. Кроме того, эта деятельность является трудно программируемой, связанной со значительной степенью ответственности, она приравнивается к работе в экстремальных условиях: большое количество информации, поступающей в любом порядке и темпе, требует решений и ответов в зависимости от возникающих ситуаций. Необходимость командного взаимодействия для решения проблемы означает высокую нагруженность деятельности специалиста коммуникативными характеристиками: социальной когницией, интеракцией и перцепцией. Все эти обстоятельства заставляют обозначить развитие личностных потенциалов специалистов в качестве специальной задачи профессионального образования.

В Нижегородском государственном педагогическом университете им. К.Минина в течении ряда лет разрабатывается и внедряется практико-ориентированная модель многоуровневой подготовки педагогических кадров для работы с проблемой насилия и жестокого обращения с детьми . Эта модель включает в себя:

пропедевтический курс для всех студентов педагогических специальностей (уровень подготовки бакалавра) "Введение в проблему насилия и жестокого обращения с детьми";

дисциплины специализации и специальные курсы «Тренинг междисциплинарной команды специалистов, работающих со случаями насилия и жестокого обращения с детьми», «Программы работы с ребенком, пострадавшим от насилия, и его социальным окружением», «Диагностика насилия и жестокого обращения с детьми», «Когнитивно-поведенческая терапия травмы для детей, пострадавших от насилия», «Оптимизация детско-родительских отношений», «Организация работы на детском телефоне доверия в случае насилия над ребенком»;

образовательную программу подготовки высококвалифицированных специалистов в области защите прав детей «Защита детей от насилия и жесткого обращения» (уровень магистратуры).

Отличительной особенностью подготовки является ее социальная и практическая направленность. Каждый курс и каждая учебная дисциплина проектировалась и реализовывалась в партнерстве ученых университета и практиков – специалистов министерств и учреждений социальной защиты населения, здравоохранения, образования, внудренних дел, органов прокуратуры и следственного комитета, аппарата Уполномоченного по делам ребенка и аппарата Уполномоченного по правам человека, общественных организаций Нижегородской области.

Наиболее важными и, одновременно, специфичными, принципами отбора содержания и организации обучения в практико-ориентированной модели многоуровневой подготовки педагогических кадров для работы с проблемой насилия и жестокого обращения с детьми являются принципы междисциплинарности знания, доказательного научного подхода, диалогичности обучения и практикоориентированности.

Волкова И.В.

Влияние стиля общения педагога на ситуацию подросткового буллинга в школе
(Работа выполнена при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда (проект No 15-06- 10575 «Исследование средовых и личностных детерминант подросткового буллинга»)

г. Санкт-Петербург
Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена,
atrila@mail.ru

Введение

Среди проблем поведения в подростковой среде особое место занимает проблема подросткового буллинга – насилия одного подростка или группы над другим, сопровождающегося унижением жертвы и демонстрацией превосходства обидчика. Современные исследования выделяют 3 активные роли: обидчика, жертвы или жертвы-обидчика (ребенок, бывший обидчиком в одной ситуации и обидчиком – в другой) и пассивную роль свидетеля. Часто ситуация буллинга возникает в школе: приблизительно одна треть подростков в российских школах были активными участниками в ситуациибуллинга, ещё треть видели, как происходит буллинг(Калинина Р., 2016)(Петросянц, 2011). Таким образом, две трети учеников сталкиваются с буллингом, однако причины и предпосылки формирования такой ситуации остаются не до конца понятны.
Значительная часть исследований посвящена исследованию психологических особенностей участников буллинга(Сафронова, 2014). В последнее время внимание исследователей привлекает вопрос о влиянии факторов среды в широком смысле на подростковый буллинг: от влияния особенностей культуры(Собкин, и др., 2014) до влияния групповых эффектов (Бочавер, и др., 2013). Метаанализ предикторов буллинга среди детей и подростков на основании 1622 статей показал, что семья, общество и школьная атмосфера оказывают непосредственное влияние на число обидчиков и жертв буллинга(Cook, 2010).
Согласно теории первичной социализации Э. Оттинга, Дж. Доннермейера школа, наряду с семьей и общением со сверстниками, является одним из наиболее значимых агентов социализации, которое формирует границы усваиваемых социальных норм (Oetting, etal., 1998). Любой из агентов может научить как нормативному, так и девиантному поведению, при этом сила связи определяет эффективность научения. Если индивид испытывает сильную привязанность к агенту социализации, то те нормы, которые агент транслирует, будут усваиваться быстрее и лучше. Если связь слабая, то индивид вероятнее усвоит те нормы, которые исходят от более важного для него агента.
Теория дифференциальной ассоциации Э. Сатерленда предполагает, что девиантное поведение усваивается индивидом благодаря научению(Sutherland, etal., 1999). С детства находясь в среде, где широко распространены антисоциальные привычки, взгляды и навыки, индивид постепенно усваивает их, а затем начинает демонстрировать сам. Чем больше в окружении индивида девиантных норм, тем выше вероятность им научиться. Вместе с тем, если того же индивида поместить в более благоприятный контекст в процессе социализации, то он с большей вероятностью усвоит социально одобряемые нормы. Школа во всем многообразии отношений между учениками и взрослыми может выступать источником подобных норм.
В подростковом возрасте именно школа в определенной степени задает социальную ситуацию развития (понятие, предложенное Л.С. Выготским). Социальная ситуация развития представляет собой своеобразное, специфическое для каждого возраста отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной. Социальная ситуация развития определяет содержание и динамику всех основных личностных достижений ребенка. Она определяет направление и содержание превращений внешних воздействий и условий во внутреннюю сущность растущего человека. Эти превращения не совершаются механически, они трансформируются, преломляются через переживание ребенка, через его эмоциональный опыт. Социальная ситуация развития - это основное условие развития ребенка, это не только и не столько характеристики среды жизни, сколько особенности переживания, отношения ребенка к окружающему миру и людям. Модальность этого переживания (какое оно - положительное или негативное, подавляющее или инициирующее к действиям) напрямую зависит от такого, каковы отношения к ребенку со стороны других людей - взрослых и сверстников.
Эти теории находят свое подтверждение в эмпирических данных. В исследовании отношения к школе среди подростков из 40 стран было показано значительное влияние этого фактора на ситуацию буллинга(Harel-Fisch, и др., 2011), причем было обнаружено, что вероятность стать жертвой выше тогда, когда у ребенка складываются плохие отношения с одноклассниками, а вероятность стать обидчиком растет, если в школе не установлены конструктивные отношения между учеником и учителем, то есть учителя относятся к ученикам несправедливо, не оказывают помощь тем, кто в ней нуждается, и не прислушиваются к точке зрения учеников. Иными словами, учителя - взрослые, с которыми дети больше всего контактируют – создают такие нормы, условия социализации и опыт переживания, формируют такую социальную ситуацию развития, которая способствуют проявлениям буллинга среди учеников.
В цикле работ по психологии учителя, имеющих в российской психологии богатую традицию (Волкова, 1998)убедительно доказана коммуникативная природа педагогической деятельности. Общение не просто включено в педагогическую деятельность как одна из функций учителя, оно выступает как универсальная форма самой этой деятельности, как ее универсальное орудие и средство. Наиболее отчетливо выявляются

две формы педагогического общения. При личностно-ориентированном взаимодействии, когда смыслом обучения является развитие ребенка как личности, наблюдается равноправие позиций учителя и ученика как "со-учащихся, со-воспитывающихся, сотрудничающих людей"(Орлов, 1988). В ходе такого взаимодействия учитель создает условия для самостоятельной постановки ребенком познавательных проблем и задач. Учитель не преподает, а актуализирует имеющуюся у ребенка тенденцию к росту, к развитию. Признаются ценностями чувства, эмоции, переживания и учителя, и ученика. Успешность обучения определяется сравнением достижений ребенка с его же прошлым, а не с достижениями других людей.

Противоположный подход можно назвать функциональным. Для него характерно распределение "прав и обязанностей". Учитель объясняет, рассказывает, показывает, доказывает, диктует, упражняет, требует, проверяет, оценивает. Ученики обязаны внимательно слушать, наблюдать, запоминать, выполнять, отвечать.(Амонашвили, 1990). Смыслом обучения является сообщение знаний ученику в соответствии с программой и часовым планом уроков в течение года.

Интегральной характеристикой общения является его стиль. Стили управления как стили руководства отличаются характером распределения функций контроля и оценки. В зависимости от этого выделяют авторитарный, демократический, попустительский стили(Леонтьев, 1979). При авторитарном стиле педагог единолично решает все вопросы, строго контролирует решение любой задачи, субъективно оценивает достигнутые результаты. При демократическом стиле функций контроля и оценивания контроля распределены между учителем и школьниками. Попустительский (игнорирующий) стиль руководства характеризуется стремлением педагога максимально облегчить свою задачу и не брать на себя никакую ответственность. Педагог теряет контроль над школьниками. Оценивание результатов ситуативно и неопределенно.

Стили отношения педагога показывают характер эмоционального отклика, который может быть как позитивным, так и негативным. Таким образом, стиль педагогического общения представляет собой вектор в системе координат "функции контроля" (полюсами которой являются авторитарность и попустительство) и эмоционального отклика (от негативизма до доброжелательности).

Мы предположили, что стиль общения педагога оказывает непосредственное влияние на подростковый буллинг: как на его распространенность, так и на особенности отношения к нему.

Чтобы изучить взаимосвязь между буллингом и стилями педагогического общения, было проведено исследование в двух общеобразовательных школах г. Нижнего Новгорода (далее школа А и школа Б). В исследовании приняли участие 80 педагогов (58 из школы А и 22 из школы Б) и 348 учеников 7-9 классов (141 и 207 соответственно из школы А и Б) в возрасте 12-15 лет. Согласие на участие в исследовании дали педагоги, дирекция школы и родители учеников. Исследование проводилось в рамках проекта РГНФ № 15-06-10575«Исследование личных и средовых детерминант подросткового буллинга». Проект одобрен Этическим комитетом Санкт-Петербургского государственного университета.

Роль ученика в ситуации буллинга оценивалась при помощи опросника, разработанного Д. Олвеусом. Опросник включает в себя 38 утверждений, описывающих опыт переживания насилия со стороны жертвы и обидчика или особенности отношения к ситуации буллинга. Идентифицируя жертв буллинга, мы считали таковыми не только тех, кто чаще 2-3 раз в месяц сталкивался с одним видом буллинга (например, жертву регулярных насмешек), но и тех, кто 1-2 раза за 2 месяца переживал несколько видов насилия (например, был жертвой и насмешек, и физических издевательств). Обидчики определялись по такому же принципу. В соответствии с предыдущими исследованиями была выделена категория обидчиков-жертв, в которую попали те, кто был обидчиком и жертвой. Свидетелями буллинга мы считали тех, кто не был ни обидчиком, ни жертвой, но при этом видел, как совершают насилие над другими. Не участниками буллинга мы считали тех детей, которые не попали ни в одну из категорий и ответили, что никогда ни совершали, ни переживали буллинг, ни видели, как это случалось с другими детьми в школе.

Выраженность установки на тот или иной стиль общения педагога с классом определялась с помощью оригинальной методики СТОП (стиль отношений педагога), разработанной Соколовым И.М(Волкова, 1998). Методика включает в себя 48 утверждений о ситуациях обучения и воспитания учеников. Ответы суммируются по восьми шкалам, отражающим выраженность авторитарности, попустительства, доброжелательности и негативизма в стиле общения педагога в ситуации обучения и воспитания. Для целей нашего исследования мы провели с полученными шкалами некоторые преобразования. Во-первых, поскольку функции общения и воспитания учеников в школе зачастую неотделимы, имеет смысл объединять соответствующие значения, чтобы получить 4 шкалы, описывающие характеристику стиля общения в целом: авторитарность, попустительство, доброжелательность и негативизм. Во-вторых, мы преобразовали четыре шкалы в две, отражающие степень контроля учителя на уроках (авторитарность или попустительство) и доброжелательность эмоционального отношения (доброжелательность или негативизм).

Результаты исследования показали следующее.В школе А значительно больше участников буллинга, чем в школе Б(χ^2=31,817, p<.001). Так, число жертв в школе А почти в два раза больше, и составляет 58 (28%) против 18 (12,8%) школе Б. Также больше число обидчиков-жертв (27 (13%) в школе А и 12 (8,5%) в школе Б) и свидетелей (64 (30,9%) в школе А и 30 (21,3%) в школе Б). Соответственно, в школе А значительно меньше детей, не вовлеченных в буллинг (42 (20,3%) против 72 (51,1%) в школе Б). Число обидчиков примерно одинаковое в двух школах (16 (7,7%) в школе А и 9 (6,4%) в школе Б). Полученные данные

позволяют предположить, что обстановка в школе А больше способствует возникновению ситуаций буллинга, особенно в отношении виктимизации.
В школе А больше боятся буллинга, чем в школе Б(χ^2=4,006, p=.045). В школе А на вопрос «Боишься ли ты буллинга?» ответил положительно 71 ученик (35,5%), в школе Б – 34 (24,6%). В школе Б более безопасная атмосфера, чем в школе А.
При этом, на вопрос «Как часто дети останавливают буллинг в школе?» с вариантами ответа «никогда», «время от времени», «иногда», «часто», «почти всегда», в двух школах отвечали одинаково (однонаправленный ANOVAF=1,836, p=.176). С другой стороны, на аналогичный вопрос про отношение взрослых в школе к буллингу ответы отличались. В школе Б чаще выбирались значения «часто» и «почти всегда» (однонаправленный ANOVAF=6,846, p=.009). Следовательно, отношение взрослых в школе Б как минимум менее равнодушное к проявлениям буллинга.
Кроме того, в школе Б взрослые чаще обсуждают буллинг с учениками (χ^2=3,815, p=.05). Так, почти вдвое больше учеников в школе Б – 12 (52,2%) ответили, что классные руководители говорили с ними о буллинге (против 11 (25,5%) в школе А).
Таким образом, в школе А сложилась среда, которая больше способствует проявлениям буллинга. Там больше число жертв, обидчиков-жертв и свидетелей, значительно меньше число детей, не вовлеченных в буллинг. Ученики скорее боятся буллинга в школе, и дети, и взрослые не слишком часто вмешиваются, если он происходит. Тема буллинга также редко обсуждается.
В школе Б, напротив, меньше уровень виктимизации, и взрослые значительно чаще останавливают буллинг между учениками. Классные руководители обсуждают буллинг с учениками.
В ответах педагогов различия между сотрудниками двух школ обнаружены по обеим шкалам: и по степени контроля, и по доброжелательности эмоционального отношения. Учителя из школы Б боле склонны контролировать учеников, чем учителя из школы А. Средние значения составляют 3,45 (стандартное отклонение 4,67) в школе А и 11,03 (стандартное отклонение 5,15) в школе Б, различия по t-критерию Стьюдента -6,018(p<.001). Также учителя из школы Б более доброжелательно относятся к ученикам. Средние значения по шкале «Доброжелательность эмоционального отношения» составляют 11,05 (стандартное отклонение 4,18) в школе А и 18,74 (стандартное отклонение 3,38) в школе Б, различия по t-критерию Стьюдента -8,499(p<.001).
Таким образом, учителя в той школе, где школьная среда менее способствует возникновению ситуаций буллинга, больше контролируют учеников и относятся к ним более доброжелательно.
Буллинг как поведение не возникает сам по себе, и причины этого явления имеет смысл искать не только в области предрасположенности участников к той или иной реакции. Среда, в которой оказывается ребенок, может играть роль провоцирующего или сдерживающего фактора. Так, некоторые исследования показывают, что если ребенок воспитывается в семье, где родители устанавливают четкие правила и границы, соблюдают дисциплину, но при этом заботятся и любят ребенка, вероятность ребенка стать жертвой или обидчиком в ситуации буллинга значительно уменьшается(Baumrind, 1996). Как для ребенка формирующей средой выступает семья, так для подростка такой средой будет школа. Поэтому предполагалось, что связь педагогического стиля с буллингом будет такой же, как и связь стилей воспитания в семье ребенка: сдерживающим фактором будет выступать последовательное воспитательное воздействие с сохранением доверительного, положительного отношения к ребенку (Sullivan, etal., 2004).
Наше исследование подтверждает эту гипотезу. Преобладание учителей с высокой степенью контроля над учебным процессом и при этом с доброжелательным отношением к ученикам коррелирует с уменьшением числа жертв, обидчиков-жертв и свидетелей буллинга среди учеников. Можно предположить, что неравнодушное отношение учителей к издевательствам задает характер отношений для учеников, то есть вносит вклад в школьную атмосферу. Таким образом, создается благоприятная для развития социальная ситуация.
Специфика социальной ситуации развития в подростковом возрасте определяется с одной стороны, его стремлением к общению со сверстниками, а с другой стороны незавершенностью процесса превращения его в самостоятельного взрослого. Иными словами, взрослый все еще задает нормы и правила, по которым проходит школьная жизнь. Поэтому установление дисциплины, справедливое отношение к нарушениям, последовательность наказаний, или, иначе, высокая степень контроля – важные качества для учителя. Но одного контроля не достаточно. Поскольку социальная ситуация развития включает в себя, в том числе, опыт переживания, поэтому очень важна доброжелательность учителя: поощрение учеников, похвала, оптимистичность.

Список литературы

1. Baumrind D. The discipline controversy revisited [Статья] // Family Relations. - 1996 - 45 : Т. 4. - стр. 405-416.
2. Cook C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E., Sadek, S. Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation [Статья] // School Psychology Quarterly. - 2010 - 25. - стр. 65–83.
3. Harel-Fisch Y. [идр.] Negative school perceptions and involvement in school bullying: A universal relationship across 40 countries [Статья] // Journal of Adolescence. - 2011 - 34. - стр. 639-652.

4. Oetting E.R. и Donnermeyer J.F. Primary socialization theory: the etiology of drug use and deviance [Статья] // Substance use & misuse. - 1998 - 4 : Т. 33. - стр. 995-1026.
5. Sullivan K., Cleary M и Sullivan G. Bullying in secondary schools: What it looks like and how to [Книга]. - Thousand Oaks, CA : Corwin Press, 2004.
6. Sutherland E.H. и Cressey D.R. The theory of differential association [Разделкниги] // Theories of deviance (5th ed.) / авт. книги Traub S.H. и Little C.B.. - Itasca, IL : F.E. Peacock Publishers, Inc., 1999.
7. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса [Книга]. - Москва : 1990.
8. Бочавер А.А. и Хломов К.Д. БУЛЛИНГ КАК ОБЪЕКТ ИССЛЕДОВАНИЙ И КУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН [Статья] // Психология. Журнал Высшей школы экономики.. - 2013- 3 : Т. 10. - стр. 149-159.
9. Волкова Е.Н. Психологиеские аспекты субъектности учителя [Книга]. - Нижний Новгород : Нижегородский гуманитарный центр, 1997.
10. Волкова Е.Н. Субъектность педагога: теория и практика // Дисс. на соискание учен. ст. д. психол. наук. - Москва : 1998 г..
11. Калинина Р. Грибанова Д., Максименкова Л. Половозрастные особенности представлений о буллинге среди школьников [Конференция] // Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference. Volume I, May 27th-28th, 2016. - Rezekne : Rezeknes Academy of Technologies, 2016. - стр. 377-387.
12. Карабанова О.А. Понятие "Социальная ситуация развития" в современной психологии [Статья] // Методология и история психологии. - 2007 - 4 : Т. 2. - стр. 40-56.
13. Леонтьев А.А. Педагогическое общение [Книга]. - Москва : 1979.
14. Орлов А.Б. Проблемы перестройки психолого-педагогической подготовки учителя [Статья] // Вопросы психологии. - 1988 - 1. - стр. 16-26.
15. Петросянц В.Р. Психологическая характеристика старшекласников, участников буллинга в образовательной среде, и их жизнестойкость // Диссертация на соискание ученой степени канд. псих. наук. - 2011
16. Сафронова М.В. Буллинг в образовательной среде - мифы и реальность [Статья] // Мир науки, культуры и образования. - 2014 - 16 : Т. 3.
17. Сластенин В.А. Педагогика: Учебное пособие для студентов высших педагогических ученых заведений [Книга]. - Москва : 2004.
18. Собкин В.С. и Смыслова М.М. Буллинг в стенах школы: влияние социокультурного контекста (по материалам кросскультурного исследования) [Статья] // Социальная психология и общество. - 2014 - 2 : Т. 5. - стр. 71-86

Гаврилова Н.С., Вяленкова Л.В.

Укрепление и сохранение психического здоровья школьников

Гаврилова Н.С. педагог-психолог МОУ «Гимназия №1» г. Воркуты,
natalivorcuta@mail.ru
Вяленкова Л.В. педагог-психолог ГУ РК «Детский дом им. А.А. Католикова» г. Сыктывкара,
zonelubas@rambler.ru

Исследования проблематики психических расстройств детей достаточно актуальны в наше время. Так как психические расстройства приносят не только страдания детям и окружающим их людям, но и нарушают ход развития и образования. Последствия таких нарушений приводят к социальным и психическим проблемам на протяжении всей жизни [7]. «Дети — это завтрашние судьи наши, это критики наших воззрений, деяний, это люди, которые идут в мир на великую работу строительства новых форм жизни» - М. Горький. Дети – это будущее, поэтому забота об их здоровье является приоритетом. За последние годы по всему миру было проведено множество эпидемиологических исследований распространенности проблем психического здоровья и связанных с ним факторов в репрезентативных выборках из сообществ. На этих исследованиях основываются современные представления о психическом здоровье детей.

В современной России можно наблюдать ряд неблагоприятных социальных явлений: бедность, распад семьи, социальное сиротство, преждевременная смерть родителей, рост самоубийств, преступности и употребления психоактивных веществ среди подростков [1]. И как следствие в различных источниках можно встретить сведенья о том, что достаточно большое количество школьников имеют отклонения психического здоровья, однако систематических исследований психического здоровья детей было проведено мало. Специалисты, занимающиеся охраной психического здоровья детей, считают, что существующая система психиатрической помощи детям и подросткам нуждается в совершенствовании [6].

Исследования психического здоровья детей, проведенные в Новосибирске Е.Р. Слободской в 2008 году для изучения возможных факторов риска возникновения психических расстройств у детей в школе, выявили ряд

выраженных факторов. По итогам этих исследований, выраженными факторами риска являлись индивидуальные характеристики ребенка, такие как мужской пол и низкая успеваемость в школе. Кроме того, существенное значение имело неблагополучие в ближайшем окружении: насилие и алкоголизм в семье, а также выраженная тревога и депрессия у матери. Материальное благополучие, состав семьи, образование и профессиональный статус родителей, и качество школы имели значительно меньшее значение.

Таким образом, исследователи пришли к выводу о том, что в России, как и в других странах, наиболее существенные факторы риска лежали в ближайшем семейном окружении ребенка. Социально-экономические факторы в России значительно менее важны [3].

Однако, исследования, проведенные в 2012 году И. А. Баевой, говорят о том, что образовательная среда как фактор играет огромную роль в физическом и психологическом благополучии здоровья школьников. И это немудрено, так как значительный отрезок жизни дети проводят в образовательной среде.

Анализ литературы и проведенные исследования И.А. Баевой совместно с коллегами позволил им сформулировать определение образовательной среды как социально-психологического феномена.

«Образовательная среда есть психолого-педагогическая реальность, содержащая специально организованные условия для формирования личности, а также возможности для развития, включенные в социальное и пространственно-предметное окружение, психологической сущностью которой является совокупность деятельностно-коммуникативных актов и взаимоотношений участников учебно-воспитательного процесса…»[5]

Впоследствии оно было дополнено уточнением характера условий и возможностей, обеспечивающих позитивное развитие и формирование личностей участников учебно-воспитательного процесса, способствующих гармонизации их психического здоровья.

В итоге исследователи пришли к выводу о том, что характеристики образовательной среды могут быть рассмотрены как условия, определяющие психическое здоровье ее субъектов. И как следствие психологическая безопасность является существенным признаком благополучной среды для личностного развития, психосоциального благополучия.

Одним из широко представленных социальных институтов в обществе является школа, в которой выстраивается локальная система безопасности, основанная на общей теории национальной безопасности. Для школы исследователи выделяют как значимые три уровня национальной безопасности, такие как, организационный, профессиональный и личностный.

Критерии психического здоровья сегодня не представлены устойчивым комплексом.

В многочисленных работах упоминается целый ряд его параметров:

разумное планирование жизненных целей и поддержание активности в их достижениях;

адаптивность в микросоциальных отношениях;

целеустремленность;

способность самоуправления поведением;

работоспособность;

адекватное восприятие окружающей среды и совершения поступков;

активность;

отношение к «Я»;

полноценность семейной жизни;

активность восприятия реальности;

целостность личности;

рост, развитие и самореализация личности;

самоуправление (самоконтроль).

В этой связи исследователи часто задаются вопросом о том, что именно считать признаками психического здоровья, в чем проявляются здоровье, полноценное развитие личности, так как психическое и социальное здоровье невозможно свести к какому-то одному универсальному критерию. Большинство из них сходятся во мнении о том, что продуктивнее психическое здоровье оценивать не через наличие психических отклонений, а через конкретные составляющие. Такими показателями могут выступать характеристики самоотношения, индивидуально-типологических свойств, самоактуализации, уровня эмоционального напряжения, направленности личности в общении. Выделенные показатели психического здоровья теснейшим образом взаимосвязаны со средой.

Поэтому личностному развитию и гармонизации психического здоровья участников образовательной среды способствует повышение уровня ее психологической безопасности.

Эти исследования привели ученых к выводу о том, что одним из приоритетных направлений в деятельности психолога системы образования должно выступать обеспечение психологического качества образовательной среды.

Системообразующим направлением технологии создания психологических аспектов безопасности образовательной среды, является отказ от психологического насилия во взаимодействии. Результатом внедрения такой технологии является психически здоровая личность, обладающая высоким уровнем психосоциального благополучия.

Исходя из данной технологии, вытекают следующие задачи сопровождения службой практической

психологии учреждения образовательного процесса – защита личности всех участников образовательной среды через создание условий для наиболее полноценного развития и реализации их индивидуальных потенций.

Проанализировав исследования, проведенные различными авторами можно прийти к выводу о том, что сохранение психического здоровья школьников – это задача, как школы, так и родителей.

Так по данным ВОЗ 70% школьников нуждаются в психологической коррекционно-развивающей помощи.

В связи с увеличивающимися учебными нагрузками, что пагубно влияет на здоровье школьников, у 75% девочек и 35% мальчиков наблюдаются различные хронические заболевания.

Интенсификация учебной нагрузки является одним из факторов роста психических нарушений у детей.

Роль психологических факторов в развитии таких заболеваний как бронхиальная астма, сахарный диабет, заболевания желудочно-кишечного тракта, желчного пузыря, нейродерматит, заболевания сердечно-сосудистой системы и других считается доказанной. Из года в год неуклонно возрастает число детей, страдающих этими заболеваниями.

Из-за высокой конкуренции на рынке труда мы сталкиваемся с такой проблемой как постоянная занятость родителей (следствие жесткого ритма жизни). Это в свою очередь приводит к снижению уровня семейного общения, а так же к низкому уровню компетенции, как по вопросам воспитания, так и в вопросах физиологического развития детей, в связи с невозможностью посещать родительские собрания, клубы, а также заниматься самопросвещением. И как следствие стрессогенная тактика воспитательных воздействий, педагогическое давление на детей, то есть проявления психологического насилия во взаимодействии, что в свою очередь не способствует сохранению и укреплению психического здоровья школьника.

Необходимой предпосылкой для физического здоровья, школьной успеваемости и социальной адаптированности детей и подростков является сохранение психического здоровья школьников.

Поэтому мы считаем необходимым привлекать внимание к проблеме сохранения и укрепления психического здоровья школьников всех участников образовательного процесса, а это обучающиеся, родители, педагоги, администрация.

На наш взгляд психотехнологии, создающие психологическую безопасность и направленные на поддержание психического здоровья школьников, заключаются в следующем:

развитие способности к саморегуляции и самоуправлению поведением;

запуск и поддержание процессов саморазвития у подростков;

профилактика девиантного поведения и дезадаптации у детей и подростков;

помощь в планировании жизненного пути и профессионального самоопределения;

повышение психолого-педагогической компетенции педагогов и родителей;

профилактика профессионального выгорания педагогов;

определение и дифференциация запросов и потребностей родителей;

помощь администрации образовательного учреждения в планировании и проектировании образовательной деятельности с учетом возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся, в подборе эффективных технологий, создающих комфортную и развивающую атмосферу учебной деятельности.

Данные технологии ориентированы на поддержание психического здоровья всех субъектов учебно-воспитательного процесса.

Таким образом, укрепление и сохранение психического здоровья школьников должно базироваться на создании условий психологической безопасности и охватывать всех участников образовательного процесса. Так как значимым психолого-педагогическим ресурсом, поддерживающим и гармонизирующим психическое здоровье ее субъектов, является психологическая безопасность как системное качество образовательной среды.

Список литературы

1. Арефьев А.Л. Поколение, которое теряет Россия // СоцИс. - 2002, № 8. - С. 97-105.
2. Дмитриева Т.Б. Основные направления социально-психиатрической помощи несовершеннолетним с проблемами развития и поведения // Российский психиатрический журнал. - 2001, № 4. - С. 4-8.
3. Иовчук Н.М. и др. Вопросы психического здоровья детей и подростков // Научно-практический журнал психиатрии, психологии, психотерапии и смежных дисциплин. 2008 (8), №2. – С. 17
4. Поташева А. П., Малахова О. А., Борисова Л. Б. «Детское психическое здоровье» — новый проект реорганизации психиатрической помощи детям и подросткам // Российский психиатрический журнал. - 2000, № 2. - С. 64-68.
5. Рубцов В.В., Марголис А.А. и др. Психологическая наука и образование// Периодическое научно-практическое издание по проблемам психологии и образования. – 2012, №4. – С. 12-16
6. Шевченко Ю.С., Северный А.А., Иовчук Н.М. Проблемы охраны психического здоровья детей и подростков // Журн. неврол. и психиатр. им. С.С. Корсакова. – 1998, Т. 98, № 9. - С. 37-40.
7. Rutter M. Connections between child and adult psychopathology // European Child and Adolescent Psychiatry. 1996. Vol. 5 (Suppl. 1). P. 4-7.

Гаркина О.В.

Психологические особенности воспитания современных детей

с. Коровино, Бугурусланского района.
МБОУ «Коровинская СОШ»
oks.garkina2016@yandex.ru

Современных детей называют по - разному и все определения имеют под собой основу.
Например: «Дети нового тысячелетия» - юные существа, обладающие необычными психическими возможностями; «Дети Света»- мировоззрение детей отличается от привычного; «Одаренные Дети»- уровень развития выше среднего (не путать со школьными оценками); во Франции необычных детей, современное поколение называют «тефлоновые Дети», т.к. к ним не прилипают общепринятые стереотипы поведения; в Америке - « Дети Индиго». Последнее определение становится популярным и у нас в стране. Достаточно много попыток дать определение современным детям, хотя официального термина не существует.
Все дети рождаются невинными и добрыми, каждый ребенок особенный. Профессор, доктор педагогических наук Н.В.Кузьмина (2002) считает: «Здоровый ребенок рождается с множеством творческих потенциалов. В процессе семейного воспитания, обучения потенциалы не только реализуются, но подчас и блокируются или самоблокируются под влиянием страха». Рождаются дети каждый со своим предназначением. Так семя яблони превратится в яблоню, а не в апельсин и не в грушу.
Основная задача взрослых - помочь детям расти, раскрыть природный талант. Т.е. растить как дерево, окружая любовью, удобрять, поливать, передавать свои знания и опыт и хранить их как сокровище. Современное образование переживает кризис воспитания. Каждый день СМИ демонстрируют примеры детской преступности, наркомании, ранней беременности и самоубийства.
Мнение современных родителей, почему трудных детей все больше:
1.Негативные перемены в обществе (реклама, насилие на TV);
2.Вседозволенность из чувства вины перед детьми, что мало времени уделяется воспитанию;
3.Дело в устаревших методах воспитания в детском саду, школе и т.д.
Проблемы детей начинаются дома и могут быть там же и решены, родители должны понять, что только от них зависит какими вырастут их дети.
Меняется мир - меняются и дети. Старые методы воспитания, такие как запугивание, крик или шлепок не помогают устанавливать контроль над современными детьми, а убивают в ребенке желание слушаться и сотрудничать, побуждают современных детей к бунту и самое главное старые методы воспитания перекрывают канал эмоционального взаимодействия и общения со взрослыми. Близкие взрослые становятся проблемой современных детей, т.к. мешают им развиваться.
Устрашение ограничивает естественное развитие ребенка. Крик на ребенка притупляет его способность слышать. Дети прислушиваются к родителям или учителям, когда взрослые прислушиваются к ним. Если взрослые постоянно, что - либо требуют от ребенка, дети перестают их слышать, ребенок «отключается», как если бы включить музыку на всю громкость, то со временем нельзя будет разобрать слов песни, то же происходит и с детьми, а в это время взрослый теряет контроль.
В работе с современными детьми необходимо отказаться от наказаний. Современный ребенок учится всему благодаря подражанию, а не страху. Так дети всегда запрограммированы на подражание родителям и близким взрослым. Мозг детей записывает картинки и затем повторяет то, что увидел. Так если ребенок видит вокруг уважение, то он научиться уважать. Если ребенок видит насилие или производят это над ним, он будет делать то же с окружающими. Насилие научает ребенка в непонятной, сложной для него ситуации насилием достигать своей цели. Дети, подвергающиеся насилию, ненавидят либо себя, либо окружающий мир: мальчики становятся гиперактивными, с синдромом недостатка внимания; девочки - саморазрушительные тенденции, низкий аппетит, низкая самооценка.
Новые средства воспитания: сотрудничество, мотивация, контроль. Современным детям нужна помощь, но для роста и не менее необходимы и трудности, проблемы от которых нельзя ограждать, но необходимо помогать их преодолевать.
По мнению Джона Грэй:
1.Ребенок не научиться прощать, если ему прощать некого.
2.Ребенок не разовьет в себе терпение или умение ждать осуществление своих желаний, если всегда сразу предоставлять ему все, чего он хочет.
3.Ребенок не научится принимать свои недостатки, если все вокруг безупречны. 4.Ребенок не научится сотрудничать, если все всегда проходит так, как хочется ему. 5.Ребенок не разовьет творческий талант, если за него будут делать все другие.
6.Ребенок не научиться сочувствию и уважению, если он не видит, что другие испытывают боль и переживают неудачу.
7.Ребенок не разовьет в себе отвагу и оптимизм, если ему не придется столкнуться лицом к лицу с

неприятностями.
8.Ребенок не разовьет в себе упорство и силу, если все дается легко.
9.Ребенок не научится исправлять свои ошибки, если ему неведомы трудности, неудачи и промахи.
10.Ребенок не разовьет в себе чувство собственного достоинства и здоровую гордость, если не будет преодолевать препятствия и достигать чего-либо сам.
11 Ребенок не разовьет в себе чувство самодостаточности, если ему не знакомо чувство изоляции и неприятия.
12.Ребенок не разовьет в себе целеустремленность, если у него нет возможности противостоять авторитету и добиваться желаемого.
Когда дети плохо себя ведут — они не хотят подчиняться воле и желаниям взрослых. Чтобы восстанавливать контроль над ребенком ему необходимо давать тайм-аут, время подумать (4 года - 4 минуты, 15 лет - 15 минут). Это краткосрочное ограничение свободы, после которой к ребенку возвращается желание и базовая установка, которая изначально заложена в ребенке - доставлять родителям, взрослым радость.
Детские переживания оказывают огромное влияние на дальнейшее развитие психики человека. Любое чувство испытываемое ребенком либо проецируется наружу, либо внутрь. Старые методы воспитания, основанные на страхе, пробуждают в современных детях склонность к саморазрушению. За насилие дети мстят академической неуспеваемостью; порабощенные дети мстят торможением (ЗПР, аутизм), они тормозят все вокруг, блокируют, замораживают - это реакция рабов и заключенных. Дети должны чувствовать, что взрослые сильные, опытные, терпеливые в любой момент готовы прийти им на помощь.
Росс Кэмпбелл пишет, что детей можно сравнить с зеркалом. Они отражают любовь, но не начинают любить первыми, если их одаривать любовью, они ее возвращают. Если им ничего не дается, то им нечего и возвращать. Безусловная любовь, отражается безусловно, а обусловленная и возвращается в зависимости от тех или иных условий. Родители, взрослые должны выражать и проговаривать свои чувства искренне, тем самым они будут научать детей уверенному поведению и определению своих эмоциональных состояний и чувств.

Список литературы

1.Божович А.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 2005
2. Боровик О. Развиваем воображение // Дошкольное образование. 2001. №1
3. Дудецкий А.Я. Теоретические основы воображения и творчества. Смоленск, 2004
4. Дьяченко О.М. Об основных направлениях развития воображения у детей // Вопросы психологии. 2007. №16
5. Запорожец А.В., Эльконин Д.Б. Психология детей дошкольного возраста: развитие познавательных процессов. М., 2004
6. Крутецкий В.А. Психология. М., 2006
7. Общая психология: Курс лекций для первой ступени педагогического образования // Сост. Е.И. Рогов. М., 2006
8. Пороцкая Е. Ребенок: слово и его роль в развитии воображения // Дошкольное воспитание. 2004. № 9
9.Урунтаева Г.А. Диагностика психологических особенностей дошкольника. Практикум. М., 2006

Грибоедова О.И.

Использование метафорических ассоциативных карт для развития самопознания подростка

г.Тула
Тульский государственный университет,
oksi19753@mail.ru

С древних времен человечество последовательно укореняло в сознании человека ценности самопознания и саморазвития. Это не случайно, так как именно самопознание является «запускающим механизмом» всех само-процессов личности – саморазвития, самосовершенствования, самоактуализации, самореализации, самопрезентации, самопроектирования и т.д. Исходя из этого, без самопознания невозможно развитие человека, наиболее полное раскрытие его индивидуальных возможностей и творческого потенциала, невозможна яркая насыщенная продуктивная жизнь. [2].

В психологической литературе самопознание определяется как процесс познания самого себя, своих потенциальных и актуальных свойств, личностных, интеллектуальных особенностей, черт характера, своих отношений с другими людьми [4]. По Блиновой В.Л., самопознание – это совокупность и последовательность умственных действий, в результате которых достигаются следующие цели: знание себя, формирование «Я-образа» и «Я-концепции», имеющих следующую последовательность: обнаружение – фиксация – анализ – оценка – принятие.

Самопознание, как утверждают ученые, начинается в младенчестве и заканчивается в глубокой старости. Безусловно, в процессе развития личности меняются способы познания себя, отношение к себе, развивается самосознание.

Одним из важных периодов для развития самопознания в жизни человека является подростковый

возраст. Именно этот этап становления ребенка является сенситивным для развития самосознания личности. У подростков возникает интерес к себе, качествам своей личности, потребность оценить, сравнить себя с другими, разобраться в своих переживаниях. На основе развития самосознания, роста требований к себе, нового положения среди сверстников и старших у них появляется стремление к самопознанию и самовоспитанию.

В подростковом возрасте, а именно в его переломный момент (13-14 лет), «Я – образ» становится очень неустойчивым, теряет свою целостность. Подросток особенно остро чувствует противоречие, неустроенность своего Я, с обусловленной неопределенностью уровня притязаний, трудностями переориентации по оценке других на самооценку Уход от прямого копирования образцов поведения других людей требует развития способов самопознания и самоанализа, которые у подростков еще недостаточно сформированы. Это порождает противоречие между острой потребностью подростков в самопознании и неспособностью адекватно реализовать ее, следствием чего является снижение уровня адекватности, устойчивости самооценки, стабильности развития Я-образа. Это актуализирует необходимость психолого-педагогической помощи им в овладении способами самопознания, создание условий, которые бы способствовали объективации личностных переживаний, в которых они смогли бы посмотреть на себя глазами других.

При организации специализированной работы с подростками по развитию их самопознания, важно понимать психологические основы этого процесса – закономерности, цели, мотивы, способы и результаты самопознания.

Процесс самопознания имеет следующие закономерности, описанные в психолого-педагогических исследованиях:

1. В большинстве случаев самопознание имеет *неосознанный характер*. На протяжении всей жизни человека идет накопление фактов о себе, других людях, которые фиксируются в сознании, но могут не осознаваться, а функционировать на бессознательном уровне. Но если человек ставит цель – выявить в себе какую-либо способность, черту личности и использует для этого специфические средства, то самопознание характеризуется как *осознанный процесс*.
2. Самопознание выступает *инструментом помощи человеку в критические (кризисные) периоды развития личности*, когда при переходе из одной стадии развития на другую идет осознание и овладение новообразованиями возраста, и по итогу критического периода формируется фиксация нового «Я - образа», переосмысление жизни, определение перспектив саморазвития и оценка достижений и неудач.
3. *Принципиальная незавершенность самопознания* обусловлена тем, что реальная жизнь опережает процесс ее осознавания. Накопление сведений о себе, позволяющих человеку сделать выводы о себе и своих возможностях, идет только на основе уже совершенных им поступков и прожитых им этапов своей жизни.
4. *Самопознание осуществляется в два этапа*: сначала человек познает себя в системе «Я - другие», а потом через других познает себя в системе «Я-Я».
5. *Основными факторами, от которых зависит интенсивность, глубина и обоснованность самопознания* является направленность личности (экстраверсия – интроверсия), наличие или отсутствие позитивной мотивации, акцентуации характера, образованность, возраст личности и т.д.
6. *Каждый человек имеет свой уровень способности к самопознанию*, таких личностных качеств, которые дают возможность быстро, качественно и всесторонне познать себя.

Приемами и способами самопознания, которые можно наблюдать у современных подростков, являются самонаблюдение, самоанализ (частично), самомоделирование (частично), чтение художественной литературы, просмотр художественных фильмов, реализация личного сценария в компьютерных играх, изучение психологии, ведение дневников, музыка, театр и др.

При построении работы с подростками по развитию их самопознания, важно знать, что *главными механизмами* этого процесса являются идентификация и рефлексия.

Важно понимать, что *потребность в самопознании* тесно связана с другими потребностями личности - потребностями в самоуважении, в целостности Я, в самоидентичности и потребностью в признании ценности Я со стороны.

Цели самопознания подростков можно разделить на две группы – общие и конкретные.

К общим целям самопознания относят познание своей личности в целом и познание своих личностных целей. Подростков волнуют вопросы: Чего я хочу добиться в жизни? Какую профессию мне выбрать? Для чего я живу? И т.д.

Конкретные цели самопознания подростков связаны со специфическим содержанием «Я - образа», которое становится для них актуальным на данный момент. Это черты характера, способности, психические состояния, особенности коммуникабельности и т.д.

Следует учитывать, что выбор целей самопознания зависит от деятельности, которой собирается заняться человек (любознательность, собственно интерес к себе, самопознание), а также от мотивов, связанных с «Я», саморазвитием и мотивов других видов деятельности (общения, познания, престижа, моральных мотивов).

Известно, что *результатом самопознания* являются знания о себе, которые формируются в коструктуры по принципу близости: способности, интеллектуальные свойства, черты характера, эмоциональные качества, поведенческие характеристики.

При организации психологической работы с подростками по развитию их самопознания, важно осознавать возможные барьеры и защиты, которые препятствуют познанию себя. К ним относят слабо развитую потребность в самопознании, отсутствие выраженного интереса к себе, несформированность действий самопознания (обнаружение, фиксация, анализ, оценивание, принятие), неумение полноценно использовать рефлексию и идентификацию, неспособность выстроить адекватный образ самого себя, принять собственную личность, обрести чувство личной идентичности, страх познать себя и обнаружить в себе то, что снизило бы самооценку, эгоцентризм, стремление личности оценить себя в соответствии с требованиями социального окружения, в результате чего создаются условия для расхождения «Я-идеального» и «Я-реального» не в пользу последнего. [4].

Эти барьеры проявляются в форме таких психологических защит, как вытеснение, образование противоположной реакции, проекция, замещение, рационализация, выделенных З.Фрейдом..

Наличие этих барьеров и защит определяет цели профилактической и коррекционно-развивающей помощи подростку.

К специальным средствам развития самопознания подростка относятся различные современные формы работы психолога: индивидуальное консультирование, при котором психолог строит работу с ребенком таким образом, чтобы тот максимально раскрылся, понял свои проблемы, нашёл внутренние ресурсы для их разрешения; работа в группе социально-психологического тренинга, которая способствует интенсификации процессов познания других и себя.

Сегодня одним из современных и достаточно популярных в среде практических психологов психологическим инструментом, помогающим эффективной работе с детьми и взрослыми, в том числе и по развитию самопознания личности являются метафорические ассоциативные карты (МАК), известные также как проективные, ассоциативно-метафорические, ассоциативно-символические, терапевтические, психотерапевтические, метафорические ассоциативные изображения, ассоциативные фотографические карты. Их применение в практике психологической помощи детям и подросткам связано с актуальностью экспресс-методов и инструментов индивидуальной и особенно групповой работы с детьми, обладающих высокой степенью экологичности, помогающих эффективно решать как диагностические, так и терапевтические задачи.

Метафорические ассоциативные карты - картинки, размером с игральные карты без закрепленных стойких значений и интерпретаций - позволяют в очень сжатые сроки получить необходимый объем информации для качественной работы с клиентом. Использование этого инструмента предоставляет возможность одновременно работать с эмоциональной, ментальной и телесной сферами клиента, создавая безопасную обстановку взаимодействия и свободного, безоценочного обмена мыслями.

На сегодняшний момент можно говорить об успешном использовании этого инструмента психологической консультативной работы в России (Л. Тальпис, Н. Нелидова, А. Копытин и др.), Украине (Е. Морозовская, Р. Ткач, В. Инжир, Г. Попова, Н. Милорадова и др.), Беларуси (А. Горобченко, Л. Степанова).

Специалисты, работающие с картами в разных странах (О. Аялон, М. Эгетмейер, Л . Мошинская, Л. Тальпис, А. Горобченко, Л. Степанова, Е. Морозовская, А. Пушков, Г. Попова, Н. Милорадова и др.) подчеркивают, что метафорические ассоциативные карты имеют определенную теоретическую основу. Л. Степанова в своей публикации указывает, что «работа» карт базируется на определенных психологических подходах: психоаналитическом, клиент-центрированном подходе К. Роджерса, гештальт-подходе Ф. Перлза, НЛП и др. Сущность психологических механизмов действия карт связана с такими явлениями, как «проекция», «идентификация», «метафора», «ассоциации», «инсайт», «фигура и фон», «архетипы», «игра», «картина мира» и некоторые другие [8].

Метафорические ассоциативные карты эффективны как инструмент психолога в целом, и для развития самопознания подростков в частности, именно потому, что в процессе консультирования становятся очевидными закономерности функционирования личности, связанные с переживанием ею окружающей реальности, прежде всего, отношений с социальным окружением, и познанием собственного «Я-образа». В силу избирательности восприятия, явлений апперцепции и проекции, клиент видит в рисунке на карте именно то, что соответствует его переживаниям, представлениям, связанным, как с актуальными жизненными ситуациями, так и взглядами на жизнь, прошлым опытом, полученными травмами.

Карты можно рассматривать как мультимодальную стимуляцию, вызывающую разнообразные ассоциации клиента. Как сказал создатель первых метафорических ассоциативных карт Мориц Эгетмейер, «мы смотрим на картинку, и слова и образы сами приходят на ум. И мы поражены, потому что они попадают сразу в самую суть, открывают самое сокровенное и запрятанное, проскальзывая сквозь все границы и защиты. Это чудо. Это удивительно. Но удивительно и то, что разные люди дают совершенно разные интерпретации одних и тех же карт» [8].

То, что клиент приписывает изображению на карте определенный смысл, является одной из форм проекции его бессознательного. Бессознательное трактуется, как накопление всех переживаний, воспоминаний и вытесненного опыта. Важным свойством бессознательного личности является его активность, способность вызвать к жизни такие внутренние процессы и силы, которые могут привести либо к созидательной деятельности, либо к негативной активности и оказаться разрушительными как для самого человека, так и для окружающих его людей [6]. Карты помогают идентифицировать поведенческие

паттерны и вытесненные переживания. Каждый новый взгляд на карты может вызвать к жизни новый смысл. В этом контексте карты используются как безопасный инструмент для личной проекции и для углубления в процесс познания себя, что необходимо для работы по развитию самопознания подростков.

В использовании метафорических ассоциативных карт для развития самопознания подростка важно понимать, что есть еще один важный психологический механизм, который лежит в основе действия МАК как консультативной методики и метода по развитию самопознания подростков – идентификация. Процесс идентификации способствует вовлечению подростка в консультативную беседу на основе обсуждения картинки. В ходе применения этих карт клиент распознает образы согласно своей картине мира и отождествляет себя с «героем» или объектом на карте. Именно на основе идентификации и проекции у подростка по поводу картинки возникает множество ассоциаций, которые связаны с внутренним миром личности, с неосознаваемыми частями его Я.

В своей работе с подростками по развитию самопознания с помощью МАК мы опираемся на следующие уровни такого погружения, связанные со стадиями консультативного процесса, выделенные украинскими психологами Г.В. Поповой и Н.Э. Милорадовой: осмысление картинки (идентификация образов); узнавание в образах соответствующих проблем (диссоциированная идентификация проблем); осмысление проблем, их частей, причин, возможных путей разрешения на метафорическом уровне (структурирование и осмысление личных проблем); перенос результата метафорической работы в жизнь (принятие решения на реальном жизненном уровне). Такое решение часто возникает неожиданно (вроде бы говорили на отвлеченные темы по поводу картинок), воспринимается как магическое послание бессознательного, как озарение – внезапный инсайт. В свою очередь механизмом идентификации выступают ассоциации, которые возникают у подростка при рассматривании картинки [6].

Можно выделить основные задачи психолога при использовании метафорических ассоциативных карт для развития самопознания подростка – наблюдать, учитывать, интерпретировать направленность и «знак» ассоциаций клиента (негативные – позитивные), их ширину и глубину относительно конкретного значимого образа. Соответственно, главным инструментом такой работы с картами являются определенные коммуникативные техники: побуждение «разговора с картой», уточнение, перефразирование, выслушивание, резюмирование, вопросы различного типа в зависимости от стадии погружения в консультативный процесс.

Известный американский семейный терапевт Клу Маданес пишет: «Все человеческое поведение может быть так или иначе представлено на языке аналогий или метафор разного уровня абстрагирования». И, как отмечает в своих статьях Г.В. Попова, «… какая-то часть внутри нас, так и остается непознанной и не поддается описанию никаких сознательных законов. В этой части содержится знание, что на самом деле многое возможно. В ней есть ресурсы, а ключ к этой части лежит через образы или метафору. Метафора, действуя не напрямую, тем не менее, попадает прямо в цель, и тот опыт, который в ней есть, человек реально проживает. Это становится его опытом» [6].

Эффективность использования МАК для развития самопознания подростков объясняется еще и с тем, что работа с картами связана с феноменом «инсайта». Карты помогают подростку расширить, как по вертикали (например, в иерархии значимых переживаний), так и по горизонтали (анализ взаимосвязей проблемы с разными областями функционирования) представления и знания о самом себе, своей внутренней реальности в целях ее гармонизации.

В консультативном процессе с помощью МАК достигаются такие эффекты как: установление доверия; актуализация переживаний подростка; его самораскрытие; установление контакта с внутренними частями личности; исследование его ценностей и мотивов; обнаружение вытесненного материала; инсайт, рефрейминг, структурирование проблемы; поиск путей решения и ресурсов; обогащение личных смыслов; расширение картины мира; получение метафорической обратной связи. Эти эффекты возможны на основании психологических явлений, которые задействованы в метафорических ассоциативных картах: проекции, идентификации, ассоциирования, инсайтов клиента, выделении в материале фигуры и фона, диссоциации от проблем, снижении уровня защитных механизмов, метафорического воздействия [6].

В работе с детьми и подростками в современной психологической практике используются достаточно много немецких, израильских, украинских, российских, норвежских метафорических наборов (колод) ассоциативных карт.

В руководствах к немецким колодам ассоциативных карт, которые уже стали классическими, есть некоторые рекомендации для работы с детьми. Например, о возможности использования карт с детской аудиторией прямо упоминается в инструкциях к «ОН-картам», «Saga» и «Cope». В целом, немецкие ассоциативные карты рекомендуется использовать для сочинения историй, эссе, стихотворений, песен, скульптур, как исходный материал для рисования картин, как основу для театра импровизаций, для развития творчества, интуиции и др. [3]. Особо важным использование МАК представляется для проработки Я-образов и образов Другого, различных эмоциональных состояний, развития самопознания подростков, для чего часто используются такие наборы МАК, как «Persona», «Personita» (М. Эгетмейер), «Дерево как образ человека» (Г. Кац, Е. Мухаматулина), «Трансформация», «Ксенобиология» (Е. Милютина), «Роботы» (Т. Ушакова), «Креатив-2: настроения, состояния, эмоции, чувства» (Ю. Луценко).

Таким образом, для эффективного использования метафорических ассоциативных карт в развитии самопознания личности подростка важно учитывать как психологические основы процесса самопознания

(закономерности, цели, мотивы, способы и результаты), так и описанные выше психологические механизмы применения метафорических ассоциативных карт.

Список литературы

1. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания / Под ред. А.А.Бодалева. – М., 1996.
2. Блинова В.Л., Блинова Ю.Л. Психологические основы самопознания и саморазвития: учебно-методическое пособие. – Казань: ТГГПУ, 2009. – 222 с. –с.44.
3. Кац Г. Е. Мухаматулина Метафорические карты: Руководство для психолога. – М.: Генезис, 2013. – 160 с.
4. Маралов В.Г. Основы самопознания и саморазвития: Учебное пособие для студентов образовательных учреждений ср. проф. Образования, обучающихся в педагогических училищах и колледжах. – М.: Academia, 2002.
5. Морозовская Е. Проективные карты в работе психолога: полное руководство / Е.Р.Морозовская. – Одесса, Институт Проективных Карт, 2013. – 128 с.
6. Попова Г.В. Алгоритмы применения метафорических ассоциативных карт в индивидуальном консультировании / Г.В. Попова, Н.Э. Милорадова // Актуальні напрямки сучасної практичної психології і психотерапії: матеріали міжнародної науково-практичної конференції. — Х.: ХНУВС, 2013. — С. 57-60.
7. Психотерапевтическая энциклопедия / под ред. Б.Д. Карвасарского. Монография. – 3-е изд. перераб. и доп. – СПб.: Питер, 2006. – 944 с
8. Степанова Л. Метафорические ассоциативные карты: теоретические основания. http://www.b17.ru/article/metaphorical_association_cards_the_new/
9. Фельдман И.Л. Личностное самопознание будущего специалиста: опыт эмпирического исследования. Монография. - Тула: изд-во ТулГУ, 2014. –191 с.
10. Цукерман Г.А., Мастеров Б.М. Психология саморазвития. – М., 1995.

(19783 знаков с пробелами).

Гришина Т.Г.

Роль педагога-психолога в профилактике и предотвращении буллинга в школьной среде

г. Москва
Московский Государственный Областной Университет
51282@list.ru

Аннотация: В данной статье рассмотрена работа педагога-психолога, встретившегося с проблемой школьной травли и буллинга среди учеников . Эта проблема очень распространена и включает различные формы конфликтов. Одним из видов деструктивного конфликтного взаимодействия в школьной среде является буллинг, который отличается длительностью и остротой последствий, проявляющихся у всех его соучастников. Отмечены негативные последствия буллинга, его влияние на развитии личности школьника. Обоснована необходимость работы педагога-психолога по профилактике этого явления в школьной среде.

Ключевые слова: буллинг, педагог-психолог, школьник, школьная травля, агрессор, жертва.

Основную угрозу психологической безопасности обучающихся представляет психологическое насилие в межличностных отношениях, как со стороны классного коллектива, так и со стороны отдельных одноклассников. Научные исследования свидетельствуют о том, что в образовательных учреждениях не только часто отсутствуют психолого-педагогические возможности для обеспечения психологической безопасности образовательной среды, но и увеличивается количество негативных тенденций в учебно-педагогическом взаимодействии [1].

Все чаще в школьной среде проявляются такие негативные взаимоотношения друг к другу, как вербальные оскорбления, унижение, отбирание денег у младших школьников, порча имущества и т.д. Все это можно отнести к разным проявлениям буллинга, который представляет собой одну из наиболее видимых форм насилия, нарушающего безопасность школьной среды. По данным разных исследователей жертвами постоянной или эпизодической школьной травли становятся порядка 20-25 % школьников. Есть и более пугающие результаты, которые констатируют, что это почти каждый второй ученик (50% школьников). Общественный миф, что участником буллинга или школьной травли может стать только ребенок из неблагополучной семьи, давно развеян. Последние наблюдения учёных и практиков показывают, что насилие может проявляться в любых слоях и стратах нашего общества, вне зависимости от культурных, расовых, религиозных и других аспектов.

К сожалению, последствия буллинга для ребенка, подвергшегося насилию, затрагивают все уровни его функционирования, что часто приводит к серьезным личностным изменениям. Не заставляют себя ждать и отсроченные во времени последствия, когда ребенок, ставший жертвой буллинга, в своей взрослой жизни,

формирует деструктивные формы межличностных отношений, наполненные насилием, жестокостью. Более того дети, травмированные в результате буллинга часто становятся виктимными, формируя особые деструктивные жизненные сценарии. Так, например, А.А. Нестеровой отмечено, что школьники, подвергающиеся насилию, сами в последствии склонны совершать провоцирующие действия и нападки на своих одноклассников [7].

Первые масштабные исследования, в рамках которых производилось систематическое изучение буллинга, а также основных направлений деятельности по его превенции, были выполнены Д.Олвеусом и его коллегами в 1970-ых годах [3].

Согласно американским исследованиям, было выявлено, что 17% обучающихся подвергались насилию несколько раз или достаточно часто в течение всего срока обучения в школе, 19% подвергали травле других детей и 6 % были подвержены систематической травле и сами систематически подвергали других буллингу [10].

Данные отечественных исследований (М.Г. Нечаева, И.С. Бердышева, И.С. Кона, О.А. Селивановой, Т.С. Шевцовой и др.) также подтверждают высокий уровень распространения этого явления в обществе школьников: более 50 % сталкивались с разнообразными видами травли и агрессии, когда насилие проявлялось в отношениях между учениками, а также учителями и учениками [9].

Раньше в психологической литературе озвучивалась позиция, что буллинг – это в большей степени проблема «мальчишеская», а также возрастная. Но исследования последних лет доказали, что девочки школьного возраста все чаще демонстрируют крайние формы агрессивного поведения, вербальные и невербальные. Они гораздо чаще становятся инициаторами кибер-травли своих одноклассников, объявлений бойкотов и нанесению тяжелых душевных травм своим одноклассникам. С переходом школьников в период своего подросткового возраста, к сожалению, проблема буллинга не исчезает, а просто приобретает новые формы, порой еще более изощренные и жестокие.

Поэтому современной школе не обойтись без профессионального вмешательства педагога-психолога, который бы помогал детям в разрешении и предотвращении буллинга, который бы обучал разрешению конфликтов конструктивным способом. Мы считаем, что для превентивной работы в отношении минимизации проявления насилия в школьной среде, педагог-психолог должен подключаться к решению этого вопроса, начиная с начальной школы и охватывая своим вниманием все возрастные категории учащихся, в том числе и старшие классы.

Также важен учет гендерных и возрастных особенностей проявления буллинга при организации консультативно-просветительской деятельности с учителями, родителями, администрацией образовательной организации. Все участники образовательного процесса нуждаются в объяснении причин и интерпретации агрессивного поведения учащихся, в обучении навыкам конструктивного реагирования на случаи проявления насилия [6].

Буллинг – это не только поведенческий акт, это сложная форма взаимоотношений, в которой выражаются и проявляются различные формы переживаний и поведения. Буллинг располагает структурой, характерной для конфликта, однако обладает характерными чертами: долговременный повторяющийся характер; фиксированные типы участников (защитник жертвы, жертва, свидетель, обидчик, помощник буллера). Примечательно, что в отличие от конфликта в буллинге сильно проявляется дисбаланс в распределении сил между жертвой и агрессором.

Отметим, что в нашей стране проблема буллинга долго замалчивалась, ей не уделялось должного внимания. Именно по этой причине пока в нашей стране не сформирована отточенная система помощи для выявления скрытого буллинга в школах. Только недавно стали появляться методики и технологии для исследования этого явления в школьной среде. В таких жестких условиях педагогу-психологу, школьному психологу очень трудно выявлять травлю среди учеников школ.

Довольно часто педагоги-психологи сталкиваются с тем, что травля в школе одного ребенка другими детьми становится очевидной, и ее замечают все, но при этом учителя, администрация школы и родители стараются не вмешиваться, находя какие-то объяснения происходящему, например, что ребенок сам спровоцировал агрессивное поведение в свою сторону.

Заметим, что буллинг среди школьников представляет собой психолого-социально-педагогическое явление. Профилактика в школе буллинга исполняется педагогом-психологом на следующих уровнях: групповом, общешкольном, личностном, социальном. В работе по профилактике буллинга, реализуемом педагогом, основным местом выступает работа с некоторыми обучающимися, а также со школьным классом. Профилактика буллинга при участии педагога-психолога среди школьников, осуществляется за счёт коррекции существующих социальных девиаций, помощи в организации для школьников безопасного и здорового образа жизни, выстраивания взаимоотношений в группе на основании взаимопомощи, объединение школьников в ходе совместной коллективно и личностно значимой деятельности и снятие противоречий между группой и личностью.

В работе по предупреждению буллинга совместно с педагогом-психологом участвует и классный руководитель. Профилактическая работа классного руководителя основывается на принципах и идеях педагогической поддержки. Под педагогической поддержкой её основоположник, О.С. Газман, понимает работу профессионалов − представителей учебного учреждения, направленной на оказание оперативной и превентивной помощи детям в разрешении их индивидуальных проблем, которые связаны с психическим и

физическим здоровьем, благополучным продвижением в обучении, результативной межличностной и деловой коммуникацией и жизненным самоопределением [2]. Таким образом, предметом педагогической поддержки, считал О.С. Газман, делается процесс совместного со школьником определения его личных возможностей, интересов, целей путем преодоления проблем (препятствий), мешающих ему сберечь своё человеческое достоинство, самостоятельно достигать желанных результатов в обучении, общении, самовоспитании, образе жизни.

Адекватность применения педагогической поддержки в связи с буллингом обосновывается редкостью процессов, способствующих появлению данного явления в школьной среде. Поэтому, согласно тому, что буллинг обладает групповыми характеристиками, педагог-психолог работает и с классом. В процессе данной работы, педагог предупреждает возникновение, либо преодолевает влияние имеющихся коллективных факторов буллинга. Работа педагога-психолога основывается на работах отечественных классиков психологов и педагогов о коллективе и методах его развития: Н.А. Новикова, И.П. Иванов, А.С. Макаренко, А.В. Петровский и другие. Такая форма образования межличностных взаимоотношений как группа, позволяет предупредить развитие буллинг-структур за счёт их замещения системой коллективных отношений. Просоциальная коллективная работа класса создает такие характеристики связей в нём как доброжелательность, активность, взаимная ответственность и др.

Для наиболее эффективной работы педагога-психолога нами предлагается использование метода моделирования. Моделирование анализируется как «воспроизведение характеристик отдельного объекта на ином объекте, специально основанном для его исследования, который называется моделью» [3].

Поэтому, модель деятельности педагога-психолога по профилактике работе с буллингом среди школьников позволяет:

спроектировать деятельность главных субъектов профилактики, выявляя связи между функциональными и структурными характеристиками деятельности;

отвлечься от прочих психолого-педагогических процессов, которые происходят в школе, акцентировать внимание на предотвращении и профилактике буллинга.

При работе со школьниками педагоги-психологи в ситуации буллинга проводят следующее:

Изучение воспитания детей в семье, типа семьи и поведение в семье родителей.

Коррекция нарушения и изучение материнско-детских взаимоотношений, которые служат основанием снижения эмоционального благосостояния ребенка, отклонений в его нормальном психическом развитии в раннем, младенческом, дошкольном возрасте.

Развитие личности, стратегий поведения, жизненного стиля школьников в обществе с помощью проведения классных часов, родительских собраний, общешкольных и классных мероприятий.

Для предотвращения постстрессовых последствий буллинга педагоги-психологи работают по трем направлениям:

Создание обстоятельств недопущения буллинга.

Грамотное и скорейшее разобщение школьника (ребенка), а именно жертвы с обидчиком, ограничение влияний на него ситуаций стресса.

Укрепление защитных способностей личности любого школьника в классе в отношении противостояния травле.

Таким образом, подводя итоги статьи, можно отметить важность работы педагога-психолога со школьниками в ситуации буллинга. Основная функция работы специалиста – профилактическая: чем раньше педагог-психолог выявляет проблему буллинга в школе, тем гораздо успешнее ее можно устранить и предотвратить негативные последствия. Ранняя диагностика очень важна и для оказания своевременной помощи ребенку-жертве, и для разрешения проблемы буллинга в группе детей. Педагог-психолог применяет в своей работе комплексные мероприятия, направленные одновременно на всех участников процесса − на пострадавшего ребенка, на детей - «агрессоров», на детей, которые наблюдают за агрессией, на учителей. Ситуация буллинга очень травматична для всех участников, поэтому роль педагога-психолога в оценке буллинга, помощи школьникам в разрешении этой ситуации переоценить не возможно.

Список литературы

1. *Баева И.А., Волкова Е.Н., Лактионова Е.Б.* Психологическая безопасность образовательной среды: Учебное пособие / Под ред. И. А. Баевой. М.: Экон-Информ, 2009. 247 с.
2. *Газман О.С.* Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная неувязка // Новейшие ценности образования: десять концепций и эссе. М.: Инноватор, 1995. 58 с.
3. *Загвязинский В.И., Атаханов Р.* Методология и методы психолого-педагогического исследования. М.: Издательство "Академия", 2013. 210 с.
4. *Зимняя И.А.* Педагогическая психология: Учебное пособие. Ростов н/Д.: Феникс, 1997. 480 с.
5. *Кон И. С.* Мальчик − отец мужчины. М.: Время, 2009. 704 с.
6. *Мардахаев Л.В.* Социальная педагогика. Основы курса. М.: Издательство Юрайт, 2011. 376 с.
7. *Нестерова А.А.* Психологические особенности детей, склонных к виктимности в ситуации школьной травли // Психологическая безопасность личности в экстремальных условиях и кризисных ситуациях жизнедеятельности: сборник научных статей V Международной научно-практической конференции / Под ред. Р.В. Кадырова. Владивосток: Мор. гос. ун-т, 2015. С. 277-

285.
8. *Селиванова О.А., Шевцова Т.С.* Профилактика агрессивности и жестокости в образовательном учреждении: монография. Тюмень: Издательство Тюменского государственного университета, 2011. 232 с.
9. *Яковлев Е.В., Яковлева Н.О.* Педагогическая концепция: методологические аспекты построения. М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС. 2011. 241 с.
10. *Nansel T., Eitel P., Crump A.D., Saylor K., Yu K., et al.* Bullying behaviors among U.S. youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment // Journal of the American Medical Association. 2001. Vol. 285. Pp. 2094-2100.

Дунаева Ю.П.

Психолого-педагогическая профилактика и оперативное решение проблем, возникающих в процессе адаптации первоклассников к школьному обучению.

пос. Вольгинский
МБОУ Вольгинская СОШ
Dunaevadany2015@yandex.ru

Адаптация ребенка к школе самая актуальная проблема, как для самого ребенка и его семьи, так и для педагогов школы в скоротечно меняющимся мире.

Процесс адаптации детей в современной школе остаётся не до конца понятным, а, следовательно, часто проблемным. Являясь педагогом-психологом , считаю необходимым поделиться своим девятилетним опытом, мониторинга первоклассников, с целью раннего выявления причин сложности адаптации к школьному обучению.

Первого сентября дети идут в школу радостные и счастливые. Меняется статус ребенка: с в прошлом малыша, а сейчас первоклассника. Взрослого человека, на которого возложен груз ответственности за свое поведение, умение в нужный момент собраться и выслушать объяснения учителя, быстро и точно воспроизвести полученную новую информацию. Действовать по принятым нормам и правилам.

Первоклассники скоро узнают, что школа - это не только новые друзья и игры на перемене, но это социум где первоклассник- самый младший из всех школьников, его задевают на перемене, сложно высидеть весь урок за партой не нарушив дисциплину, он быстро утомляется, отвлекается. И иногда у него не складываются теплые, доверительные отношения с учительницей (она кажется ему слишком строгой) и со своими одноклассниками.

Дети переходят в стадию адаптации к школе и обучению, продолжающуюся, примерно от одного до двух месяцев. Задача школы и родителей - обеспечить первоклассникам оптимальные условия для прохождения этого пути безболезненно.

Уровни адаптации.

Как правило не весь класс одинаково адаптируется к новым условиям. Каждый учитель начальной школы подтвердит, что одни дети очень скованны, робки, стараются не просить помощи и не тревожить учителя. Пример: иногда боятся попроситься в туалет на уроке, т.к. учительница постоянно напоминает, что все свои дела необходимо успевать выполнять на перемене.

Другие дети могут быть шумными, крикливыми, бегать по коридорам и лестницам, прятаться в других рекреациях, постоянно болтать и мешают вести урок. Иногда могут дерзить и испытывать терпение учителя. И замечания учителей на них не действуют.

Родители в период адаптации могут заметить у своих детей нарушение сна и аппетита. Первоклассники дома становятся до невозможности капризными, и вспоминают свои детские игрушки и книжки, в которые они играли быв малышами. Естественно, это происходит не со всеми детьми, однако у некоторых из них этот процесс затягивается.

Задача педагога-психолога в короткий срок выявить все причины низкой адаптации первоклассника, для этого провести блок специально подобранных тестов и методик.

Диагностика состоит из трех этапов.

Первый этап: наблюдение за поведением первоклассников.

Второй этап: индивидуальное тестирование, включает следующие тесты: «Внутренняя позиция школьника», методика «Один - много», методика исследования слуховой памяти автор. Лурия, исследование внимания, «Теппинг-тест», тест «Да Нет», методика выявления адаптации первоклассника.

Третий этап: групповое тестирование.

Большой блок тестирования- исследование словесно-логического мышления, исследования мелкой моторики, исследование фонематического слуха методика «Звуковые прятки».

Дополнительный блок тестов: «рисунок семьи», «Дом, дерево, человек», «Несуществующее животное».

Произведя данную диагностику первоклассника я имею достаточно полную картину состояния психологического здоровья ученика. Она позволяет быстро выявить причину низкой адаптации к

школьному обучению школьника.
Затем, необходимо результаты диагностики класса вбить в таблицы.
Таблица составляется так: Методика: диагностика «Внутренняя позиция школьника»
Результат выводится в процентном % соотношении с количеством учеников в классе. Каждую последующую таблицу составляем и меняем названия методик.
Существуют 3 уровня адаптации детей к школе.
Характеристика уровней адаптации детей к школе.
Высокий
Если ваш ребенок:
а. Ребенок положительно относится к школе.
б. Предъявляемые требования воспринимает адекватно, учебный материал усваивает легко.
в. Решает усложненные задачи.
г.Прилежен, внимательно слушает объяснения учителя.
д. Выполняет поручения без внешнего контроля.
е. Проявляет интерес к самостоятельной учебной работе.
Средний
Если ваш ребенок:
а. Посещение школы не вызывает отрицательных переживаний.
б.Понимает учебный материал только в том случае, если учитель излагает его подробно и наглядно.
в.Самостоятельно решает типовые задачи.
г.Домашние задания и поручения выполняет при постоянном контроле взрослого.
д.Сосредоточен и внимателен при выполнении заданий только тогда, когда занят чем-то для него интересным.
е.Дружит с большинством одноклассников.
Низкий
Если ваш ребенок:
а. Отрицательно или избранно относится к школе.
б. Нередки жалобы на здоровье, часто пребывает в подавленном состоянии.
в. Нарушает дисциплину, учебный материал усваивает фрагментарно, требует постоянного контроля и помощи со стороны учителя и родителей.
г.Близких друзей не имеет, общается лишь с частью одноклассников.
Самым значимым человеком для первоклассника является учитель. Поэтому неотъемлемой частью психолого-педагогического сопровождения процесса адаптации является тесное взаимодействие администрации, школьного психолога с учителем.
Затем данные диагностики распечатываем и с результатами делимся с классным руководителем.
Затем необходимо, предоставить на родительском собрании презентацию на тему: «Адаптация первоклассника», где раскрываются такие понятия как память, внимание, умение работать по образцу, что такое фонематический слух, адаптация ребенка к школе и т.д.
Большое внимание необходимо уделить вопросам коррекции, выявленным проблемам адаптации. Для этого родителям, нужно предоставить и проиграть коррекционные упражнения на родительском собрании. Необходимо проводить индивидуальные и групповые консультаций, просвещение родителей по результатам отслеживания адаптации первоклассников.
В помощь классным руководителям первоклассников предоставляю информацию, раскрывающую причины, признаки и пути ликвидации школьной дезадаптации.
Проявление школьной дезадаптации у младших школьников
Форма дезадаптации: неприспособленность к предметной стороне учебной деятельности.
Причины: недостаточное интеллектуальное и психомоторное развитие ребенка.
Пути ликвидации: Развивать интерес через игру; оказывать поддержку «в зоне ближайшего действия».
Форма дезадаптации: неспособность произвольно управлять своим поведением.
Причины: неправильное воспитание в семье.
Пути ликвидации: поддерживать доброжелательное отношение к окружающим.
Форма дезадаптации: неспособность принять темп школьной жизни.
Причины: неправильное воспитание в семье или несадовый ребенок.
Пути ликвидации: развивать волю: применять рисование, конструирование.
Форма дезадаптации: школьный невроз, «фобия школы».
Причины: ребенок не может выйти за пределы семьи.
Пути ликвидации: всячески украшать в сознании ребенка образ школы, участвовать в школьных делах родителям.

Проявления дезадаптации включают в себя:
Нарушение аппетита, сна;
частая головная боль и усталость;
частая заболеваемость;

нервный тик;
ребенок грызет ногти;
энурез, заикание;
снижение массы тела, бледность, синяки под глазами, очень низкая работоспособность, повышенная утомляемость, заторможенность и т.п.
снижение учебной мотивации, самооценки;
заметно общее эмоциональное напряжение;
повышенная тревожность.
Основные проблемы ребенка в первый год обучения, которые имеют *психологическую* причину.
1.Трудности в обучении письму, постоянная грязь в тетради.
Психологическая причина: низкий уровень мелкой моторики пальцев рук.
Рекомендации: занятие лепкой, собирание пазлов, лего. Менять конструкторы каждые две недели. На первых занятиях, родителям необходимо быть вместе с ребенком. В доброжелательной обстановке прививать любовь к самостоятельному труду. Объяснять и помогать разбирать схемы, вовремя обращать внимание на допущенные ошибки. Ни в коем случае не оставлять ребенка одного с новым конструктором. Будет обратный эффект.
2. Постоянно переспрашивает, не запоминает, пропускает задания учителя, не выполняет самостоятельную работу. Учителю приходится несколько раз повторить задание, чтобы ученик преступил к выполнению задания.
Психологическая причина:
- низкий уровень произвольного внимания-объем, концентрация, переключение, устойчивость.
- индивидуальные типологические особенности личности.
Рекомендации: родителям, дома поиграть со своим ребенком в игры на развитие внимание. Можно посмотреть в интернете видео упражнения и игры на развитие внимания, рассчитанные для сада.
3. Систематически опаздывает на уроки.
Поднимает руку и молчит.
Некомфортно чувствует себя с учителем.
Отвлекается.
Психологическая причина:
Внутренняя позиция школьника на низком уровне.
Заниженная самооценка.
Низкий уровень учебной мотивации.
Рекомендации: занятия с педагогом-психологом в школе или специализированном центре.
4.Постоянно не готов к уроку. Отсутствуют школьные принадлежности.
Психологическая причина:
Высокая эмоциональная нестабильность. Повышенная нестабильность.
Рекомендации: занятия с педагогом-психологом в школе или специализированном центре
5. Страх перед родителями и школой. Повышенная тревожность. Неуверенность в себе.
Психологическая причина:
- Развод родителей или постоянные конфликты в семье.
- недостаток родительской любви и заботы. Ребенок не ощущает себя в безопасности.
- ориентация на положительную оценку как родителей, так и самих детей. Нет удовольствия от процесса получения новых знаний.
Завышенные ожидания родителей.
Рекомендации: занятия с педагогом-психологом в школе или специализированном центре.
5. Неумение работать по образцу, соотносить свои действия с заданиями и существующими правилами. Практическая деятельность на низком уровне.
Психологическая причина: Уделять внимание родителей не только на развитие вербального общения, но и игры направленные на действия с предметами, сюжетные игры, конструирование, рисование, музыка.
Рекомендации: Развивать образное мышление занимаясь рисованием, конструированием, лепкой, мозаикой, аппликацией.
Педагог-психолог помогает быстро выявить и помощь устранить проблемы адаптации ученика в школе. Оказывая ребёнку эмоциональную и инструментальную поддержку, помогая легче адаптироваться к изменяющимся социальным условиям. Педагог-психолог указывает родителям , что необходимо предпринять, чтобы участие в решении трудностей и проблем детей дали положительные результаты.

Список литературы

1.Возрастные возможности усвоения знании / Под ред. Д.Б. Эльконина и В. В. Давыдова. - М., 1966. - 442с.
2.Возрастная психология (Развитие ребенка от рождения до 17 лет): Учебное пособие /И.Ю. Кулагина - 4-е изд. М.: Изд-во УРАО, 1998. - 175с.
3.Образовательные технологии в школе XXIвека.- Владимир: ГАОУ ДПО ВО ВИРО, 2015.Под ред. Л.Н. Панфиловой, 314с.
4. Справочник педагога-психолога: редакционная коллегия: Анишина Т.П, Богданова Е.В . - М.: МЦФЭР, 9,2014, 37с

Душина И.А.

О медиации и не только: Актуальные вопросы в работе школьного психолога.

г.Великие Луки
МБОУ СОШ №2
dushina-irina@yandex.ru

Деятельность школьного психолога в последние годы окрасилась многими новыми словами, проблемами, обязанностями…. К ним мы можем отнести «Школьную службу медиации», «ФГОС ОВЗ», новую силу в связи с этим получил «Школьный консилиум». И самое горькое – «Профилактика суицидального поведения детей». Обо всех этих вопросах хочется поговорить.

Деятельность Службы Школьной Медиации регламентирована Федеральным законом №193 от 27.07.2010 года. Однако осознание и понимание того, что делать пришло вместе с понятием «восстановительная медиация».

Что такое медиация? В процессе обучения в школе каждый ребенок, взрослый хотя бы раз был вовлечен в конфликты (с другими учащимися, с педагогами или родителями), становился в них обидчиком, жертвой или невольным свидетелем. Конфликты нередко остаются, по сути, неразрешимыми. Поэтому в школах теперь работают службы медиации (примирения). Медиация – это способ урегулирования споров при содействии медиатора на основе добровольного согласия сторон для достижения ими взаимоприемлемого решения. Восстановительная медиация, в свою очередь, - это процесс, в рамках которого участники с помощью беспристрастной третьей стороны (медиатора) разрешают конфликт. Медиатор создает условия для восстановления способности людей понимать друг друга и договариваться о приемлемых для них вариантах разрешения проблем (а при необходимости - о заглаживании причиненного вреда), возникших в результате конфликтных или криминальных ситуаций.

Школьная служба медиации – это команда взрослых (медиаторов), прошедших курс подготовки по медиации, которая стремится разрешить конфликтную ситуацию конструктивным способом и снизить уровень агрессивности в школьном сообществе.

Это то, что мы знаем. И даже если мы, вычитав всю литературу, организовали Школьную службу медиации, остаются проблемы. Первая, по закону медиатор должен пройти обучение. Где, сколько стоит и кто платит? Второе, в законе прописан перечень документов и требования к ним, но нет стандартизированных форм. Ну, в третьих, целесообразность. В школе есть служба сопровождения, есть конфликтная комиссия (предусмотренная статьей 45 ФЗ№ от Об Образовании). Получается, по-моему, заорганизованность.

И ещё об эффективности. Службу отрекламировали на всех уровнях (дети – родители – педагоги). Однако при численности школы почти в тысячу обучающихся – 3 обращения за 2 с половиной года. Это межличностные конфликты детей. Конфликты с педагогами предпочитают все решать на уровне административной конфликтной комиссии. Догадываетесь почему?..

Начиная с 1 сентября 2016 года вступил с силу ФГОС ОВЗ, который коснулся многих в школе, но в первую очередь педагогов – психологов. Появилось (сформировались) в связи с этим новые обязанности и требования. Иногда прежние приобрели новую силу.

Первое – это участие в Школьном консилиуме на этапе диагностики и составления психологического заключения.

Второй немаловажный момент в работе – это помощь в организации работы ФГОС ОВЗ, а именно, работа с родителями. Очень часто приходится их убеждать, объяснять необходимость прохождения регионального ПМПК и обретения статуса ОВЗ. Эта деятельность осуществляется так же в рамках школьного консилиума.

И третье – организация и проведение коррекционно-развивающей работы с детьми ОВЗ: в прежней системе и в рамках новых требований в соответствии со стандартами.

Что нового принес ФГОС ОВЗ? Нам в школу – сюрприз. Много лет мы работаем с детьми ОВЗ. накоплен опыт, есть класс коррекционно-развивающего обучения. в них наряду с детьми с задержкой психического развития обучались дети-аутисты, дети с СДВГ. Но 1 сентября 2016 года в школу пришёл ученик с умственной отсталостью. Раньше детей с подобным диагнозом обучали в спецшколах. Теперь родители вправе выбирать. И они выбрали.

Ещё одна реальность сегодняшнего дня – детская суицидальность. Мы пишем планы. Проводим диагностики, а жизнь преподносит нам сюрпризы. Почему?

Вологодский детский психиатр Афанасьев Юрий Витальевич обобщил свой многолетний опыт работы с суицидальными детьми (https://vk.com/nxz_35). В результате получилась следующая картина. Условно все дети делятся на «больных» и «здоровых». Первые – это дети с депрессией. Вторые – это те, кто оказываются вовлечены в суицид.

Итак, по порядку. Первая волна. Условно назовем их «больные» дети. Это дети, склонные к депрессии. К суициду ведет их психика: проблемы в семье, в межличностном общении. Этих детей характеризует продолжительный период формирования критического состояния. Им необходима помощь специалистов из медицины. Свои группы(себе подобных) ищут самостоятельно. В группах в социальных сетях как правило работает череда мотиваторов с общим депрессивным характером и с единственным выходом – самоубийством. Их всегда выдавала атрибутика: одежда, знаки, сленг, музыка.

Они, как правило, не скрываются. Это основная группа риска на самоубийство. Всегда пассивный пути вовлечения. С ними должен работать психиатр, так как им необходимо медикаментозное лечение.
Вторая волна: дети «здоровые». Объединяются в группы в социальных сетях. Иногда – желание похудеть («Анерексичка»). Иногда – это любители острых ощущений (зацепщики). Иногда – тоскующие о любви и занятые поисками смысла жизни любители аниме. С этими детьми работа идет медленная, в соцсетях они переходят из группы в группу по «мостикам». Основной упор на эмоции. Что отличает этих детей? В суицдиальное поведение они вовлекаются целенаправленно через Интернет. При этом достаточно длительный путь вовлечения. Группы подобных находят сами, но по подсказкам «мостикам» в сообществах. В группах существует череда усиливающихся мотиваторов. Путь вовлечения пассивно-активный.Им уже необходима помощь специалистов психологов и педагогов. И на первых этапах достаточно коррекции эмоциональной сферы.
Третья волна. Игры –квесты (типа «Синий кит»).В этой ситуации вовлечение психически здоровых детей идет через включение в игру, азарт и подавление воли.Период игры 50 дней. Задания построены по нарастающей, по усилению вовлечения. Следы и атрибутика скрываются. Суицид как конечная фаза игры. Кто может помочь? На первых порах педагоги, психологи и в первую очередь родители. Если ситуация зашла далеко – психиатры.
Исходя из этого, основная деятельность психолога в школе должна строиться, в первую очередь, по двум маршрутам: диагностика и профилактика.
Надо отметить, что всю эту работы мы, безусловно выполняем, однако большая часть диагностики суицида – это диагностика по первому типу – детей с депрессивным состоянием. Поэтому чаще всего и не дает необходимого результата: нет полной картины. Как нестранно достаточно продуктивно показала себя в этой ситуации методика склонности к отклоняющему поведению А.Н.Орел (http://sh8-krkam.edusite.ru/dswmedia/metodikasklonnostikotklonyayushaemupovedeniyu.doc). А в частности шкала склонности к самоповреждающему поведению. Она позволяет выявить группу детей для дальнейшего обследования.
Профилактическую деятельность в свете последних событий мы осуществляем достаточно регулярно: педагогические совещания, родительские собрания, консультации. Материала наработано много. Но всегда остается впечатление, словно мы отстаем, и даже не на шаг…
И в заключении, небольшое лирическое отступление. Обязанности и требования к школьному психологу возрастают. часто на местах мы вынуждены делать выбор: расставить приоритеты и сделать качественно лишь часть работы. Или сделать все, но как получится. Есть, конечно, варианты всегда, тем более, что люди мы грамотные, всегда выход найдем.

Еделева Е.Г., Еременко Н.А.

Проектирование программ повышения квалификации с учетом требований профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)»

г.Нижний Новгород
ГБОУ ДПО Нижегородский институт развития образования
nater2009@gmail.com

В системе образования России в последние несколько лет происходят существенные изменения. Связаны они с: 1) с принятием и началом введения новых ФГОС дошкольного, начального, основного общего образования (2009г); 2) с разработкой новых требований к педагогу, обусловленных требованиями ФГОС; 3) с разработкой, принятием, апробацией и поэтапным введением профессиональных стандартов «Педагог», «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» и др. Принятие этих документов обуславливает необходимость переосмысления специалистами системы образования своей профессиональной деятельности, кроме этого нужны существенные изменения в целях, характере и содержании программ профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации специалистов. В федеральном законе «Об Образовании в РФ» от 29.12.2012г № 273-ФЗ записано, что «содержание дополнительных профессиональных программ должно учитывать профессиональные стандарты, квалификационные требования, указанные в квалификационных справочниках по соответствующим должностям, профессиям и специальностям» (Ч.9 ст.76)

В «Методических рекомендациях по разработке основных профессиональных образовательных программ и дополнительных профессиональных программ с учетом соответствующих профессиональных стандартов» (Приказ МО N ДЛ-1/05вн от 22.01.15г) [4] обозначены основные требования, алгоритмы и шаги по разработке образовательных программ СПО и ВПО через соотнесение компетенций специалистов по ФГОС СПО, ФГОС ВПО с требованиями профессиональных стандартов. Однако в этом документе отсутствуют рекомендации по разработке образовательных программ повышения квалификации в системе дополнительного профессионального образования.

Исходя из ситуации в образовании важно, чтобы разработка содержания образовательных программ

повышения квалификации педагогов-психологов, осуществлялась с учетом 1) требований профессионального стандарта; 2) современной ситуации в образовании, связанной с реализацией ФГОС начального и внедрением ФГОС основного общего образования; 3) реально существующими запросами субъектов образовательных отношений. Кроме этого важно, чтобы программы повышения квалификации учитывали психологические особенности обучения взрослых людей и были практико-ориентированными [2; 3] 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». В процессе проектирования курса решалось сразу несколько задач:

на предварительном этапе провести мониторинг профессиональной компетентности педагогов-психологов, работающих в образовательных организациях Нижегородской области;

соотнести имеющиеся проблемы в профессиональной деятельности педагогов-психологов и уровень профессиональной компетентности специалистов с требованиями профессионального стандарта;

выделить основные трудовые функции и соответствующие им профессиональные умения, которые необходимо освоить педагогам – психологам в процессе курсовой подготовки;

разработать содержание программ модульных курсов, включая активные формы и методы работы со слушателями, направленные на эффективное освоение соответствующих профессиональных умений.

Целью предварительного мониторинга было провести анализ соответствия профессиональной компетентности педагогов-психологов Нижегородской области требованиям профессионального стандарта на основе самооценки. Исследование проводилось в 2015/2016 году, в нем принимали участие педагоги-психологи, имеющие стаж профессиональной деятельности: менее 10 лет - 44% респондентов и свыше 10 лет - 56%. Опрошенные различаются по квалификационным категориям: высшая категория (5%), 1-ая категория (51%), без категории (26%) и соответствие занимаемой должности (18%).

На первом этапе педагогам-психологам предлагалось расставить приоритеты осуществления трудовых функции в их профессиональной деятельности.

Исходя из анализа полученных данных:

на 1 место в рейтинге ставят *психологическую диагностику* 31% опрошенных; на 2 – 26%; на 3 – 21%. Это объясняется запросом со стороны администрации ОО на проведение мониторингов УУД и др.видов исследований в условиях ФГОС.

на 1 место в рейтинге *психологическое просвещение* – 23%; на 2 - 18%; на 3 – 23%, что является вполне закономерным с учетом психологического обеспечения процесса внедрения и реализации ФГОС НОО и ООО.

на 1 и 2 место ставят *коррекционно-развивающую работу* – 23% опрошенных, на 3 – 13%.

Существенные проблемы связаны с осуществлением педагогами-психологами *психопрофилактической деятельности,* хотя социальный запрос на нее очень большой. Согласно данным анкетирования, приоритетным видом деятельности *психологическая профилактика* является только для 18% респондентов, а большинство поставили ее на 4-ое место - 26%, на остальных местах психопрофилактика распределилась примерно одинаково.

Подавляющее большинство - 77%, на последнее место поставили трудовую функцию - *психологическую экспертизу (оценку) комфортности и безопасности образовательной среды* и никто на первое место. Мы можем предположить, что 77 % опрошенных плохо осведомлены как осуществляется психологическая экспертиза, либо данный запрос не является актуальным для образовательных организаций.

На втором этапе педагогам – психологам предлагалось оценить собственные профессиональные умения, необходимые для осуществления трудовых функций. Интересно, что при ранжировании умений в области психопрофилактической деятельности на 1-ое место большинство опрошенных поставили умение проводить мероприятия по развитию навыков общения (36%), и создавать благоприятный психологический климат (его на первое место поставили - 33%). На последнее место 42% опрошенных ставят умение предотвращать "профессиональное выгорание", и предупреждать возникновение аддиктивного поведения, (на 7-ое место его поставили 37% респондентов), а еще на 6-ом месте оказалось умение предупреждать возникновение девиантного поведения (37% опрошенных).

Из анализа полученных результатов видно, при ранжировании своих умений осуществлять психологическую профилактику, на последних местах оказались умения предотвращать "профессиональное выгорание", и предупреждать возникновение аддиктивного и девиантного поведения.

В ходе проведения анкетирования по проблеме «Деятельность педагога-психолога в условиях введения ФГОС второго поколения» (Обобщенная трудовая функция А), также 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 - деятельностный 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.

Исходя из данных мониторинговых исследований, была сформулирована *цель курса* «Актуальные проблемы психологии образования в условиях введения и реализации ФГОС НОО и ООО» - повышение профессиональной компетентности педагогов-психологов в области психологического сопровождения внедрения ФГОС НОО и ООО; освоение профессиональных умений в соответствии с требованиями профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)».

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; оказанием психолого-педагогической помощи лицам с ограниченными возможностями здоровья, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации. [1]

Далее представим название модулей в сопоставлении с *основными трудовыми функциями* (прим. – выделены курсивом).

Обобщенная трудовая функция А. *Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса в образовательных организациях общего, профессионального и дополнительного образования, сопровождение основных и дополнительных образовательных программ.*

«Деятельность педагога-психолога по обеспечению введения ФГОС ООО в образовательные организации» (36 часов) *(Психолого-педагогическое и методическое сопровождение реализации основных и дополнительных образовательных программ; Психологическая диагностика детей и обучающихся; Психологическая экспертиза (оценка) комфортности и безопасности образовательной среды образовательных организаций)*

«Технология психологического просвещения педагогов в условиях введения ФГОС» (18ч) «Технология психологического просвещения родителей в условиях введения ФГОС» (18ч) *(Психологическое просвещение субъектов образовательного процесса)*

«Профилактика эмоционального и профессионального выгорания» (18ч), «Конфликтология: пути и методы разрешения конфликтов» (18ч) «Использование историй и сказок в профилактической и психокоррекционной деятельности педагога-психолога с детьми и подростками) (18ч) «Психологические аспекты сопровождения и поддержки одаренных детей» (18ч), «Психологическое сопровождение приемных семей в ОО» (18ч) *(Психопрофилактика (профессиональная деятельность, направленная на сохранение и укрепление психологического здоровья обучающихся в процессе обучения и воспитания в образовательных организациях))*

Обобщенная трудовая функция Б. *Оказание психолого-педагогической помощи лицам с ограниченными возможностями здоровья, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации, в том числе несовершеннолетним обучающимся, признанным в случаях и в порядке, которые предусмотрены уголовно-процессуальным законодательством, подозреваемыми, обвиняемыми или подсудимыми по уголовному делу, либо являющимся потерпевшими или свидетелями преступления.*

«Психологическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями (ООП) в ОО»(36ч)

Все модульные курсы являются практико-ориентированными, при этом *акцент сделан на деятельностный подход, активное освоение слушателями соответствующего трудовым функциям содержания профессиональных действий и овладение конкретными умениями*.

Таким образом, *алгоритм обновления программы повышения квалификации в нашем случае включает несколько последовательных шагов*:

мониторинг соответствия профессиональной компетентности педагогов-психологов Нижегородской области требованиям профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» на основе самооценки;

сопоставление имеющихся профессиональных компетенций педагогов-психологов, имеющих большой стаж работы, с требованиями профессионального стандарта (обобщенными трудовыми функциями, трудовыми действиями и соответствующими профессиональными умениями);

разработка программ модульных курсов, направленных на освоение содержания деятельности педагога-психолога в условиях внедрения и реализации ФГОС и одновременное освоение новых трудовых функций;

разработка диагностического инструментария для оценки эффективности обучения;

оценка результативности и эффективности обучения слушателей по новой образовательной программе и ее корректировка.

Список литературы

1. 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

2. Игнатьева, Г.А. Дополнительное профессиональное образование в проекции инновационного развития образования взрослых / Г.А. Игнатьева // Журнал «Mediterranean journal of social sciences. Журнал, индексируемый в признанных международных системах цитирования (библиографических базах) по соответствующим областям науки Scopus, (Социальные науки). Специальный выпуск. - 2015. – с.321-328.
3. 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
4. «Методические рекомендации по разработке основных профессиональных образовательных программ и дополнительных профессиональных программ с учетом соответствующих профессиональных стандартов» (Приказ МО N ДЛ-1/05вн от 22.01.15г) Режим доступа: http://docs.cntd.ru/document/420264612

Жукова Е.С., Богоявленская Д.Б.

Возможности и ограничения современных методов диагностики одаренности

г.Москва, Психологический институт РАО,
JoukovaEC@yandex.ru

Интерес к проблеме исследования одаренности на разных уровнях функционирования общества (наука, государство, образование) понятен и справедлив. Прогресс мирового сообщества и отдельной страны в той или иной области первоначально зависит от деятельности определенной передовой группы людей, которые определяют пути и направления конкретной сферы, обозначая для других «верстовые столбы» развития всей отрасли.

На протяжении всего существования проблемы одаренности, ее исследование за рубежом и в нашей стране проводилось в нескольких направлениях.

В исторически первом подходе одаренность оценивается как высокие способности. В втором подходе критерием творчества и одаренности является дивергентное мышление, которое обеспечивает оригинальный продукт. Эти подходы существенно отличаются друг от друга. Каждый из этих подходов имеет свой диагностический инструментарий.

Ради справедливости следует заметить, что в настоящее время все больше исследователей говорит о необходимости комплексного подхода в исследовании феномена одаренности (Л.И.Ларионова, И.Ю.Кулагина и др.). Многие психологи понимают значимость мотивации и личностных качеств творца. Но комплексность данного подхода реализуется чаще всего батареей методик, которые включают в себя все те же тесты интеллекта, креативности, а также мотивационные опросники и ряд других тестов, позволяющих зафиксировать то или иное личностное качество. Таким образом, кажущаяся новизна декларируемой идеи при ближайшем рассмотрении возвращает нас к хорошо известным исследованиям одаренности как высокого уровня интеллекта и высокого уровня креативности.

Подход, в котором выполнено это исследование, выделяется своей интегральностью, которая позволяет субъекту порождать новый продукт в виде нахождения закономерностей, не требуемых для решения предъявленной задачи. Открытие закономерности возможно только при наличии у ребенка «интеллектуальной активности» (Д.Б.Богоявленская), единицы анализа одаренности, объединяющей в себе интеллектуальный и мотивационный компоненты в их единстве.

Давайте рассмотрим, что дают эти подходы исследователю. В первом подходе, где одаренность понимается как высокий уровень интеллекта (тесты интеллекта, олимпиадное движение), отобранными оказываются дети, отличающиеся высоким интеллектуальными и часто регуляторными показателями, но качества личности, в частности, мотивация деятельности оказываются не очевидными.

Во втором подходе, определяя одаренность по способности к продуцированию оригинальных идей, человек представлен через продукты его деятельности, где видно влияние изобразительных способностей, уровня знаний, интеллектуальных характеристик. Испытуемый действует по заданию и ограничен во времени. Успешен здесь будет человек с мотивацией достижения.

Подход, определяющий одаренность как способность к развитию деятельности по собственной инициативе, позволяет зафиксировать личностную направленность и ведущие мотивы, определяющие интеллектуальную деятельность. Метод позволяет дифференцировать работу детей в эксперименте по уровням познания. К первому уровню «стимульно-продуктивному» относятся дети, работающие в рамках только заданной деятельности. Между собой они отличаются, в первую очередь, по уровню умственных способностей. Ко второму уровню – «эвристическому» относятся дети с доминированием познавательной мотивации, которые, овладев новой деятельностью, ее развивают. Третий уровень –«креативный» предполагает теоретическое обоснование открытой закономерности. Два этапа эксперимента: обучающий (ОБЭ) и основной (ОСЭ) позволяют комплексно исследовать личность ребенка в разных ее проявлениях.

Диагностировать обучаемость по скорости и легкости овладения способом деятельности, уровень развития пространственного мышления, развитие сенсомоторной координации, уравнять детей по степени овладения деятельностью и зафиксировать стратегию работы в основном эксперименте, которая отражает меру развития одаренности.

Данная статья посвящена сопоставлению двух подходов к исследованию одаренности (как высокого уровня интеллекта и как способности к развитию деятельности) с целью оценки их продуктивности как в определении одаренности, так и в выявлении барьеров, мешающих ее становлению и возможности прогноза дальнейшего развития ребенка.

Лонгитюдное исследование 53 чел. младших школьников включало в себя срезы во 2 и 4 классах. Исследование проводилось с помощью методики «Цветные матрицы» Дж. Равена и 2 вариантов («Звери в цирке», «Морской бой») метода «Креативное поле» Д.Б.Богоявленской. Анализ данных проводился с помощью программ IBM SPSS Statistics 22 с применением коэффициента непараметрической двухсторонней корреляции Спирмена.

Результаты исследования

Поскольку мы придерживаемся подхода к исследованию одаренности как к способности к развитию деятельности (Д.Б.Богоявленская), рассмотрим полученные данные в обратной последовательности.

Корреляционный анализ данных показал разнообразные связи внутри методики «Креативное поле». Дети, быстрее осваивающие деятельность в обучающем эксперименте, легко оптимизируют свою деятельность в основном эксперименте (r=0.467**, кор. значима на уровне 0,01). Основной показатель одаренности «интеллектуальная активность» обнаруживает связи с интеллектуальными показателями. Эвристы легко и быстро овладевают способом деятельности (r=0.423**,r=0.511**), быстрее решают задачу в ОСЭ (r=0.312, корреляция значима на уровне 0,05) и проявляют экономичность мышления (r=0.315*, корр. значима на уровне 0,05). Однако не слишком большой показатель корреляционной связи говорит о возможности и других стратегий. Иными словами, при определенном уровне интеллектуального развития решающим здесь оказывается мотивационный компонент деятельности, который и позволяет одним детям увидеть в задаче систему и обнаружить закономерности, а другим работать только в рамках предложенной экспериментатором деятельности. В нашем исследовании мы наблюдаем возможность проявления одаренности как у высокоинтеллектуальных детей, так и у детей, проявивших средний уровень интеллекта, но высокий уровень мотивации.

Качественный анализ результатов методики «Звери в цирке» позволил нам выделить пять групп детей. Возрастные особенности экспериментальной группы (младший школьный возраст) позволяют рассматривать феномен интеллектуальной активности в рамках эвристического и стимульно-продуктивного уровней. В наших предыдущих исследованиях мы выявили промежуточный “переходный уровень” - этап, характеризующийся выходом ребенка на эвристический уровень, но недостаточным осознанием нового способа действия, и возвращением к первоначальному более привычному способу. По результатам исследования дети были разделены на 5 групп.

1 и 2 группы мы можем обозначить как детей, проявивших одаренность, тогда как 3-5 группы - это дети по разным причинам не проявившие творческие способности.

Итак, в 1 группу попали дети, вышедшие на открытие закономерностей уже с 1-2 этапов основного эксперимента. Они продемонстрировала устойчивый познавательный интерес и самостоятельное продвижение в задаче. Эта группа состоит из 10 детей младшего школьного возраста.

Во 2 группе оказались, так называемые, «слабые» эвристы. Эти дети позднее и очень осторожно выделяют закономерности (к 3-4 сериям основного эксперимента). Они демонстрируют потенциальные способности, которые часто неустойчивы. Они бояться «опасности новых решений» (ведь может быть и неправильно) и открывают закономерности только в ситуации наиболее явной их очевидности. Эта группа состоит из 8 человек младшего школьного возраста.

К 3 группе мы отнесли детей, проявивших высокий уровень интеллекта, но работающих в основном эксперименте на стимульно-продуктивном уровне. Эти дети легко овладели способом работы в эксперименте, но интереса к заданию как к интеллектуальной деятельности у них не возникает. Эта группа состоит из 13 человек младшего школьного возраста.

4 группу представляют дети, продемонстрировавшие средний уровень интеллектуального развития. Они вполне успешно, хотя и не без трудностей, овладели способом работы в эксперименте. Но познавательный интерес в этой группе побеждают другие мотивы (социальные - «оказаться не хуже других», мотив достижения – реакция на временной показатель – «сделать быстрее», либо игровая мотивация. К этой группе принадлежат 12 человек младшего школьного возраста.

В 5 группу вошли дети, показавшие серьезные трудности в овладении деятельностью в обучающем эксперименте. Их работа отличается большим количеством ошибок. Помощь и демонстрация способа действия экспериментатором часто не были востребованы. Одни дети этой группы не смогли овладеть способом действия в обучающем эксперименте и, соответственно, не смогли перейти к основному эксперименту. Другие дети, с большими трудностями освоив деятельность в обучающем эксперименте, не смогли решить задачу в основном эксперименте. Таким образом, базовыми проблемами этой группы являются проблемы интеллектуального развития, несформированность определенных психических функций. Эта группа насчитывает 10 человек младшего школьного возраста.

Итак, охарактеризуем работу выделенных в эксперименте групп более подробно. Работа эвристов (1 гр.) в эксперименте отличается следующими особенностями. Уже в обучающем эксперименте эти дети активно и на протяжении всей работы анализируют стимульный материал, рефлексируют собственные результаты. Элементарное наблюдение переходит в следующей пробе в попытку обобщения. Далее размышление продолжается, обобщение уточняется и получает свою законченную форму. К началу основного эксперимента они уже практически знакомы с материалом, но и здесь они не просто решают задачу, а размышляют над устройством стимульного материала, его возможностями, что является избыточным по отношению к транслируемой взрослым инструкции. Эти размышления продолжаются вне кабинета психолога и могут проходить длительное время . Интеллектуальная доминанта исчезает только с моментом нахождения ответа на свой личный вопрос.

Проявив эвристический уровень во 2 классе, дети чаще подтверждают его в 4 классе. Но характер работы в эксперименте в 4 классе дает психологу информацию о том, идет ли становление одаренности адекватно или необходимо вмешательство психолога, коррекционная работа с данным ребенком. Так в 4 классе ребенок также выходит на открытие ряда закономерностей, но достаточно простых. Там где необходима планомерная и последовательная работа, он уходит от нее. Следует сказать, что интеллектуальные тесты говорят о высоком уровне этого ребенка. Но только продолжительная работа в «Креативном поле» позволяют выделить проблемные зоны в его развитии.

Эвристы, как правило, демонстрируют высокий уровень в интеллектуальных тестах. Они могут быть как активными участниками олимпиадного движения, так и вообще не принимать участие в олимпиадах. Некоторые из них самостоятельно выбирают олимпиадные испытания с более сложными заданиями. Эвристы иначе относятся к ситуации фиксации времени. Временной показатель часто не является для них значимой внешней оценкой. Основным мотивом и ценностью деятельности становится понимание задачи.

Интересно, что эвристы могут снижать свой уровень до стимульно-продуктивного в ситуации усталости, перегрузки, после стрессовой ситуации. При этом по мере восстановления состояния в новой серии эксперимента поиск и активная позиция восстанавливается, что свидетельствует об устойчивости данного показателя, но чувствительности его к определенным внешним воздействиям, его зависимости от регуляторных характеристик.

Метод «Креативное поле» позволяет зафиксировать еще становящуюся характеристику, чего не может сделать тест интеллекта. Отвечая на вопрос в тесте, например, Дж. Равена, экспериментатор фиксирует правильность –неправильность ответа. Тогда как эксперименты в «Креативном поле» позволяют увидеть внутреннюю картину рождающегося знания, которая является индивидуальной и соответственно дает возможность спрогнозировать дальнейшее развитие данного качества у ребенка. Так, 2 группа демонстрирует поздний выход на эвристический уровень. Найденные ими во 2 классе эвристики были не всегда устойчивы. Особенностями этой группы является высокий уровень интеллектуальных способностей и отдельные проявления интеллектуальной активности, которые, у одних детей, поздно появившись, сохраняются до конца эксперимента, тогда как у других имеют характеристику неустойчивости и едва возникнув, исчезают, замещаясь освоенным способом действия. Сомнения, высокий уровень тревожности не дают им выйти на закономерности и использовать их в работе.

Деятельность в эксперименте детей стимульно-продуктивных групп (3-5 гр.) характеризуется полимодальностью мотивов и равнозначной их силой, т.е. неставшей иерархией. Их интерес связан с желанием освоить новую деятельность, быть успешным в глазах значимого взрослого. Поэтому после нахождения алгоритма решения, анализ заканчивается. Потеря интереса к заданию, преобладание игровой и социальной мотивации свидетельствуют о доминировании любых мотивов, кроме познавательных.

Таким образом, методика «Креативное поле» в силу особенностей своего строения позволяет исследовать целостную личность в ее проявлениях. Здесь ребенок обучается, осваивает новую для него деятельность и реализует это умение при решении основной задачи. Далее ребенок оказывается фактически в смоделированной жизненной ситуации, в которой есть право и возможность выбора меры своей активности. Методика позволяет зафиксировать не только интеллектуальные параметры (способность к обучению, продуктивный процесс), но и личностные, ценностные, эмоционально-волевые конструкты. Для внимательного диагноста работа ребенка в эксперименте обнаруживает причинно-следственные отношения, лежащие в основе деятельности по той или иной модели и позволяет определить несформированности или искажения в развитии, что дает теоретические основания для построения индивидуальных программ помощи ребенку. Многократность проведения методики позволяет исключить случайность в оценке ребенка.

Теперь проанализируем результаты по методике «Цветные матрицы» Дж.Равена серии (А,Ав,В), которая относится к описанному выше первому подходу понимания одаренности как высокого уровня интеллектуальных способностей. Корреляционный анализ выявил следующие связи. Общий балл по тесту Дж. Равена связан с параметрами, характеризующими обучаемость: с количеством проб в ОБЭ (r = 0.567**), с количеством ошибок при овладении способом действия в ОБЭ (r =0.611**). Кроме того, здесь обнаруживаются связи и с продуктивными показателями: с временем решения задачи в ОСЭ (r =0.391**), с рационализацией способа действия (r =284*). Это можно интерпретировать как общую интеллектуальную природу этих показателей. И матрицы Дж.Равена и «Креативное поле» внешне представляют собой пространственную задачу.

Группа в целом успешно справляется с тестом: результаты находятся в диапазоне 31-36 баллов. Усредненные возрастные нормативы по Москве и Московской области (1983-1997 гг.) для этого возраста находятся в диапазоне от 18 до 23 при разбросе от 13 до 31. Эвристы имеют показатели по тесту Дж.Равена выше стандартного диапазона и выше своих сверстников, то есть, демонстрируют высокий уровень интеллектуального развития.

При этом дети стимульно-продуктивных групп (3-5 групп) имеют разные результаты. Это подтверждает ранее полученные данные, что в основе одаренности обязательно лежит интеллектуальный компонент, но он не реализует одаренность без мотивационной составляющей.

Корреляционный анализ подтверждает это. Нами обнаружена корреляционная зависимость общего балла по тесту Дж.Равена и интеллектуальной активности (r =0.579**). Это говорит о том, что эти показатели объединяет интеллектуальный компонент, «вес», которого определен значением корреляции. Но разделяет эти два показателя мотивационный компонент, который в Креативном поле выступает как основа реализации способности к развитию деятельности, тогда как тест Дж.Равена оказывается к нему нечувствительным, в силу особенностей метода (стимуляция извне).

Иными словами, те дети, которые проявили высокий уровень интеллектуального развития по тесту Дж. Равена и высокий уровень в обучающем эксперименте «Креативного поля», но остались при этом на стимульно-продуктивном уровне, вероятно, имеют определенным образом сформированную мотивационную иерархию, где отсутствует познавательный мотив, либо он побеждается другими актуальными в настоящий момент для ребенка мотивами.

Итак, данное исследование позволило на одной экспериментальной группе сопоставить разные подходы к проблеме одаренности: понимание ее как «способности к развитию деятельности по своей инициативе» (Богоявленская Д.Б.) и как высокого уровня интеллекта. Значимая связь показателей теста Цветные матрицы Дж.Равена с показателями «Креативного поля» (Богоявленская Д.Б.) говорит об их общей интеллектуальной природе. И в том и в другом подходе к диагностике одаренности интеллектуальный компонент играет обязательную роль. Но подлинную одаренность отличает от высоких интеллектуальных способностей именно мотивационный компонент, который легко определяется в «креативном поле» и оказывается неочевидным в тестовой модели исследования. Эта возможность появляется только с появлением двухслойной модели теста. Тестовый метод исследует и оценивает продукт, результат деятельности, тогда как в «креативном поле» перед нами разворачивается процесс порождения собственно новых продуктивных идей.

Говоря о творчестве, мы понимаем, что это процесс где решающую роль играет личность творца, которая является субъектом деятельности, то есть инициирует ее и самостоятельно развивает. Мы не знаем, сможет ли ребенок или взрослый, имеющий высокий показатели в тестовом испытании, самостоятельно продвигаться направлении своей деятельности. В тесте выявляются потенции определенного качества, тогда как реальная деятельность опирается на синтез склонностей, способностей и личностных качеств, ценностей и смыслов, которые придают направленность и необходимость продвижения в определенной сфере. Следует сказать, что не всегда блестящие знания реализовывались в научных «прорывах». Продвигался в задаче часто тот, кто не удовлетворялся имеющимися знаниями и решал научную задачу как личную, отвечая себе на свой собственный вопрос. Иными словами, решающим здесь оказывался не столько уровень изначальных способностей, сколько уникальность личности, где в качестве основной ценности выступала определенная область знания, где личностная зрелость оказывалась инструментом, позволяющим человеку отодвигать имеющиеся границы знания.

Список литературы

1.Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. - М., Психологический институт РАО, Изд-во Федоров, 2009.

2.Богоявленская Д.Б., Сусоколова И.А. Психометрическая интерпретация творчества. Научный вклад Дж. Гилфорда. - М., МГППУ, 2011.

3.Дружинин В.Н. Психология общих способностей.- М.,1995.

4.Кулагина И.Ю.Личность школьника: от задержки психологического развития до одаренности. - М., ТЦ»Сфера», 1999.

5.Ларионова Л.И. Культурно-психологические факторы развития интеллектуальной одаренности.- М., Институт психологии РАН, 2011.

6.Рубинштейн С. Л. Принцип творческой самодеятельности//Вопросы психологии. - 1986. - №4.

7.Рензулли Дж. Модель обогащающего школьного обучения: Практическая программа стимулирования одаренных детей// Основные современные концепции творчества и одаренности.- М.,1997.

Звездина Г.П., Чаусова Л.К.

Роль практической психологии в обеспечении информационно-психологической безопасности подростков

г. Ростов-на-Дону
Академия психологии и педагогики, Южный федеральный университет
galzvezdina@yandex.ru
Государственное бюджетное учреждение Ростовской области центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи
ocpprik@rostobr.ru

Современная социальная реальность характеризуется наличием нарастающих рисков и угроз, снижающих уровень информационно-психологической безопасности современных детей и подростков. Скорость и интенсивность социальных и технологических изменений ведут к высокому уровню неопределенности, многозначности и усложнению жизни.

Американский психолог М. Чиксентмихай и назвал современную ситуацию, как «вызов сложности» современного мира [10]. Он связан с тем, что мир становится все сложнее и сложнее с каждым годом, что ставит перед индивидом проблему, как с такой сложностью справляться, что с этим делать.

В связи с вызовами 21 века и нарастающими рисками, представляющими угрозы жизни и здоровью личности, актуализируется роль психологии и психологов, их действенная практическая помощь и поддержка человеку в мире возрастающей сложности. Отечественный психолог А. Асмолов рассматривает «миссию психолога, как мотиватора социальных изменений, вносящего свой вклад в технологии гуманизации общества» [1. С. 14].

Анализ рисков и угроз современного мира показал, что наибольшую опасность представляет сегодня информационное пространство, где в основном происходит процесс социализации современного подрастающего поколения. Расширение Интернет-пространства влечет за собой увеличение количества детей и подростков, активных пользователей различных его контентов, особенно социальных сетей, что представляет для них ряд опасностей, не осознаваемых ими в силу возраста.

Е.П.Белинская отмечает, что «информационная социализация» имеет особое значение для подросткового и юношеского возраста. По мнению исследователя, она определяется как минимум двумя взаимосвязанными группами причин. Во-первых, известные возрастные задачи развития (расширение круга общения и взаимодействия, активный поиск референтных групп, различные линии конструирования социальной идентичности) определяют ведущее значение коммуникативной составляющей на данном этапе, в том числе и в ее «новых ипостасях». Во-вторых, представляется, что именно данный возраст становится «проводником» норм и правил взаимодействия информационной эпохи в другие возрастные страты [3].

Информационная социализация влияет на процессы восприятия и мышления современных детей и подростков. Интернет становится все более доминирующим и вызывающим наибольшее доверие средством получения информации для подростков, независимо от их места проживания, ценностей и интересов, подтверждается и в менее масштабных психологических исследованиях [3, 4].

Американский социолог Э.Тоффлер отмечает, что «не только и не столько информация, сколько специфическая коммуникация станет смыслообразующим стержнем новой, информационной эпохи» [9], что сегодня уже не нуждается в доказательствах.

Одной из реальных, буквально ворвавшихся в нашу жизнь опасностей, стали компьютерные игры со смертельным исходом, в которые активно включились подростки. Взрослое население оказалось не готово к такому вызову, информация о группах смерти вызвала растерянность и непонимание. Изучение причин и факторов, которые приводят к массовым фактам суицида подростков не дали ученым и практикам однозначного ответа на этот вопрос.

Среди основных причин выделяют следующие:

- возрастные особенности подростков, повышенная уязвимость к негативному воздействию СМК;
- несформированная медиаграмотность у детей и подростков (неспособность фильтровать, критически относиться к разного рода информации);
- низкий уровень цифровой компетентности родителей;
- проживание детей и взрослых в разных реальностях (недостаточное осознание взрослыми опасностей со стороны информационного пространства, отсутствие должного контроля взрослых за жизнью детей в виртуальном пространстве);
- продуманная система вовлечения детей и подростков в деструктивные сообщества интернет-среды (использование манипулятивных психотехнологий, психологического давления, зловещих квестов).

Рассмотрим более подробно обозначенные проблемы. Во-первых, возрастные особенности подростков. Подростковый возраст это переход от детства к взрослости, время интенсивного, но неравномерного развития. Подросток стремится быть и считаться взрослым. Он всячески протестует, когда его контролируют, наказывают, требуют от него послушания, подчинения, не считаясь с его желаниями, интересами, что приводит к конфликтам в семье и школе.

Подростки переживают возрастной кризис. Основой подросткового кризиса становятся противоречия между возникшими внутренними изменениями и внешними обстоятельствами, которые не удовлетворяют желаемое повзрослевшего ребенка. Подростковый кризис определяется принципиальным изменением системы мотивов, изменением их иерархии, рождением новых целей. При неблагоприятном прохождении данного возрастного этапа могут наблюдаться рост депрессивных состояний, нервных срывов, а в крайних проявлениях случаи аутоагрессии. Чаще всего это происходит из-за непонимания подростком смысла его жизни, незнания задач данного возрастного этапа, ограниченности в творческом проявлении, закрытости от мира, нарушении основ здорового образа жизни и универсальных закономерностей развития и взаимодействия.

Опасность для детей представляют социальные сети и блоги, на которых ребенок оставляет о себе персональную информацию, завязывает

небезопасные знакомства, нередко подвергается незаметной для себя деструктивной психологической и нравственно-духовной обработке[8], становится жертвой чужой воли и манипуляций.

Особую опасность представляют суициды, а вернее булициды- доведение подростков до самоубийства. Согласно мнению ученых (А.Г. Амбрумова, Е.Г.Андреева, А.Е.Бруно, Н.Д.Кибрик) подростковый суицид имеет принципиальные отличия от суицидального поведения взрослых. Исследователи подросткового суицида отмечают, что подобное поведение, это крик о помощи и способ показать, как ему трудно справляться с жизненными ситуациями, тем самым привлечь к себе внимание.

Вербовщики и кукловоды, стоящие за смертельными играми умело используют манипулятивные психотехнологии и возрастные особенности подростков: их стремление к самоутверждению, к принадлежности и высокому статусу в значимых группах, интерес ко всему тайному, включая проблемы жизни и смерти, склонность видеть в любой трудности неразрешимую проблему, эмоциональную неустойчивость, интенсивность чувств и переживаний. А еще они используют невнимание взрослых к проблемам подростка, неумение видеть его переживания, продемонстрировать ему понимание и поддержку.

В качестве второй причины, можно выделить недостаточную цифровую компетентность взрослых.

Цифровая компетентность определяется как способность и готовность эффективно, критично и безопасно использовать ИКТ для решения различных жизненных задач. Бытует мнение, что дети значительно опережают взрослых в освоении интернет-среды и более подкованы в вопросах цифровой грамотности. Проведенные исследования показывают, что уровень уверенности в пользовании интернетом больше демонстрируют дети, они удовлетворяют свои насущные потребности в основном через он-лайн взаимодействие. Однако, сравнительный анализ уровня сформированности цифровой компетентности показал, что учителя опережают детей и родителей по уровню цифровой компетентности. Уровень цифровой компетентности учителей выше, чем у подростков. А «цифровой разрыв» наиболее существенен между родителями и детьми. Что говорит о несформированности цифровой компетентности родителей, их явном отставании от детей и порой полном неведении о том, что делают дети в виртуальном пространстве. Учителя же демонстрируют большую осведомленность и медиакомпетентность потому что они более активно используют ИКТ в профессиональной деятельности.

Анализ причин аутодеструктивного поведения и вызовов современности показал, что для достижения информационно-психологической безопасности в современном коммуникативном пространстве требуются целенаправленные действия всех субъектов образовательных отношений и семьи, повышение роли педагогов-психологов. В качестве превентивных мер можно обозначить медиаобразование.

Медиаобразование выполняет важную роль в защите детей от негативного воздействия средств массовой коммуникации, способствует осознанному участию детей и подростков в медиасреде и медиакультуре, что является одним из необходимых условий эффективного развития гражданского общества[7, 8]. Медиаобразование включает в себя как обучение гигиеническим, этическим, правовым, так и психологическим знаниям и умениям. Обучение противодействию негативному влиянию информационной среды должно быть направлено на повышение осознанности и ответственности самих пользователей, формированию у них навыков критического мышления.

Современные исследователи высказываются за расширение поля психологической практики, появление новых специализаций. По мнению Кошелевой Ю. П. должен существовать особый специалист, сетевой психолог, который поможет справиться с этой проблемой посредством «создания, развития и организации сообществ с идентичными образами пользователей Интернета». Такой специалист на основании психологических знаний будет находить общее в идентичностях пользователей и нарабатывать привычные образы в Интернете, «чтобы соответствие виртуального мира реальному было выше. Тогда «затягивание» в Интернет станет меньше, и он станет продолжением реального мира» [5].

Возможно, данное мнение имеет право на существование, но в условиях нарастающих вызовов, на наш взгляд, более оптимальным является специальная подготовка работающих педагогов-психологов в области медиаобразования на курсах повышения квалификации и в рамках обучающих семинаров и вебинаров. Оперативное включение вариативных курсов по медиаобразованию в систему подготовки будущих педагогов-психологов, включение специализации «медиапедагог» при подготовке психолого-педагогических кадров, в том числе учителей информатики. Уместным было бы процитировать французского политолога по поводу готовности в ситуации неопределенности и растущих вызовов: ««Быть готовым к событию» – значит быть в субъективном расположении, позволяющем признать новую

возможность. …Готовить событие – значит быть расположенным его принять…. Быть готовым к событию – значит быть в таком состоянии духа, в котором порядок мира, господствующие силы не обладают абсолютным контролем над возможностями» [Бадью, 2013, с. 20–21 цит. по 6].

Одним из вариантов решения данной проблем видится создание творческих групп, объединяющих ученых, работающих педагогов-психологов и студентов психолого-педагогического профиля при НОЦ, на базе высших учебных заведений. Работа творческих групп должна быть направлена на разработку и апробацию психотехнологий и программ «сопротивления негативной социализации» (Ф. Зимбардо), сопротивления негативным социальным влияниям и утверждения позитивной гуманистически ориентированной самореализации личности, «психологии саморазвивающейся личности в саморазвивающемся мире» [1].

Роль психологии как ориентированной науки на человека и педагога-психолога как «мотиватора социальных изменений», сегодня как никогда актуальна и значима. Перспектива развития психологической науки и практики определяется новым вектором развития «от психологии изучения отдельных психических функций — к психологии социальных действий и конструирования жизненных миров» [1].

Список литературы

1. Асмолов А. Г., Гусельцева М. С. Психология как ремесло социальных изменений: технологии гуманизации и дегуманизации в обществе // Мир психологии 2016, № 4 (88), с.14
2. Авдулова Т.П. Тенденции социализации подростков в контексте информационных предпочтений // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2011. N 6(20). С. 8.
3. Белинская Е.П. Информационная социализация подростков: опыт пользования социальными сетями и психологическое благополучие // Психологические исследования. 2013. Т. 6, № 30. С. 5.
4. Голубева Н.А., Марцинковская Т.Д. Информационная социализация: психологический подход. Психологические исследования, 2011, 6(20), 2. http://psystudy.ru
5. Кошелева Ю. П. Возможности самопредъявления пользователей Интернета // Актуальные проблемы психологического знания, 2011. – с.71-80.
6. Леонтьев Д.А. Вызов неопределенности как центральная проблема психологии личности // Психологические исследования 2015 Том 8 № 40.
7. Педсовет 12.09 2011http://uch.znate.ru/docs/568/index-10277.html
8. Солдатова Г.У. Цифровое поколение 21 века: Интернет-социализация и профилактика в зоне рисков http://teacher.msu.ru/sites/default/files/resursy/Солдатова%20Г.У.%20Цифровое%20поколение%2021%
9. Тоффлер Э. Шок будущего. М.: Изд-во АСТ, 2003.
10. Csikszentmihalyi M. Introduction. In: M.Csikzentmihalyi, I.S.Csikzentmihalyi (Eds.), A Life Worth Living: Contributions to Positive Psychology. New York, NY: Oxford University Press, 2006. pp. 3–14.

Идрисова М.Г.

Психоэмациональное равновесие педагога – необходимая составляющая успешности работы в современной школе.

г Мамадыш
Мамадышская школа-интернат, miiausha.idrisova@mail.ru

Психоэмоциональное равновесие - необходимая составляющая здорового образа жизни. Духовное и психическое равновесие является гарантией здоровья физического, так как вырабатывается правильное отношение к себе, своим эмоциональным проявлениям, умение управлять своими чувствами, адекватная реакция на эмоциональные проявления окружающих, умение снимать психологические перегрузки организма, правильное поведение в стрессовых ситуациях. Здоровый педагог в психологическом и физическом отношении находится в гармонии с собой, природой, людьми, успешен в работе.

Необходимо признать, что в настоящее время каждый человек, независимо от возраста, профессии и опыта, страдает от стресса. Многие педагоги, имеющие семьи и детей, находятся в постоянном напряжение из-за того, что они стремятся сделать много дел одновременно и везде успеть. Стрессовая реакция порождается размышлениями по поводу потенциальных проблем и беспокойств о неспособности справиться с ними. Начинается ускорение темпа жизни, мы стараемся эффективно использовать каждую минуту, не разрешая себя отдохнуть и насладиться маленькими радостями жизни.

Если вас каждое утро преследует мысль о нежелании идти на работу, и она не дает покоя даже ночью, причем все это сопровождается болезненными симптомами - отсутствием аппетита, головной болью, повышенной раздражительностью, вялостью или апатией, - не спешите штурмовать аптеку, сметая все попавшиеся под руку витамины, антибиотики и другие лекарства.

Причиной всему может оказаться синдром профессионального (эмоционального) выгорания.

Термин «эмоциональное выгорание» впервые введен в оборот американским психологом Фреденбергом в 1974 году. Автор описал это явление как ухудшение психического и физического самочувствия у представителей таких профессий как педагог, медицинский работник, то есть профессий, относящихся к

системе «человек- человек».

Выделяют три ключевых признака синдрома эмоционального выгорания:

1. предельное истощение,
2. отстраненность от клиентов (пациентов, учеников) и от работы,
3. ощущение неэффективности и недостаточности своих достижений.

Развитию синдрома эмоционального выгорания предшествует период повышенной активности, когда человек полностью поглощен работой, забывает о своих интересах, о собственных нуждах. Затем наступает первый признак – истощение. Истощение определяется как чувство перенапряжения и исчерпания эмоциональных и физических ресурсов, чувство усталости, не проходящее после ночного сна. После периода отдыха (выходные, отпуск) данные проявления уменьшаются, однако по возвращении в прежнюю рабочую ситуацию возобновляются.

Вторым признаком синдрома эмоционального выгорания является - личностная отстраненность. Человека почти ничего не волнует из профессиональной деятельности, почти ничто не вызывает эмоционального отклика – ни положительные обстоятельства, ни отрицательные. Утрачивается интерес к людям, человек воспринимается как неодушевленный предмет, само присутствие которого порой неприятно.

Третьим признаком синдрома выгорания является ощущение утраты собственной эффективности или падение самооценки в рамках выгорания. Люди не видят перспектив для своей профессиональной деятельности, снижается удовлетворение работой, утрачивается вера в свои профессиональные возможности.

Исследования психологов показало, что 73% педагогов, врачей, воспитателей имеют признаки синдрома различной степени.

Выделяют пять ключевых групп симптомов, характерных для синдрома выгорания:

Физические симптомы: усталость, истощение, недостаточный сон, бессонница, затрудненное дыхание, одышка, тошнота, головокружение, чрезмерная потливость, дрожание, гипертензия (повышенное давление), язвы, сердечные болезни.

Эмоциональные симптомы: пессимизм, цинизм и черствость в работе и личной жизни, безразличие и усталость, ощущение беспомощности, безнадежность, раздражительность, агрессивность, тревога, неспособность сосредоточиться, депрессия, чувство вины, истерики и чувство одиночества.

3. Поведенческие симптомы: рабочее время больше 45 часов в неделю, безразличие к еде, малая физическая нагрузка, употребления табака, алкоголя, лекарств.

4. Интеллектуальное состояние: увеличение скуки, тоски, апатии или недостаток куража, вкуса и интереса к жизни, цинизм или безразличие к новшествам, нововведениям, формальное выполнение работы.

5. Социальные симптомы: нет времени или энергии для социальной активности, уменьшение активности и интереса к досугу, хобби.

Социальные контакты ограничиваются работой, скудные взаимоотношения с другими, как дома, так и на работе. Ощущение изоляции, непонимания других и другими, ощущение недостатка поддержки со стороны семьи, друзей, коллег.

При хронической усталости резко возрастают чувствительность к сигналам, идущим в кору головного мозга от внутренней и внешней среды. Повышенная чувствительность делает человека более уязвимым, раздражительным и нетерпеливым. Для снятия напряженности оказывается полезным изменить направленность переработки сигнала с внутреннего умственного движения на внешнее физическое. Достижению этой цели помогают все виды физической нагрузки.

Отрицательные последствия морально-психологических перегрузок усугубляется при физических недогрузках организма. Поэтому, чем более напряженный в психологическом плане был день, тем большую физическую нагрузку необходимо давать своему организму. Когда человек начинает интенсивно двигаться, его эмоциональное напряжение уменьшается, так как в этом случае происходит усиленный распад остаточных продуктов обмена веществ, ядовитых шлаков, генерирующих отрицательные переживания. После удаления их из организма настроение человека резко улучшается.

Для многих людей эффективным способом снятия эмоционального напряжения является разговор по душам с близким другом. Как верно гласит известная пословица: «Сказал и тем облегчил душу».

Если же вам не с кем поделиться горем, опишите его на бумаге, а потом разорвите эту бумагу и выбросьте.

Чтобы вытеснить навязчивую мысль, скажите себе: «Я не буду думать об этом пять минут»- и постарайтесь сделать это.

Если получится , скажите себе «Я не буду думать об этом еще десять минут» - и не думайте. Постепенно увеличивайте заданное время.

Если же не получится, прикажите себе: «Немедленно перестань думать об этом!». Затем начните глубоко дышать, считая вдохи и выдохи, или стучать пальцем по какому-нибудь предмету, например по краю стола, считая стук.

А если опять не получится, скажите себе: «Я подумаю об этом завтра утром». Кстати, утром лучше думается, быстрее находится правильное решение.

Негативные эмоции могут быть сняты и с помощью искусства – сочинением стихов, рассказов, песен, драм, романов.

Для многих людей естественным и привычным является форма снятия напряжения через слезы. «Слезы

всегда смывают что-то, и утешение несут», - писал В.Гюго. Хорошей профилактикой от стресса является активизация чувства юмора. Смех не без основания называют лекарством для души. Во время смеха выделяються гормоны счастья. Это очень помогает при трудных ситуациях. Английские психологи считают, что в течение дня для поддержания хорошего настроения нужно смеяться не менее 10 минут. Именно поэтому смех является хорошим профилактическим средством от последствий стресса.

Ключевую роль в защите от стрессов и от неврозов играет осознание своих жизненных целей и соотношение с ними возможностей конкретных жизненных ситуаций. Человек, сделавший главный жизненный выбор, в значительной мере предрешил все свои дальнейшие шаги, и тем самым избавил себя от колебаний и страхов. Его жизнь становится свободнее и проще. Г. Селье в связи с этим писал: «Чтобы придать смысл нашей жизни, мы должны перед собой поставить сложную и своевременную задачу. Нам следует стремиться к цели, достижение которой требует напряженной работы. Отсутствие же таковой цели – один из самых сильных стрессов, вызывающих язву желудка, инфаркт, гипертонию или просто обрекающих человека на безрадостное существование».

Интенсивная умственная деятельность, связанная с расчетом и планированием; дыхательная гимнастика; хороший массаж; бег и плавание; пребывание каждый день 15-20 минут на утреннем солнце, контрастные души или обливание холодной водой; потребление молочных продуктов и шоколада, игра на музыкальных инструментах, пение каких-то звуков активизирует работу мозга.

Звуковая гимнастика действует по принципу вибрационного массажа с тренировкой дыхательной мускулатуры и диафрагмы. Разные звуки порождают разные вибрации, которые в свою очередь по-разному влияют на наше самочувствие. Произнесение звука «РЭ» помогают снять стрессы, страхи, заикание.

Звуки «ТЭ» очищают душу от тяжести, укрепляют сердечно-сосудистую систему.

Звук «Н» заставляет вибрировать головной мозг, активизирует правую половину, и лечит болезни мозга.

Звук «Я» укрепляет уверенность в своих силах.

Звук «В» исправляет неполадки в нервной системе.

Звук «Е» - чистильщик нашего организма, он создает вокруг человека барьер для защиты от энергоинформационного загрязнения.

Особенностью методики является дыхание: вдох через нос – пауза, активный выдох через рот - пауза. Продолжительность выдоха должна быть вдвое больше, чем вдоха.

Следует отметить, что с точки зрения энергоинформационного подхода лечебное действие различных звуков зависит не только от их смысла, но и от характера их вибрации.

Сон - это психологическая защита организма. Восстановить после нападения стресса душевное равновесие можно с помощью формулы самовнушения французского психолога Эмиля Куя: «С каждым днем во всех отношениях мне становиться все лучше и лучше».

Произносите их в течение нескольких дней вечером, непосредственно перед сном, и утром, сразу же после пробуждения, лежа в постели с закрытыми глазами, вслух, причем слова «во всех отношениях» - чуть громче остальных слов. Произносите фразу монотонно, без какого-либо усилия, не фиксируя на ней свое внимание, 20-25 раз. Чтобы не отвлекаться на счет формулы, перебирайте шнурок с 20-25 узелками.

Или же за 15-20 минут до сна дайте вашему организму письменный приказ устранить за ночь то или иное недомагание, которое вы испытываете, например головную боль. Записку с приказом положите себе под подушку. Пока вы будете спать, организм, как солдат, выполнит ваш приказ – разумеется, если последний действительно выполним. Так просто!

Попробуйте успокоить себя с помощью так называемых идеомоторных движений. Они настолько просты, что освоить их не составляет труда.

В положении стоя или сидя:

- вращайте голову сначала в одну , затем в другую сторону;
- руки вытяните вперед, разводите и соединяйте;
- руки или скрестите на груди , или положите на колени, или опустите, а голову и туловище двигайте вперед – назад, вправо - влево или вращайте сначала в одну, затем в другую сторону.

Движение выполняйте: в течение 5-15 минут

Если вы освоите приемы самомассажа, то получите возможность самостоятельно снимать мышечную усталость и нервное напряжение. Освоить самомассаж можно самостоятельно.

Самомассаж мочек ушей.

Чтобы снять нервное напряжение, несколько минут одновременно массируйте указательным и большим пальцем мочки ушей, сначала их внешние, а потом внутренние стороны или наоборот.

Самомассаж среднего пальца.

Для снятия нервного напряжения, большим и указательными пальцами правой руки массируйте от ногтя к основанию и обратно средний палец левой руки, пока не почувствуете в нем тепло.

Затем проделайте тоже самое со среднем пальцем правой руки.

Самомассаж ладоней.

Устранить нервное напряжение можно с помощью самомассажа ладоней. Сделайте двумя грецкими орехами круговые движения в каждой ладони. Упражнение так же развивает тонкую моторику рук.

Следующее упражнение. Можно слегка помассировать кончик мизинца. Это упражнение помогает снять нервное напряжение.

Чтобы снять стресс имеется такой хитрый прием: сосчитать в обратном порядке от 100 до 1. Если вдруг вас отвлечет от счета какая-нибудь мысль, начните считать сначала. Вроде бы чепуха, но помогает.

Между прочим, всем известный запах герани способен снимать стресс. Также запахи ромашки, шалфея, розы, тоже имеют такое же действие на организм.

«Универсальный рецепт предложить трудно, - говорит профессор Рафаэль Огонов. Сколько людей – столько, наверное, и способов самозащиты от стресса. Кому-то помогает отвлечься работа, кому-то - хорошая книга, кому-то - занятие в саду или огороде. А кто-то воспользуется приемами аутотренинга, саморегуляцией. Ищите и найдете! Но только не замыкайтесь на своих жизненных проблемах, не давайте отчаянию, безысходности, озлоблению овладеть вами».

Список литературы

1. Бойко В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. Бойко В.В.– СПб.: Питер.- 1999.- С.99-105.
2.Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других.[Текст] /Бойко В.В.– М.: Наука.- 1997. – С.115-154.
3. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика.[Текст] / Водопьянова Н.Е.– СПб.: Питер, 2005.С. 212
4. Вяткин Б.А., Хрусталев Т.М. Специальные способности в структуре индивидуальности учителя [Текст]: Вопросы психологии.-N4.- 1994.С.52-57
5. Гордиенко В.Н. Психология удовлетворенности профессионально-педагогической деятельностью [Текст]/ Гордиенко В.Н.- Монография.-Иркутск.- 2009. С.382
6.Реан А.А., Баранов А.А. Факторы стрессоустойчивости учителей.[Текст]:Вопросы психологии. -1997. -№ 1. -С. 45-54.
7. Маслач К. Профессиональное выгорание: как люди справляются. [Текст]:Статья 1978.
8. Селье Г. Стресс без дистресса[Текст]/Селье Г.- М.,1982г.С.212
9.Скугаревская М.М. Синдром эмоционального выгорания.[Текст]:Медицинские новости. 2002.- №7. С.22-25.
10. Сыманюк Э. Э. Стратегии профессионального самосохранения личности [Текст]:Мир психологии. 2005. № 1.
1. Б.С.Дехтяр. Как защитить себя от стесса, Москва 2004,с 162-173
2. И.Ю. Митева. Курс управления стрессом. Москва-Ростов-на –Дону,2005,199-257.

Истомина-Кастровская Н. Б., Тихонова Н. Б.

Возможности диагностики универсальных учебных действий у младших школьников средствами математики

г. Москва
Образовательный центр Гармония
istomina2403@mail.ru
г. Пенза
Пензенский государственный университет,
tixru@mail.ru

Вопрос о диагностике психических особенностей учащихся средствами учебных дисциплин не является в психологии новым. Классическим примером являются работы В. А. Крутецкого [5], который в содружестве с математиками исследовал структуру творческих математических способностей школьников, а также совместно с педагогами и методистами изучал пути формирования и развития математического мышления. Аналогичный подход использовала И. В. Дубровина, исследуя компоненты математических способностей у младших школьников [1]. Средствами учебных предметов осуществлялась психодиагностика в исследованиях под руководством Д. Б. Эльконина и В.В. Давыдова [7], Л. В. Занкова [6].

Активно используемое в последнее время понятие «универсальные учебные действия», обозначающее «умение учиться» и употребляемое в психологическом значении как «совокупность способов деятельности учащегося (а также связанных с ними навыков учебной работы), обеспечивающих самостоятельное усвоение новых знаний, формирование умений, включая организацию этого процесса» [4, с.27] к сожалению с трудом внедряется в реальную практику. Что связано либо с несовершенством учебников в этом плане и отсутствием необходимых педагогических исследований, в том числе и методических, либо с избытком формализма в работе учителя.

Казалось бы, взаимосвязь УУД и предметных, в частности математических видов деятельности, очевидна, так как, владея УУД, учащиеся способны самостоятельно разобраться в различных системах знаний, умений и навыков. Более того, при отсутствии взаимосвязи предметных и метапредметных умений, практически невозможно получить в итоге планируемые результаты обучения в начальном образовании.

В интернете можно найти достаточно много материала по диагностике УУД средствами и различных

психологических методик, и средствами учебных предметов. Поэтому естественно возникают вопросы: «Какой подход к диагностике УУД является более оптимальным в школьной практике? В каких случаях целесообразно использовать ту или иную технологию диагностики УУД? Каковы же возможности диагностики УУД?

С точки зрения отсутствия в большинстве школ так называемой психологической службы ответ на вопрос ясен – следует использовать для диагностики УУД возможности каждого учебного предмета, так как в этом случае диагностику может проводить сам учитель начальных классов. Но преимущество данного подхода заключается не только в этом. Дело в том, что диагностика УУД средствами учебных предметов позволяет не только выявлять результаты овладения учениками УУД, но и вносить коррективы, как в содержание курса, так и в организацию учебной деятельности младших школьников. А это говорит о том, что диагностикой УУД должны заниматься не только психологи, но и методисты.

Нет сомнений, что каждый учебный предмет содержит потенциальные возможности формирования не только предметных, но и метапредметных умений. Но реализация в школьной практике этих возможностей, как известно, не всегда бывает успешной. Вот тут необходима психодиагностика, в результате проведения которой можно выявить реальные особенности тех, кого предстоит воспитывать и обучать.

Всем хорошо известно множество психологических методик, выявляющих готовность ребёнка к школе. Думается, что этим должен заниматься практический психолог и, наверное, не следует использовать для этой диагностики учебные предметы, например, по математике проверять как ребёнок владеет счётом, знает ли состав числа, может ли решать задачи, способен ли узнавать геометрические фигуры и т.д. Этим займётся учитель. Располагая результатами диагностики, он будет целенаправленно и систематически предлагать детям учебные задания, в процессе выполнения которых первоклассники смогут овладевать и предметными, и метапредметными умениями. Такие задания с формулировками: «Чем похожи? Чем отличаются?», «Что изменилось? Какой предмет лишний?» «По какому правилу выполнен рисунок? Продолжи его по тому же правилу» и т.д. возможны и в детском саду.

Ведущими познавательными метаумениями в таких заданиях выступают: анализ и синтез, сравнение, классификация, пространственные представления: слева, справа, вверху, внизу, перед, за…. Эти задания способствуют развитию внимания, произвольности действий учащихся и выполняются первоклассниками с большим интересом. Такие задания могут выполнять и функцию обучения, и функцию диагностики.

Прошло уже 7 лет как массовая начальная школа занимается по новым стандартам, но, к сожалению, не только учителя начальных классов, но и не все методисты осознают, что технология любого учебного предмета, в соответствие с требованиями нового стандарта и с реализацией в школьной практике развивающей направленности обучения должна включать не только предметные знания, умения и навыки, но и способы организации учебной деятельности: мотивацию, постановку учебной задачи, способы её решения, самоконтроль и самооценку. При этом не менее важно учитывать, о каком возрасте обучения и о каком учебном предмете идёт речь. Только при таких условиях можно научить каждого ребёнка желанию и умению учиться. Как писал Д.Б. Эльконин: «Чтобы в процессе преподавания происходило у младших школьников формирование полноценной учебной деятельности, необходимо её строить в соответствии с имеющимися в ней основными структурными компонентами. Только при таком построении учебной деятельности с самого начала обучения в конце концов может сформироваться сознательная учебная деятельность, которую строит сам школьник по присущим ей объективным законам. Учебная деятельность, проводимая под руководством учителя, в процессе формирования должна превращаться в самостоятельную, сознательную, организованную самим учащимся деятельность, т.е. в самообучение» [7, с.220].

В школьной практике всё чаще проводятся проверочные работы, целью которых является диагностика уровня овладения учащимися предметными и метапредметными действиями, которые ученики способны выполнить самостоятельно, используя содержание учебного предмета.

В отличие от обучающих самостоятельных работ, результаты которых должны обязательно проверяться и обсуждаться в процессе сотрудничества учителя и учащихся, способствуя тем самым формированию коммуникативных умений, основная цель письменных проверочных самостоятельных работ – проверить (диагностировать) результаты освоения учащимися регулятивных, познавательных и предметных умений.

Например, при выполнении заданий, направленных на поиск правила или закономерности, у учащихся активизируются и тем самым формируются такие универсальные логические действия: анализ, сравнение, обобщение, прогнозирование и др. Такие задания встречаются в диагностиках для выявления математических способностей учащихся, но их с таким же успехом можно использовать и для диагностики уровня сформированности универсальных учебных действий и овладения предметными умениями младших школьников. Приведем пример таких заданий с различными формулировками из учебника математики для 3 класса [2].

№2. Чем похожи все ряды чисел?

1) 2, 4, 6, 8, 10, ...

2) 32, 34, 36, 38, 40, ...

3) 132, 134, 136, 138, 140, ...

Запиши в каждый ряд ещё пять чисел по такому же правилу.

№87. По какому правилу записан ряд чисел?

1) 6, 12, 18, 24, 30, 36, ...
2) 2, 6, 10, 14, 18, 22, ...
3) 1, 7, 13, 19, 25, 31, ...
4) 3, 7, 11, 15, 19, 23, ...
Запиши в каждом ряду ещё 5 чисел, пользуясь тем же правилом. По какому признаку можно разбить все ряды на 2 группы?
Какое число надо зачеркнуть в каждом ряду, чтобы он был составлен по определённому правилу?
1) 5, 10, 15, 16, 20, 25, ...
2) 24, 11, 13, 15, 17, ...
3) 4, 8, 12, 15, 16, 20, ...
4) 3, 6, 9, 10, 12, 15, ...
5) 2, 4, 6, 8, 9, 10, 12, 14, ...
6) 80, 78, 75, 76, 74, 72, ...
7) 35, 29, 23, 18, 17, 11, ...
8) 395, 385, 375, 366, 365, 355, ...

Среди познавательных универсальных действий важное место занимают умения устанавливать причинно-следственные связи, строить логические цепочки рассуждений, проводить анализ истинности утверждений, выдвигать гипотезы и проверять их. Для формирования и диагностики этих умений учебный предмет «Математика» также располагает большими потенциальными возможностями [2].
№4. На сколько можно увеличить число: 1) 587; 2) 824; 3) 626; чтобы в его записи изменилась цифра только в разряде единиц? Запиши ответ равенствами.
№ 71. На сколько можно уменьшить число 348, чтобы в его записи изменилась цифра только в разряде десятков? Запиши ответ равенствами.
№17. Как получены выражения, записанные справа в каждом равенстве?

1) 27 + 3 + 37 = 30 + 37	2) 56 + 24 + 4 = 60 + 24
54 + 16 + 6 = 60 + 16	39 + 41 + 11 = 50 + 41
48 + 37 + 12 = 60 + 37	72 + 18 + 8 = 80 + 18

Найди значения этих выражений.
№35. Вставь пропущенные цифры так, чтобы равенства были верными.

1) 3 ... + 9 = ... 6	2) 4 ... + 9 = ... 3
5 ... – 6 = ... 8	4 ... – 6 = ... 7
6 ... – 8 = ... 9	7 ... – 7 = ... 5
4 ... + 7 = ... 3	8 ... + 8 = ... 0

№40. Не выполняя вычислений, поставь знаки <, > или = .
1) 49 + 19 + 9 ... 19 + 49 + 8
2) 23 + 8 + 37 ... 23 + 37 + 5
3) 69 + 27 + 13 ... 27 + 12 + 69
№44. Не выполняя вычислений, выбери ту пару выражений, значения которых одинаковы.

1) (49 + 27) + 3	2) 54 - (14 + 6)
49 + 27 + 3	54 – 14 + 6

Проверь свой ответ.
Таким образом, средствами учебного предмета «Математика» возможно и формировать универсальные учебные действия, и диагностировать уровень их сформированности при соответствующей организации учебной деятельности учащихся.

Список литературы

1. Дубровина И.В. Изучение математических способностей детей младшего школьного возраста// Сборник статей Вопросы психологии способностей. Под ред. В.А. Крутецкого. Издательство «Педагогика» М, 1973. – 216 с.
2. Истомина Н.Б. Математика. Учебник для 3 класса общеобразовательных организаций. В двух частях. Часть 1. Смоленск, Ассоциация 21 век, 2015.– 120 с.
3. Истомина Н Б. Планируемы результаты по математике в 1-4 классах, их итоговая проверка и оценка (образовательная система «Гармония» / Н. Б. Истомина, О. П. Горина, Т. В. Смолесова, Н. Б. Тихонова. – Смоленск: Ассоция 21 век, 2016. – 80 с.
4. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе // Под ред. А.Г Асмолова. 152с.
5. Крутецкий В.А. Психология математических способностей школьников // Издательство «Просвещение» М, 1968.– 432с.
6. Обучение и развитие. Экспериментально-педагогическое исследование. Под ред. действительного члена АПНСССР Л.В. ЗАНКОВА. – 440 с.
7. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды // М., «Педагогика» 1989. -432с.

Каверина Н.Е.

Исследование особенностей копинг-стратегий первокурсников с разным уровнем суицидального риска

г. Дмитров,
ГБПОУ МО МОМК №4 Дмитровский филиал,
МУ ДО «Информационный методический центр»,
vip_psy@mail.ru

Количество суицидов во всем мире возрастает. Кроме того, происходит существенное увеличение числа молодёжи до 18 лет, совершивших суицидальные действия. Сегодня Россия занимает первое место по количеству суицидов среди подростков и детей младшего юношеского возраста[9]. В таком возрасте свойственна тенденция к повторным суицидальным действиям. По данным некоторых авторов половина суицидентов совершали повторный суицид[4]. Стрессовая ситуация в жизни первокурсника способна повлиять на его личностное развитие. Часто она приводит к снижению работоспособности, продуктивности деятельности, к трудностям в общении, но, к сожалению, это не самые худшие последствия. В стрессовых ситуациях мы, как правило, переживаем не одну эмоцию, а некоторую комбинацию различных эмоций, каждая из которых оказывает влияние на наши социальные взаимоотношения, на восприятие, мышление, поведение. Наиболее тяжелые стрессовые ситуации могут привести студента к мысли о совершении суицида. Это приводит нас к необходимости изучения особенностей поведения первокурсников с суицидальным риском в стрессовых ситуациях, изучения так называемых копинг-стратегий или копинг-поведения. Но исследований, посвященных копинг - стратегиям суицидентов не так много. Целью моего исследования было выявить особенности копинг – стратегий первокурсников с высоким и низким суицидальным риском.

По статистике, исследование стратегий преодоления стресса, используемых в младшем юношеском возрасте показало, что эмоционально-ориентированные поведенческие стратегии служат непосредственному эмоциональному решению снятия негативных ощущений, а стратегии, ориентированные на проблему, направлены на изменение реальной ситуации. Было установлено, что старшеклассники с высокой тревожностью чаще используют эмоциональные копинг - стратегии (избегание, обвинение и т.п.), которые связаны со снижением самооценки, ухудшением адаптации к заболеваниям[8]. В трудной жизненной ситуации студенты младшего юношеского возраста достаточно часто выбирают пассивные стратегии поведения.

Проблема «копинга» (совладания) личности с трудными жизненными ситуациями возникла в психологии во второй половине XX в. Автором термина был А. Маслоу. В отечественной психологии копинг - поведение изучается с конца 90-х, тогда появились первые публикации по проблеме совладания в России (Л.А. Китаев-Смык, К.А. Абульханова, В.А. Бодров) [3]. В этих работах отмечалось, что существует вид социального поведения, обеспечивающего продуктивность, здоровье и благополучие человека, — совладающее поведение или копинг. Оно является целенаправленным поведением и позволяет человеку справляться со стрессом (трудной жизненной ситуацией) способами, адекватными личностным особенностям и ситуации. Это осуществляется через осознанные стратегии действий, направленные на устранение трудности (стрессовой ситуации), которые либо адаптируют к требованиям ситуации либо помогают преобразовать ее. Копинг стратегии сознательно сформулированные способы совладания, успешно осуществляются при соблюдении трех условий (И. М. Никольская, Р. М. Грановская, 2001):

достаточно полном осознавании возникших трудностей,

знании способов эффективного совладания именно с ситуацией данного типа,

умением своевременно применить их на практике[7].

Р. Лазарус [6] выделил два глобальных типа реагирования при стрессе: проблемно- ориентированный и субъектно - ориентированный. Первый связан с рациональным анализом проблемы, с построением плана разрешения трудной ситуации и проявляется в самостоятельном анализе случившегося, в обращении за помощью к другим, в поиске дополнительной информации. Второй касается эмоционального реагирования на ситуацию, он не сопровождается конкретными действиями, поскольку человек пытается не думать о проблеме вообще, стремится забыться, отвлечься от негативных переживаний.

Дж. Амирхан выделил 3 группы копинг - стратегий: разрешения проблем, поиска социальной поддержки и избегания (Amirkhan J., 1990) [5]. Первые две он относил к активным, последнюю к пассивным. Наиболее эффективным является использование всех трех поведенческих стратегий, в зависимости от ситуации. В некоторых случаях человек может самостоятельно справиться с возникшими трудностями, в других ему требуется поддержка окружающих, в третьих он просто может избежать столкновения с проблемной ситуацией, заранее подумав о ее негативных последствиях. Человек может использовать пассивные способы избегания, например, уход в болезнь или употребление алкоголя, наркотиков, может совсем «уйти от решения проблем», использовав активный способ избегания - суицид.

Основными элементами суицидального поведения личности являются: социально-ситуационные и личностные факторы, социально-психологическая дезадаптация, как следствие конфликтов с окружающим миром, крах ценностных установок, мотивационная готовность, которая нередко формируется на фоне каких либо провоцирующих предрасполагающих внешних факторов и ведущих к

предсуициду и суициду.
Одним из показателей мотивационной готовности молодежи к суицидальному поведению является принятие данной поведенческой стратегии для решения жизненно важных проблем, как способа выхода из ситуации жизненного тупика. Психическое напряжение, стрессы снижают адаптационные резервы личности, и способствует усилению эмоциональной неустойчивости подростка[2].

По данным исследования Стрельцовой И. П. явно выраженная суицидальная стратегия поведения в стрессовой ситуации выявлена только у 10% молодежи [10]. Несмотря на это, такие реакции на стресс, представленные у значительной части молодежи, как – «необдуманные поступки», «все принимают близко к сердцу», «легко выходят из себя», «замкнутость, апатия», «агрессия на себя» в определенных ситуациях могут служить условиями для стимулирования и провокации суицидального поведения. То есть можно предположить, что эти респонденты выбирают такие копинг - стратегии, как «Конфронтационный копинг», «Дистанирование» «Бегство – избегание». Например, агрессия к другим в случае инверсии может быть направлена на самого субъекта. Выраженная апатия, замкнутость могут быть проявлением депрессии как предшественница суицида. Таким образом, существует скрытый потенциал суицидального риска.

Достаточно значимым фактором в поведенческих реакциях на стресс является выбор молодежью определенных копинг - стратегий, так как они определяют эффективность выхода из трудных жизненных ситуаций и тупиков, а также способны минимизировать суицидальные реакции или способствовать им. По результатам исследования ВОЗ у старшеклассников с низким уровнем суицидального риска преобладают такие позитивные стратегии выхода из кризиса, как обращение к семье, близким; любимому человеку, а также активные стратегии, такие как спорт и занятие хобби. С другой стороны, у молодежи с высоким уровнем суицидального риска чаще встречается одиночество, как способ решения проблем, а также обращение к аддиктивным стратегиям, таким как курение и алкоголь, встречающихся у данной молодежи в 2 раза чаще, чем у благополучной [1]. Таким образом, очевидно, что этот возраст требует к себе особого внимания. Концепция копинга является одной из центральных в современной теории стресса, а умение успешно преодолевать стресс рассматривается как основной фактор, помогающий эффективно справляться с негативными воздействиями стрессовых ситуаций. 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, первокурсники не справляются с многочисленными проблемами. Это приводит к дезадаптивному и саморазрушающему поведению.

В исследовании особенностей копинг-стратегий первокурсников с разным уровнем суицидального риска приняли участие 64 респондента в возрасте 15 – 16 лет, студенты медицинского колледжа. В исследовании использовались методики: опросник суицидального риска (модификация Т.Н. Разуваевой) [9], методика «Индикатор копинг - стратегий» (Д. Амирхан, адаптированная в Психоневрологическом научно исследовательском институте им. В. М. Бехтерева), Копинг – тест Р. Лазаруса и С. Фолкмана (адаптированная Т. Л.Крюковой, Е. В. Куфтяк, М.С. Замышляевой).

Исследование проводилось в декабре в ситуации предэкзаменационного стресса. На первом этапе выявлялись студенты с высоким и низким уровнем суицидального риска при помощи методики опросник суицидального риска (модификация Т.Н. Разуваевой). 2 % студентов имеют высокий уровень сформированности суицидального риска по шкале «Демонстративность». Это выражается в желании привлечь внимание окружающих к своим несчастьям, добиться сочувствия и понимания, оцениваемое из внешней позиции порой как «шантаж», «истероидное выпячивание трудностей», демонстративное суицидальное поведение переживается изнутри как «крик о помощи». 22 % студентов имеют высокий уровень сформированности суицидального риска по шкале «Аффективность». Данная шкала характеризует доминирование эмоций над интеллектуальным контролем в оценке ситуации. Готовность реагировать на психотравмирующую ситуацию непосредственно эмоционально. В крайнем варианте – аффективная блокада интеллекта. 8 % студентов имеют высокий уровень сформированности суицидального риска по шкале «Уникальность». Это восприятие себя, ситуации, и, возможно, собственной жизни в целом как явления исключительного, не похожего на другие, и, следовательно, подразумевающего исключительные варианты выхода, в частности, суицид. Тесно связана с феноменом «непроницаемости» для опыта, т.е. с недостаточным умением использовать свой и чужой жизненный опыт. 30 % студентов имеют высокий уровень сформированности суицидального риска по шкале «Несостоятельность», выражающаяся в отрицательной концепции собственной личности. Представление о своей несостоятельности (физической, интеллектуальной, моральной и прочей), некомпетентности, ненужности, «выключенности» из мира. 28% имеют высокий уровень сформированности суицидального риска по шкале «Социальный пессимизм» - отрицательная концепция окружающего мира. Восприятие мира как враждебного, не соответствующего представлениям о нормальных или удовлетворительных для человека отношениях с окружающими. 2 % студентов имеют высокий уровень сформированности суицидального риска по шкале «Слом культурных барьеров» - поиск культурных ценностей и нормативов, оправдывающих суицидальное поведение или даже делающих его в какой-то мере привлекательным. Заимствование суицидальных моделей поведения из литературы и кино. В крайнем варианте - инверсия ценности смерти и жизни. 12% - «Максимализм» - распространение на все сферы жизни содержания локального конфликта в какой-то одной жизненной сфере. Невозможность компенсации. Аффективная фиксация на неудачах. У 38% студентов данные риски

компенсируются высоким уровнем сформированности «Атисуицидального фактора», у 54% - средним уровнем. По мнению автора методики, даже при высокой выраженности всех остальных факторов есть фактор, этот фактор снимает глобальный суицидальный риск. Это глубокое понимание чувства ответственности за близких, чувство долга. Это представление о греховности самоубийства, антиэстетичности его, боязнь боли и физических страданий. Только 8% из всех респондентов имеют высокий риск суицидального поведения. Данные тестирования подтвердились в ходе консультативной беседы, проведенной со всеми участниками опроса. Таким образом, всех участников исследования разделили на 2 группы: с высоким и низким уровнем суицидального риска.

На следующем этапе изучались копинг-стратегии с помощью методик «Индикатор копинг - стратегий» (Д. Амирхан) и копинг – тест Р. Лазаруса и С. Фолкмана. По результатам исследования по первой методике оказалось, что большинство первокурсников (51%) в трудной ситуации выбирают стратегию разрешения проблем - это активная поведенческая стратегия, при которой человек старается использовать все имеющиеся у него личностные ресурсы для поиска возможных способов эффективного разрешения проблемы. Стратегию поиска социальной поддержки выбирают 14% первокурсников - это активная поведенческая стратегия, при которой человек для эффективного разрешения проблемы обращается за помощью и поддержкой к окружающей его среде: семье, друзьям, значимым другим.

По результатам беседы после проведенного теста оказалось, что ребята с высокими показателями суицидального риска чаще всего обращаются за помощью к друзьям, т.е. ровесникам, имеющим достаточно мало жизненного опыта и переживающим кризис перехода во взрослую жизнь со всеми его особенностями, максимализмом и уверенностью в своей неуязвимости. Ребята же с низким суицидальным риском указали на то, что в основном обращаются к родителям и значимым для них взрослым.

Стратегию избегания выбирают 40% опрошенных - это поведенческая стратегия, при которой человек старается избежать контакта с окружающей его действительностью, уйти от решения проблем.

Таблица №1

Уровни использования копинг - стратегий, в группах старшеклассников с высоким и низким суицидальным риском (Р. Лазарус и С. Фолкман)

Копинг - стратегии	Группа обучащихся с высоким суицидальным риском		Группа обучащихся с низким суицидальным риском	
	адаптивный уровень использования стратегии, %	дезадаптивный уровень использования стратегии, %	адаптивный уровень использования стратегии, %	дезадаптивный уровень использования стратегии, %
Конфронтацион-ный копинг	____	43%	____	7%
Самоконтроль	____	7%	14%	7%
Поиск социальной поддержки	____	7%	21%	7%
Принятие ответственности	____	____	14%	____
Бегство - избегание	____	43%	____	7%
Планирование решение проблем	____	____	14%	____
Положительная переоценка	____	____	7%	____

Как видно из таблицы 1, значительные отличия у респондентов с высоким и низким суицидальным риском видны в выборе стратегий совладания. 43% студентов с высоким суицидальным риском выбирают такие стратегии, как «конфронтация» и «бегство-избегание», 7% из них используют «самоконтроль» и «поиск социальной поддержки». Все стратегии используются на дезадаптивном уровне. Студенты с низким суицидальным риском обладают более широким репертуаром стратегий совладания со стрессом. Стратегии самоконтроля, поиска социальной поддержки, принятия ответственности, планирования решения проблемы, положительной переоценки они используют на адаптивном уровне, что и позволяет им находить конструктивные выходы из трудной ситуации. Обучающиеся этой группы используют и стратегии на дезадаптивном уровне, но выбор таких форм поведения проявляется в группе с низким суицидальным риском значительно реже.

В результате проведенного исследования удалось сформулировать особенности использования копинг-стратегий у студентов первого курса с разным уровнем суицидального риска (СР):

- Конфронтация: обучающимся с высоким СР свойственна агрессия и враждебность с целью изменения ситуации направлена на себя, готовность рискнуть совей жизнью, с целью обращения внимания на проблему; обучающимся с низким СР свойственна агрессия и враждебность направленная на других, готовность рисковать отношениями в проблемной ситуации.
- Самоконтроль: обучающимся с высоким СР свойственен чрезмерный контроль над своими чувствами, запрет на демонстрацию чувств; обучающимся с низким СР свойственен чрезмерный контроль над своими

действиями, страх совершить неправильный поступок и выглядеть глупо.
- Поиск социальной поддержки: обучающиеся с высоким СР в сложной ситуации ищут поддержку у ровесников; обучающиеся с низким СР в сложной ситуации ищут поддержку у родителей и значимых взрослых; если нет поддержки, используют неконструктивные способы (слёзы, крики) по привлечению внимания к своей проблемы.
- Бегство – избегание: высокий СР – применяют в жизненно значимых ситуациях, злоупотребление алкоголем; низкий СР - применяют в мало значимых ситуациях.

Полученные результаты, на мой взгляд, могут быть использованы как в коррекции и развитии адаптивных форм совладающего поведения старшеклассников и студентов 1-2 курса СПО, так и при профилактике суицидального риска, диагностике суицидального риска, консультировании обучающихся на предмет выявления суицидальных рисков.

Список литературы

1. Амбрумова, А. Г. Диагностика и профилактика суицидального поведения детей и подростков (методические рекомендации)/ А. Г. Амбрумова. — М: ОМЕГА-Л, 2012. — 210 с
2. Банников Г.С., Павлова Т.С., Вихристюк О.В. Скрининговая диагностика антивитальных переживаний и склонности к импульсивному, аутоагрессивному поведению у подростков (предварительные результаты) [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. №1. URL: http://psyedu.ru/journal/2014/1/Bannikov_Pavlova.phtml дата обращения: дд.мм.гггг)
3. Бохан Т. Г.Проблема социогенеза совладающего поведения// Психическое здоровье семьи в современном мире : сборник тезисов II Российской конференции с международным участием (Томск, 7—8 октября 2014 г.) /под ред. Н. А. Бохана. – Томск: Изд-во «Иван Федоров», 2014.- с. 16-19
4. Выявление пациентов с суицидальным риском в общемедицинской практике: Учеб. - метод. пособие / Е.В. Ласый, О.И. Паровая. Мн.: БелМАПО, 2012. – 34 с.
5. Гордеева Т.О., Осин Е.Н., Рассказова Е.А., Сычев О.А., Шевяхова В.Ю. Диагностика копинг-стратегий: адаптация опросника COPE // Психология стресса и совладающего поведения в современном российском обществе. Материалы II междунар. науч.-практ. конф., Кострома, 23–25 сентября 2010 г. / под ред. Т.Л.Крюковой и др. Кострома: Изд-во КГУ им. Н.А.Некрасова, 2010. Т. 2. С. 195–197.
6. Лазарус Р. Теория стресса и психофизиологические исследовании. Эмоциональный стресс. - М.: Наука, 1970. – С. 178- 208.
7. Никольская И.М., Грановская Р.М. Психологическая защита у детей.- СПб.: Речь, 2006. - 254с.
8. Павлова Т.С. Диагностика риска суицидального поведения детей и подростков в образовательных учреждениях// Клиническая психология. Современная зарубежная психология, 2014. - №4.- с. 79 – 88
9. Спасти от пропасти. Родительский всеобуч: программы профилактики суицидального риска. Методическое пособие./ Сост. и науч. ред. Е.Г. Артамонова, О.И. Ефимова. - М.: АНО «ЦНПРО», 2014. – 224 с.
10. Сучкова М. А., Данилова М. В. Особенности суицидального риска у подростков: анализ гендерных проявлений // Молодой ученый, 2014. — №8. — С. 875-877

Казарова Е.Г.

Возможности применения нейропсихологического подхода в психодиагностике готовности ребенка к школе

г.Дмитров,
МДОУ Детский сад комбинированного вида №44 «Дружок»,
kazarova-11@yandex.ru

В последние годы специалисты в области педагогики, психологии и нейропсихологии отмечают нарастание количества детей, имеющих трудности в обучении и не справляющихся со школьной программой (Т.В. Ахутина, Н.М. Пылаева, Ю.В. Микадзе, Ж.М. Глозмани др.). Так, по данным статистики, почти 40% детей в начальной школе имеют непреходящие трудности обучения (М.М.Безруких). Увеличивается и число дошкольников, неготовых к обучению в школе. Несмотря на то, что многие дети, поступающие в первый класс, знают буквы и цифры, умеют читать и считать, в то же время у них оказываются недостаточно сформированными многие психические процессы: зрительного и слухового восприятия, переработки кинестетической информации, пространственные представления и др. А также страдают регуляторные компоненты деятельности, выражающиеся в импульсивности, трудностях самоконтроля поведения, соблюдения правил, недостатке произвольности познавательных процессов. Кроме того, широко распространены случаи слабости нейродинамических компонентов психической деятельности, проявляющиеся в трудностях концентрации и удержания внимания, колебаниях работоспособности, необходимости «вхождения» в задание, высокой истощаемости, несформированности

саморегуляции физического и психического тонуса. Усвоенные благодаря специальным занятиям по подготовке к школе учебные навыки позволяют таким детям успешно учиться в школе первые полгода, однако далее недостаточно сформированные и дефицитарные психические функции все более сказываются на снижении учебных успехов и приводят к трудностям в обучении, эмоциональным и социально-коммуникативным трудностям.

Одной из задач педагога-психолога дошкольного и начального школьного образования является определение уровня готовности ребенка к школе с целью разработки программ развивающей и психопрофилактической работы, направленной на обеспечение успешности школьного обучения и преодоления имеющихся или потенциально возможных трудностей. В большинстве случаев используемые педагогом-психологом методики психодиагностики позволяют выявить уровень развития психических процессов (различных свойств внимания, видов памяти, операций мышления) и в целом определить уровень познавательной, мотивационной, коммуникативной готовности к школе. Однако традиционно используемые для этого методики не дают видения причин и механизмов имеющихся трудностей. Например, педагог-психолог может констатировать у ребенка низкий уровень концентрации внимания. Но результаты обследования не показывают механизм нарушения этого психического процесса, а он может быть различен. Так, внимание может страдать при недостаточной функциональной сформированности процессов приема и переработки, в первую очередь, зрительной и слуховой информации, обеспечивающихся работой определенных задних отделов коры головного мозга (II блок мозга по А.Р.Лурия). Внимание может быть нарушено при несформированности процессов регуляции, программирования и контроля собственной деятельности, что возникает при недостаточном функционировании передних отделов больших полушарий (III блок). Или внимание может быть снижено вследствие недостатка процессов активации и энергетического обеспечения работы головного мозга, обеспечивающейся деятельностью подкорково-стволовых структур (I блок). Это будут различные механизмы нарушения внимания, определяющие разную стратегию и задачи коррекционно-развивающей работы. Поэтому при проведении психодиагностики готовности ребенка к школе необходим целостный нейропсихологический анализ полученных в результате обследования данных. Педагогу-психологу образования без специальной подготовки в области клинической психологии сложно выявить нейропсихологический синдром, провести и проанализировать специализированные методики. Однако он может сопоставить полученные в ходе использования привычных психодиагностических методик данные, предположить слабость того или иного блока мозга, не вдаваясь в тонкости дифференциации функций различных отделов мозга, определить верную стратегию дальнейшей самостоятельной работы с ребенком или направить его на консультацию к нейропсихологу.

Так, педагог-психолог может использовать знакомые ему методики психодиагностики для определения уровня сформированности процессов приема, хранения и переработки зрительной, слуховой, кинестетической, пространственной информации, речи, мышления, умения следовать правилам и копировать образец, и проанализировать полученные результаты с позиций нейропсихологического подхода.

Так, например, для диагностики готовности к школе часто используется методика Д.Б.Эльконина «Графический диктант». Она направлена на выявление умения внимательно слушать и точно выполнять указания взрослого, правильно воспроизводить на листе бумаги заданное направление линий, самостоятельно действовать по инструкции взрослого. С позиции нейропсихологического подхода методика позволяет выявить сформированность пространственных представлений и процессов программирования, регуляции и контроля деятельности, обеспечиваемые соответственно работой II и III функциональных блоков мозга. Пространственные ошибки педагог-психолог увидит по нарушению выполнения инструкции при диктовке взрослого (ребенок, например, поведет линию влево, а не вправо, как требуется), а трудности программирования будут видны при самостоятельном продолжении узора. Так, ребенок может устойчиво воспроизводить другой, «свой» узор, не корригируя ошибки.

По результатам этой методики, как и по результатам других графических заданий, можно оценить и состояние нейродинамического компонента. Его недостаточность(слабость блока регуляции тонуса и бодрствования) проявится в выраженном сильном или слабом тонусе руки, определяющим нажим карандаша на лист бумаги, макро- или микро-графии, выражающихся в выходе за границу клетки, не завершении строки.

Методика Н.И. Гуткиной «Домик» проводится с целью оценки уровня произвольного внимания, мелкой моторики, умения копировать образец. С позиции нейропсихологии она позволяет оценить процессы зрительно-пространственной переработки информации, слабость которых проявится в игнорировании одной из частей рисунка, реверсии направлений линий при штриховке крыши, рисовании дыма. То есть, как и в предыдущей методике, при интерпретации результатов выполнения задания, важна не просто количественная оценка, предложенная автором теста, но и качественный анализ выполнения рисунка.

Методика А.Р. Лурии «Десять слов» позволяет выявить уровень развития слухоречевой памяти, способности к переработке слуховой информации, а также и нейродинамические характеристики. Так, графическое отображение количества воспроизведенных слов при повторных предъявлениях стимулов может показать истощаемость психических процессов, колебания внимания. А также позволит оценить состояние функций программирования, регуляции и контроля, при слабости которых количество воспроизведенных слов при повторных предъявлениях не будет увеличиваться, и кривая запоминания будет

иметь форму «плато», а также не будет осмысленной перестановки слов при последующем воспроизведении, возможно инертное повторение ошибок.
Немаловажной частью любой психодиагностики является наблюдение за ребенком в процессе выполнения заданий. Материал наблюдения может дать богатую информацию для оценки уровня функциональной сформированности различных зон мозга. Так, при проведении беседы в речи ребенка можно заметить отсутствие слов со сложной слоговой структурой, медленное послоговое произнесение слов, их упрощение, отсутствие плавности речи, повторы слов, слогов, преобладание стереотипных простых предложений, пропуск глаголов или их употребление в конце предложения. Все это свидетельствует о слабости блока программирования, регуляции и контроля. Слабость переработки слуховой информации проявится в заменах слов, близких по звучанию, замены одного падежа другим, трудностях подбора нужных слов, частое использование местоимений. Слабость блока регуляции тонуса и бодрствования можно выявить, акцентируя внимание на трудностях удержания ребенком статической позы, колебаниях работоспособности, истощаемости, компенсируемой стереотипными движениями, сбоями дыхания, патологическими содружественными движениями (синкинезиями), гипо- и гипертонусе.
Таким образом, качественный анализ процесса и результатов выполнения детьми психодиагностических методик с позиции нейропсихологического подхода позволит педагогу-психологу не только констатировать уровень развития тех или иных психических функций, но и определить состояние различных блоков мозга, обеспечивающих эти функции, что позволит задать верную стратегию коррекционно-развивающей работы.

Список литературы

1. Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход. СПб.: Питер, 2008. – 320 с.
2. Безруких М.М. Трудности обучения в начальной школе: причины, диагностика, комплексная помощь / М.М.Безруких. - М.: Эксмо, 2009.- 464 с.
3. ГлозманЖ.М. Нейропсихологическое обследование: качественная и количественная оценка данных: М.: Смысл, 2012.- 264 с.
4. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. - М.: Академический Проект, 2000. — 3-е изд., перераб. и доп. — 184 с.
5. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. Учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2003. — 384 с.
6. Микадзе Ю.В. Нейропсихология детского возраста: Учебное пособие. СПб.: Питер, 2008. — 288 с.

Калитько Е.Н., Рудая О.Ю., Соловьёва Н.А.

Исследование самооценки соответствия компетенций педагога-психолога содержанию трудовых функций профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)»: опыт Калужской области

г. Калуга
Калужский государственный институт развития образования
kgimo_psluzhba@mail.ru

Описаны результаты исследования самооценки соответствия компетенций педагога-психолога содержанию трудовых функций профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования) с учетом специфики региона. Обозначены критерии дифференциации уровней соответствия профессиональных компетенций педагога-психолога содержанию трудовых функций профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования).

Ключевые слова: профессиональный стандарт, педагог-психолог, профессиональные компетенции.

Профессиональный стандарт «педагога психолога» (психолог в сфере образования) содержит не только единые требования к качеству профессиональной деятельности, но и к проведению оценки квалификации и сертификации работников, что предопределяет необходимость регионального обсуждения особенностей апробации профессионального стандарта.
В Калужской области с 2015 года успешно действует федеральная пилотная площадка. Создана рабочая группа по апробации и внедрению профессионального стандарта, разработан план-график внедрения профессионального стандарта в регионе, организованы совещания с руководителями организаций, осуществляющих образовательную деятельность на территории Калужской области, для разъяснения вопросов применения профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования).
Важное место в деятельности рабочей группы занимает систематизация сведений об имеющейся потребности региона в профессиональном образовании и дополнительном профессиональном образовании действующих педагогов-психологов. Это необходимо для выявления основных количественно-качественных характеристик дополнительных профессиональных программ, требуемых для кадрового состава (педагогов-психологов) организаций [1].
В течение 2015-2016 гг. проводилась комплексная самооценка деятельности (результативности) педагогов-

психологов с учетом требований профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)». Разработаны технологии самооценки соответствия компетенций педагога-психолога содержанию трудовых функций профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)». Наиболее показательно в целях исследования распределение респондентов по следующим категориям: педагоги-психологи образовательных организаций (школы, детского сада, учреждения дополнительного образования), педагоги-психологи центров психолого-педагогической и медико-социальной помощи (центров ППМС помощи).

На первом этапе исследования были выявлены особенности овладения педагогами-психологами обобщенных трудовых функций. В овладении обобщенной трудовой функции «психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса в образовательных организациях общего, профессионального и дополнительного образования, сопровождение основных и дополнительных образовательных программ»[2] прослеживались сходные для педагогов-психологов образовательных организаций трудности. Респонденты указали на меньшую степень овладения частной трудовой функцией «психологический мониторинг и анализ эффективности использования методов и средств образовательной деятельности» (рассматривается в составе более общей функции «психологическая экспертиза (оценка) комфортности и безопасности образовательной среды образовательных организаций), что указывает на отсутствие вовлеченности современных педагогов-психологов в процесс стратегического управления образовательной организацией. Вместе с тем, роль педагога-психолога образовательной организации может быть более активной при разработке программы развития учреждения с учетом имеющейся психолого-педагогической информации. В этом случае совместные встречи по итогам психолого-педагогических консилиумов не должны носить чисто информативный или тем более отчетный характер.

Многие педагоги-психологи образовательных организаций испытывают трудности при определении степени нарушений в психическом, личностном и социальном развитии обучающихся; при составлении и реализация планов по созданию образовательной среды для обучающихся с особыми образовательными потребностями, в том числе, одарённых обучающихся (трудовая функция в составе более общей функции «коррекционно-развивающая работа с детьми и обучающимися»). Это подтверждает необходимость постоянного совершенствования профессиональной компетентности специалистов, работающих с детьми-инвалидами. обучающимися с ОВЗ, одарёнными обучающимися.

Большую трудность (по сочетанию частных трудовых функций) педагоги-психологи образовательных организаций испытывают в овладении обобщенной трудовой функции «оказание психолого-педагогической помощи лицам с ограниченными возможностями здоровья, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ развития и социальной адаптации»[2]. Наименее освоены педагогами-психологами такие трудовые функции, как «ознакомление с современными исследованиями в области психологии лиц с ОВЗ», «скриниговые обследования с целью мониторинга психического развития лиц с ограниченными возможностями здоровья, обучающихся испытывающих трудности в освоении основных образовательных программ, развитии и социальной адаптации..», «консультирование по вопросам разработки и реализации индивидуальных программ обучения для лиц с ограниченными возможностями здоровья..» [2].

Выявлены отличия в освоении трудовых функций педагогами-психологами школы, детского сада, учреждения дополнительного образования: в школе педагоги-психологи чаще выполняют трудовые функции, связанные с осуществлением психологической экспертизы (оценки) комфортности и безопасности образовательной среды, чем их коллеги из дошкольной образовательной организации.

Педагоги-психологи детского сада и учреждений дополнительного образования меньше сталкиваются в профессиональной деятельности с проектированием в сотрудничестве с педагогами индивидуальных образовательных маршрутов для обучающихся. Скорее всего, подобное положение носит временный характер, педагогам-психологам дошкольных образовательных учреждений, учреждений дополнительного образования придётся уделять психологическому сопровождению детей «с неограниченными возможностями» больше времени. Это следует учитывать, проектируя модули современных программ повышения квалификации специалистов.

Сегодня готовность к разработке и сопровождению совместно с педагогом учебных планов обучающихся с учётом их психологических особенностей демонстрирует большинство педагогов-психологов школ-интернатов. Их опыт может быть полезен коллегам из других образовательных организаций.

Педагоги-психологи центров ППМС помощи отмечают, что испытывают трудности при осуществлении психологической экспертизы программ развития образовательной организации с целью определения степени комфортности образовательной среды; консультировании педагогов по вопросам разработки и реализации индивидуальных программ для построения индивидуального образовательного маршрута с учетом особенностей обучающегося; проектировании в сотрудничестве с педагогами индивидуальных образовательных маршрутов для обучающихся. Педагоги–психологи центров ППМС помощи в своей профессиональной деятельности чаще сталкиваются с выполнением обобщенной трудовой функции «оказание психолого-педагогической помощи лицам с ограниченными возможностями здоровья, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ развития и социальной адаптации». Вместе с тем, наибольшие трудности около половины респондентов испытывают при психологической коррекции поведения и развития детей и обучающихся с ограниченными возможностями

здоровья и детей и обучающихся, испытывающих трудности в освоении общеобразовательных программ, развитии социальной адаптации.
На основании исследования были выделены модели профессиональной деятельности педагогов-психологов в различных организациях: педагога-психолога в центрах ППМС; педагога-психолога в ДОУ; педагога-психолога в образовательном учреждении, реализующем ОП НОО, ООО, СОО, ДОП. Учитывая актуальные потребности каждой категории специалистов, разрабатывается экспериментальная программа дополнительного профессионального образования.
Эмпирическая база исследования повлияла на обоснование дифференциации уровней соответствия профессиональных компетенций педагога-психолога содержанию трудовых функций профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования). Согласно функциональной карте вида профессиональной деятельности такие трудовые функции как реализация планов развивающей работы с обучающимися с учетом их индивидуально-психологических особенностей; реализация планов проведения коррекционно - развивающих занятий для детей и обучающихся, направленных на развитие интеллектуальной, эмоционально-волевой сферы, познавательных процессов, снятие тревожности, решение проблем в сфере общения, преодоление проблем в общении и поведении, оформление и ведение профессиональной документации; скрининговые обследования с целью анализа динамики психического развития, определения лиц, нуждающихся в психологической помощи; скрининговые исследования с целью мониторинга психического развития лиц с ограниченными возможностями здоровья, обучающихся, испытывающих трудности в освоении ООП, развитии, социальной адаптации..; просветительская работа с родителями по принятию особенностей ребёнка; информирование субъектов образовательного процесса о формах и результатах своей профессиональной деятельности; разработка рекомендаций субъектам образовательного процесса по вопросам психологической готовности и адаптации к новым образовательным условиям могут быть отнесены к шестому уровню бакалавра. На основе результатов исследования обозначена необходимость и созданы условия для межотраслевого сотрудничества при апробации профессионального стандарта, в том числе по вопросам оказания квалифицированной помощи лицам с ограниченными возможностями здоровья, несовершеннолетним обучающимся, признанным в случаях и в порядке, которые предусмотрены уголовно-процессуальным законодательством, подозреваемыми, обвиняемыми или подсудимыми по уголовному делу либо являющимся потерпевшими или свидетелями преступления. Показателен опыт межведомственного взаимодействия педагогов-психологов и психологов, работающих в учреждениях здравоохранения, в рамках организации деятельности психолого-медико-педагогической комиссии.
Все рекомендации, имеющие своей целью дальнейшее совершенствование профессионального стандарта, представлены в региональные рабочие группы, созданные при министерстве труда и социальной политики и министерстве образования и науки Калужской области по адаптации и внедрению этих документов в практику.

Список литературы

1. Рекомендации участников семинара-вебинара «Организация применения профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» 15 февраля 2017 года [Электронный ресурс]. - Режим доступа http://рф/wp-content/uploads/2017/02.
2.Профессиональный стандарт педагога-психолога (психолог в сфере образования) [Электронный ресурс]. - Режим доступа http://content/uploads/2017/02.

Клащус Н.Г., Кобзева Е. М.

Программа психолого-педагогического сопровождения учащихся в соответствии с ФГОСом: диагностический аспект

г. Саратов
педагог-психолог МОУ «СОШ № 6»
педагог-психолог МАОУ «Лицей № 37»

Принятая Правительством РФ Концепция модернизации российского образования приоритетной целью психологического обеспечения образования определяет повышение эффективности образовательной деятельности средствами психологической науки и практики.
В соответствии с ФГОС [10] психолого-педагогические условия реализации основной образовательной программы способствуют преемственности содержания и форм организации образовательного процесса на всех этапах школьного обучения с учётом особенностей возрастного психофизического развития учащихся, формированию и развитию психолого-педагогической компетентности всех участников образовательного процесса, вариативности направлений и форм психолого-педагогического сопровождения и диверсификации его уровней.
Обеспечению указанных выше условий способствует система психолого-педагогического сопровождения учащихся, в основе которой находится психодиагностика [8]. Посредством психодиагностики педагог-психолог выявляет особенности психического развития ребенка, сформированности психологических новообразований, личностных и межличностных возрастных особенностей, которые являются основой универсальных учебных действии (УУД), представленных в ФГОСах. В связи с этим возникает

необходимость создания комплекса диагностических методик, выявляющих уровень сформированности личностных и метапредметных УУД. Такой комплекс методик должен соответствовать целям школьной психологической деятельности; обладать эргономичностью (экономичность времени проведения, обработки и анализа данных), полиинформативностью (содержание в одной методике информации по нескольким УУД), прогностичностью (возможность прогнозировать на их основе определенные особенности развития ребенка на дальнейших этапах обучения), доступностью изложения результатов исследования для всех участников образовательного процесса; быть взаимодополняемым и многофункциональным.

Психодиагностика, являясь важным направлением деятельности педагога-психолога, создает предпосылки для планирования и реализации коррекционно-развивающего, профилактического, консультативного и просветительского направлений и должна осуществляться в системе. Совокупность направлений деятельности педагога-психолога позволяет отследить процесс формирования УУД на протяжении всего периода обучения ребенка в школе. Примером реализации системы диагностического сопровождения является разработанная в 2015 году «Диагностическая программа психолого-педагогического сопровождения в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом второго поколения» [6] (далее Диагностическая программа).

Цель Диагностической программы – создание психолого-педагогических условий образовательной среды, преемственной по отношению к начальному общему образованию, учитывающей особенности организации основного общего образования, а также специфику возрастного психофизического развития обучающихся на каждой ступени общего образования.

Диагностическая программа охватывает весь период обучения ребенка в общеобразовательном учреждении с 1 по 11 классы. Основой Диагностической программы является лонгитюдное наблюдение, осуществляемое посредством мониторинга личностных и метапредметных компетенций в основные возрастные периоды.

Диагностическая работа педагога-психолога на каждом этапе школьного обучения включает проведение обязательного диагностического минимума, диагностику по запросу, индивидуальную и углубленную диагностику [1].

Реализация диагностического минимума на определенном возрастном этапе обучения школьников позволяет определить учащихся, испытывающих выраженные трудности в обучении, поведении и психическом самочувствии в школьной среде, а также выявить специфические особенности когнитивной, эмоционально-волевой и личностной сферы. По итогам диагностического минимума, при необходимости, проводится углубленная диагностика.

Диагностическая программа содержит 4 части. Первая часть описывает диагностический комплекс психолого-педагогического сопровождения ФГОС начального общего образования (1-4 классы), вторая часть – ФГОС общего образования (5-8 классы), третья часть включает психолого-педагогическое сопровождение предпрофильной подготовки и профильного образования (8-11 классы). Четвертая часть содержит описание некоторых методик, возможных для применения в индивидуальном консультировании, в работе с классом по запросу. К каждому диагностическому комплексу в Приложении дается схема аналитической справки с рекомендациями и образец сводной ведомости результатов.

Особенностью комплекса методик Диагностической программы является возможность их использования как для групповой, так и для индивидуальной формы работы с учащимися.

Психологическая диагностика требует больших временных затрат в обработке. С учетом принципа эргономичности к некоторым методикам были разработаны бланки ответов и налагаемые ключи для повышения скорости и удобства обработки.

Для качественной работы по программе необходимо наличие всех диагностических методик с полным описанием, текстами, бланками ответов и ключами. Данный материал содержится на CD, прилагаемом к программе.

Психодиагностика уровня развития психической сферы ребенка лежит в основе индивидуализации обучения. Знание степени сформированности различных психических процессов позволяет учителю опираться на сильные стороны ученика и заниматься целенаправленным развитием тех функций, которые не соответствуют по каким-либо причинам возрастной норме. Как показывает практика, такой подход значительно улучшает результаты и качество обучения.

Психологическое диагностическое сопровождение начинается с поступления ребенка в школу. Для оценки степени сформированности предпосылок учебной деятельности применяется диагностический комплекс, который направлен на определение готовности к школьному обучению и включает методики, выявляющие уровень сформированности личностных УУД – мотивация, познавательных УУД – мыслительные процессы и виды памяти, регулятивных УУД – процессы внимания, контроль деятельности, действие по инструкции, коммуникативных УУД – сфера общения со взрослыми и сверстниками (оценивают родители или педагоги). Достоинства блока методик определения школьной готовности заключаются в групповом способе диагностики, малых временных затратах, полноте получаемой информации (сформированность личностных и метапредметных УУД и уровень психологической готовности к школьному обучению).

Следующим важным этапом в диагностической работе является определение уровня социально-психологической адаптации в 1-х, 5-х, 10-х классах. Диагностика, проводимая в начале учебного года, позволяет отследить формирование личностных и коммуникативных компетенций учащихся, включающих субъектное отношение к учебной деятельности, наличие познавательного учебного мотива, новую позицию

в отношениях с педагогами и сверстниками, определенный уровень когнитивной зрелости.
Своевременное выявление трудностей и организация коррекционно-развивающей и профилактической работы, направленной на формирование необходимых составляющих психологической готовности, помогает снизить дезадаптационные риски у учащихся.
Результаты мониторинга, проводимого в конце года, сравниваются с результатами диагностики адаптации, что позволяет отследить динамику формирования личностных и коммуникативных УУД учащихся. Каждый комплекс мониторинга включает исследование уровней сформированности мыслительных операций, волевой саморегуляции, внимания, систему сложившихся взаимоотношений в классе, уровень учебной мотивации и некоторые личностные характеристики. Данные, полученные в ходе мониторинга, показывают актуальное состояние образовательной среды и позволяют внести коррективы в дальнейший процесс обучения и воспитания учащихся.
Одним из важных условий психолого-педагогического сопровождения основной образовательной программы в соответствии с ФГОСом является обеспечение осознанного и ответственного выбора обучающимися дальнейшей профессиональной сферы деятельности. В основе профессионального выбора лежит знание о своих профессиональных склонностях, интересах и способностях, поэтому в 8-х классах проводится первичная профдиагностика. Диагностический блок содержит методики, выявляющие склонность школьников по типу профессии, их общие способности и полноту знаний по предметным областям. Совокупность полученных результатов позволяет родителям и учащимся предварительно определить индивидуальный маршрут профессионального обучения.
Диагностика уровня психологической готовности к итоговой аттестации учащихся – важный этап в работе педагога-психолога для всех участников образовательного процесса. Своевременное выявление сформированности навыков и умений, влияющих на уровень психологической готовности, показывает основные причины неуспешности и главные факторы риска в процессе выполнения тестовых заданий по предметам. Положительный результат при сдаче экзаменов возможно достичь, если работа будет комплексной, при участии педагогов, самих обучающихся и родителей, и направлена на качественный анализ и усовершенствование условий обучения.
По результатам диагностического минимума выделяются группы «психологически благополучных» учащихся и учащихся, имеющих проблемы обучения и развития. С учащимися последней категории, при необходимости, проводится углубленная диагностика. Инструментарий для углубленной диагностики, консультирования, диагностики по запросу описан в IV части Диагностической программы. Методики этой части позволяют выявить особенности внимания, памяти, характерологических черт личности, внутрисемейных отношений, сферы общения и скоординировать дальнейшую работу со всеми участниками образовательного процесса.
Диагностическая программа прошла успешную апробацию на базе муниципальных общеобразовательных учреждений г. Саратова: МОУ «СОШ № 6» Октябрьского района г. Саратова и МАОУ «Лицей № 37» Фрунзенского района г. Саратова.
В 2015 году «Диагностическая программа психолого-педагогического сопровождения учащихся в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом второго поколения» стала победителем IV областного конкурса психолого-педагогических программ «Психология развития и адаптации» и рекомендована Министерством образования Саратовской области для использования в общеобразовательных учреждениях, центрах ПМПС и Центрах развития образования.
В 2017 году Программа вышла в издательстве Московского психолого-социального университета и рекомендована редакционно-издательским советом Российской академии образования.

Список литературы

1. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. – М.: Генезис, 2000.
2. Зиновьева М.В., Никифорова Г.В. Специфика деятельности педагога-психолога в условиях введения ФГОС // Справочник педагога-психолога. Школа. 2012. № 4. С. 4-7.
3. Зиновьева М.В., Грошева И.Е., Зелененко И.А. Психологическое сопровождение введения ФГОС // Справочник педагога-психолога. Школа. 2012. № 6. С. 4-8.
4. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / [А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.]; под ред. А.Г. Асмолова. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2010.
5. Клащус Н.Г. Условия, способствующие когнитивному и личностному развитию пятиклассников в процессе адаптации к обучению в средней школе // Сборник материалов международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы современной психологии». – Кемерово, 2010. С. 161-166.
6. Клащус Н.Г., Кобзева Е.М. Диагностическая программа психолого-педагогического сопровождения учащихся в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом второго поколения: учеб.-метод. Пособие / Н.Г. Клащус, Е.М. Кобзева. – М.: Издательство Московского психолого-социального университета, 2017. 416 с. + 1 электрон. опт. диск.
7. Никифорова Г.В., Крупенина А.В., Нестеренко-Костенко И.В. Изменение содержания психолого-педагогической работы в условиях внедрения ФГОС // Справочник педагога-психолога. Школа.

2012. № 5. С. 4-8.
8. Практическая психология образования: Учебное пособие 4-е изд. / Под ред. И.В. Дубровиной – СПб.: Питер, 2007.
9. Теплицкая А., Меркулова Т. Как и зачем проводить мониторинг УУД? // Школьный психолог. 2015. № 2. С. 34-36.
10. ФГОС начального общего образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 06.10.2009 г. № 373, зарегистрирован в Минюсте России 22.12.2009 г., регистрационный номер 15785).
11. ФГОС основного общего образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 17.12.2010 г. № 1897).
12. ФГОС среднего (полного) общего образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 06.10.2009 г. № 413).

Климова Т. Г.

Психолого-педагогическая служба в школе. Опыт работы.

г.Москва
ГБОУ Школа №887
klimovat77@mail.ru

Образование — одна из важнейших сфер социальной жизни, от функционирования которой зависит интеллектуальное, культурное, нравственное состояние общества. Конечный результат сводится к образованности индивида, т.е. его новому качеству, выраженному в совокупности приобретенных знаний, умений и навыков.

Учреждения образования представляют собой массовую и обширную систему. Их сеть воздействует на социально-экономическую ситуацию, как в стране, так и в регионах. Важнейшим социальным институтом в системе образования является школа.[1]

Образование как целенаправленный процесс становления человека, его обучения и социализации, требует четких критериев его эффективности и качества. Одним из таких критериев выступают развивающие возможности образования. Отсюда следует, что в системе образования должна присутствовать структура, основной миссией которой является обеспечение развивающего компонента образования. И эта структура - служба практической психологии образования. (В 1988г. вышло Постановление Государственного Комитета по образованию СССР о введении ставки педагога-психолога во все образовательные учреждения страны).

В начале XX века в России сложилась не только законодательная база для существования и развития службы, но и система подготовки и переподготовки специалистов - психологов-практиков. Деятельность психологической службы в системе народного образования обеспечивается специалистами, окончившими высшее учебное заведение по специальности психология или прошедшими переподготовку и получившими квалификацию практический психолог. В настоящее время служба охватывает всю систему образования от детского сада, школы, учреждений начального профессионального образования до вузов; от детского дома, школы-интерната до элитных частных учебных заведений.[2]

В основу деятельности психологической службы образования положены два принципа:

1. Психологическая служба является частью системы образования, поэтому ее основные задачи и функции должны исходить из миссии системы образования. Декларируемые в ст. 2 Закона Российской Федерации "Об образовании" принципы гуманистического характера образования, приоритета общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности и адаптивности системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки обучающихся, воспитанников должны быть организационно обеспечены системой образования. Следовательно, миссия психологической службы заключается в обеспечении развивающего характера образования, т.е. создании психолого-педагогических условий для успешного решения учащимся задач образования и развития.

2. Психологическая служба образования как служба, не может эффективно функционировать на уровне отдельного образовательного учреждения, города и даже региона. Психолог образовательного учреждения - сотрудник этой службы, решающий профессиональные задачи на своем рабочем месте с учетом имеющихся у него ресурсов. Возможности психолога и службы сильно разнятся. Служба располагает значительно большим арсеналом средств достижения необходимого результата, нежели педагог-психолог образовательного учреждения.

Деятельность психологической службы образования затрагивает три направления:

Психологическое обеспечение развивающего компонента образования

Психологическое обеспечение развивающего характера образования на уровне работы с системой предполагает мониторинг, проектирование и экспертизу психологических составляющих образования как системы развивающих возможностей.

Психологическая помощь участникам образовательного процесса, сопровождение их в процессе решения задач образования и развития.

Психологическая помощь участникам образовательного процесса и их сопровождение реализуется через психологическую профилактику, просвещение, диагностику, развитие (коррекцию) и консультативную деятельность. Это традиционные виды деятельности психолога образовательного учреждения, они подробно

описаны в литературе, их специфика и содержательное наполнение определяется типом и видом образовательного учреждения, контингентом обучаемых, социокультурными факторами и т.д. Однако, важно, что все они обретают конкретную цель и метод в контексте целей развивающего образования.
Совершенствование самой службы.
Активная и целенаправленная деятельность по развитию собственного кадрового, организационного, управленческого потенциала гарантирует эффективность психологической службы и ее востребованность системой образования. Самообразование, обмен опытом, наставничество внутри образовательного учреждения работают на саморазвитие службы. Формирование профессионального сообщества, придерживающегося единых этических норм, регулярное общение и обмен опытом с коллегами в рамках семинаров, конференций, форумов и конгрессов, научно-методическое и инструментальное обеспечение специалистов службы, создание научно-методических советов для решения актуальных проблем образования организационно и методически обеспечивают соответствие возможностей службы потребностям системы образования.
Каждое из этих направлений представлено на разных управленческих уровнях: от федерального уровня до образовательного учреждения.
ГБОУ Школа №887 – комплекс, который включает в себя 4 общеобразовательных учреждения (в настоящее время учебные корпуса) и 7 дошкольных образовательных учреждения, а также Детский дом творчества «Кунцево».
В школе создана психолого-педагогическая служба, в состав которой входят педагоги-психологи и социальные педагоги.
Основной целью службы является обеспечение полноценного психического и личностного развития детей, подростков в соответствии с индивидуальными возможностями и особенностями. Данная цель может быть реализована тогда, когда психолого-педагогическая служба обеспечивает преемственность психологического внимания к ребенку на разных возрастных этапах работы с детьми, когда происходит стыковка представлений, понимания, умений взрослых, работающих с детьми одного возраста, и взрослых, работающих с детьми другого возраста. Основным средством достижения поставленной цели является создание благоприятных психолого-педагогических условий для полноценного проживания ребенком каждого возрастного периода, для реализации заложенного в соответствующем этапе онтогенеза возможностей развития индивидуальности. Поэтому деятельность психологической службы образования и направлена на создание психолого-педагогических условий, обеспечивающих духовное развитие каждого ребенка, его душевный комфорт, что лежит в основе психологического здоровья. Но, конечно, психолог создает необходимые условия вместе с учителями и родителями учащихся.
Для реализации данной цели сотрудники службы выполняют поставленные задачи:
• формирование развивающего образа жизни личности в учебно-воспитательном учреждении;
• обеспечение полноценного личностного, интеллектуального и профессионального развития человека на каждом возрастном этапе;
• обеспечение индивидуального подхода к каждому ребенку;
• психолого-педагогическое изучение детей; профилактика и коррекция отклонения в интеллектуальном и личностном развитии;
• оказание помощи детям, подросткам, педагогам и родителям в экстремальных и критических ситуациях;
• консультирование родителей и лиц, их заменяющих, по вопросам воспитания детей, создания благоприятного семейного микроклимата;
• важной задачей работы психологической службы является работа в системе "педагог-психолог-педагог-ребенок-родитель".
В основу работы психолога в системе образования положена определенная система принципов. Основной принцип — принцип индивидуального подхода. Работа психолога направлена на выявление индивидуальных особенностей личности формирующегося человека, поиск способов его индивидуального развития и коррекции, решение индивидуальных проблем и трудностей в учении и поведении. Второй важный принцип — принцип взаимодействия психолога с педагогами и родителями. Психолог является членом педагогического коллектива и заинтересован вместе с родителями в достижении общей педагогической цели — формирование полноценного члена общества. Третий фундаментальный принцип — принцип соблюдения прав и обязанностей психолога, которые регламентируются соответствующими документами.
Кроме общих принципов выделяют и определенные организационные принципы работы психолога. Это принцип многообразия форм и методов работы, который позволяет избежать, с одной стороны, ограниченности и узкой специализации профессионала, а с другой — хаоса, бессистемности, следования моде и поверхностного отношения к своим обязанностям.
Важным представляется соблюдение принципа нравственности, позволяющего психологу найти золотую середину между морализаторством и игнорированием вопросов нравственности.
Принцип преемственности, ориентирующий специалиста на усвоение современного уровня науки, предостерегающий от излишнего консерватизма и закрытости к инновациям и способствующий бережному подходу к наработанному предшественниками опыту.
Следующий важный принцип — принцип самоактуализации, поиска внутренних источников развития,

позволяющих психологу активно противостоять как внутренней пассивности, так и самосгоранию на работе. Реализация принципа профессионального содружества — включенность в профессиональную общность — осуществляется как прямо через профессиональные организации психологов (например, ассоциации, общества и т.д.), так и в результате чтения профессиональной литературы, журналов и пр. Реализация данного принципа позволяет преодолевать тенденции к самоизоляции и потери профессионального самоощущения. Гибкость, готовность к разумному компромиссу, выделение приоритетов в работе, действенный оптимизм и разумная самоирония дополняют перечисленные принципы и позволяют психологу избежать ригидности, трудностей эмоционального характера, пессимизма, с одной стороны, и угодничества, приспособленчества, непоследовательности, излишней самоуверенности и эйфории — с другой.

Важное место в образовательном процессе занимают психическое здоровье обучающихся, индивидуализация образовательных маршрутов, создание психологически безопасной и комфортной образовательной среды. Введение нового стандарта общего образования существенно изменяет всю образовательную ситуацию в школе, определяя точное место формам и видам приложения психологических знаний в содержании и организации образовательной среды школы, что делает обязательной, конкретной и измеримой деятельность школьного психолога как полноценного участника образовательного процесса. Работа психолога в школе неразрывно связана с образовательным процессом. В компетенцию педагога-психолога входят диагностирование и коррекционная работа. Это может быть и диагностика познавательных процессов (память, мышление, внимание), и диагностика эмоциональной сферы ребёнка. При низких показателях диагностических методов, с ребёнком проводят коррекционную работу. Педагог-психолог осуществляет консультирование, которое в школе играет очень важную роль: каждый родитель, педагог или представитель администрации имеет право обратиться к психологу с вопросом, проблемой или просить о помощи относительно ребёнка.

Школа занимает важное место в жизни каждого ребенка. Во-первых, в ней дети получают основной запас знаний. От того, насколько он разносторонний и качественный, зависит дальнейший жизненный путь ребенка. Если учреждение дало ему хорошее образование, перед ним открывается обширный выбор вузов, в любой из которых он может поступить. Во-вторых, в школе дети получают немало в плане личностного роста, педагоги, совместно с родителями, осуществляют воспитание обучающихся. В-третьих, обстановка в учебном заведении, благоприятный психологический климат способны повлиять на тягу школьника к знаниям вообще. И здесь, задача педагога-психолога, оказать помощь участникам образовательного процесса в создании доброжелательной атмосферы, в создании комфортных условий для всех. Задача школы заключается в выработке единой линии работы и педагогов, и родителей, и психолога. Только при взаимном принятии решений, при единых целях, школа может претендовать на звание социального института знаний. Психолог помогает ребёнку усвоить весь этот опыт через освоение поведения, и построение собственной позиции, при которой у ребёнка вырабатывается осознанное восприятие мира. Главной позицией психолога служит создание для детей условий жизненных систем и выбор этих систем. У ребёнка, при слаженной работе психолога и педагогического коллектива, формируются условия для создания личностной позиции (осознание собственного Я, уверенность, собственное мнение). Именно психолог выступает тем организационным звеном между детьми и педагогами, которое необходимо для решения интересов и возможностей школьников. От успешной работы психолога зависят условия формирования педагогических задач. Психолог может выявить причины неуспеваемости, расторможенности или агрессивности детей. Наряду с занятиями с ребенком, работа ведется и с родителями ученика. Кто лучше знает детей, как не родители? Кто лучше может разобраться в поведении детей, как не их родители? Родители выступают в роли экспертов по отношению к своим детям. Только успешное сотрудничество психолога, родителей и педагогов может привести к достижению положительных результатов относительно поведения ребенка или усвоения школьной программы.

Как было сказано выше, в состав психолого-педагогической службы в ГБОУ Школа №887, помимо педагогов-психологов, входят социальные педагоги. Социальный педагог – это специалист, который помогает детям и подросткам социализироваться в обществе, найти в нем свое место, оставшись при этом самостоятельной личностью. Социальный педагог в школе занимается мониторингом неблагополучных семей и профилактикой правонарушений среди детей. Цель этой работы – научить ребят сопротивляться дезорганизующим условиям. Деятельность социального педагога как школе, так и в других учебных заведениях заключается в изучении учащегося или семьи, находящейся в социально-опасном положении, выявлении проблем, нахождении путей решения трудных ситуаций, а также в координировании работ по заданному маршруту. Социальный педагог оказывает помощь всем участникам образовательного процесса, он является связующим звеном между учеником, родителями и педагогами. В ГБОУ Школа №887 педагог-психолог тесно сотрудничает с социальным педагогом по сопровождению детей и семей, стоящих на учете и находящихся в социально-опасном положении.

Таким образом, школьная психолого-педагогическая служба является необходимым компонентом системы образования. Служба обеспечивает психологическую составляющую образования - его развивающий характер. Психолог не может и не должен подменять педагога, но он может дать объективную информацию о том, как отражаются конкретные образовательные программы на развитии детей в данном образовательном учреждении. Психолог и педагог совместными усилиями способны подобрать

оптимальные пути решения образовательных задач с учетом особенностей учебного коллектива, разработать технологию реализации профилактических программ и работы с родителями.
Для проектирования, проведения психологического мониторинга, экспертизы учебников, программ, образовательной среды, других видов работ в рамках основных направлений деятельности необходима специальная подготовка, нужны психологи различной специализации. Это один из важнейших факторов развития службы. Педагог-психолог, работающий в системе образования, должен быть профессионально подготовлен и методически оснащен для исполнения своих должностных обязанностей.
Образование как целенаправленный процесс воспитания и обучения осуществляется в интересах человека, общества и государства, а, значит, самые последние достижения психологической науки ставятся на службу образовательной практике. Любой человек в нашей стране, независимо от уровня и особенностей развития и подготовки, имеет право получить образование, основными принципами которого являются гуманистический характер, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности. Без высокопрофессиональной психологической службы обеспечение этих принципов государственной политики, а также реализация многих федеральных и региональных и муниципальных программ в области образования невозможны. Важное место в образовательном процессе занимает психическое здоровье учащихся, индивидуализация образовательных маршрутов, создание психологически безопасной и комфортной образовательной среды.[4] Новые стандарты меняют всю образовательную ситуацию в школе, ставя на первое место применение психологических знаний в организации процесса обучения и воспитания.

Список литературы

1. Open Library - открытая библиотека учебной информации / Электронный ресурс: http://oplib.ru/random/view/509875 (Доступ 03.04.2017г.)
2. Гамезо М.В., Петрова Е.А., Орлова Л.М. Возрастная и педагогическая психология: Учеб. пособие для студентов всех специальностей педагогических вузов. — М.: Педагогическое общество России, 2003. — 512 с. ISBN 5-93134-195-1
3. Как проводится профилактика правонарушений в школе. Анна Дьяконенко / Электронный ресурс: http://fb.ru/article/44635/kak-provoditsya-profilaktika-pravonarusheniy-v-shkole (Доступ 27.03.2017г.)
4. Программа психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса в рамках внедрения ФГОС ООО. Юдина Елена Сергеевна / Электронный ресурс: http://nsportal.ru/shkola/psikhologiya/library/ 2014/10/22/programma-psikhologo-pedagogicheskogo-soprovozhdeniya (Доступ 01.04.2017г.)

Кожина О.Л.

Реинтеграция воспитанника в кровную семью: опыт психолого- педагогического сопровождения

педагог-психолог
ГБУ АО «Новодвинский детский дом»

Реинтеграция ребенка в кровную семью- процесс достаточно длительный, требующий слаженной работы всего педагогического коллектива учреждения. Семейный кодекс определяет, что «родители могут быть восстановлены в родительских правах, если они изменили свое поведение и отношение к воспитанию ребенка» и что «одновременно с заявлением родителей о восстановлении в родительских правах может быть рассмотрено требование о возвращении ребенка в семью». Родители, идущие на восстановление в родительских правах, как правило, люди с низким уровнем образования, культуры, юридически безграмотные, некоторые из них не способны самостоятельно преодолевать жизненные трудности и проблемы, остро нуждаются в помощи и поддержке. Так, участие в судьбе воспитанника, профессиональная психолого- педагогическая помощь его семье, оказавшейся в кризисной жизненной ситуации, становится своего рода фундаментом для восстановления, оптимизации и дальнейшего развития детско- родительских отношений, воссоединения кровной семьи.
В 2016 году в кровную семью были возвращены три воспитанника нашего учреждения: родные брат и сестра Таня С.(12 л.) и Андрей С.(14 лет); Валера Г.(13 л.). В случае с братом и сестрой С. в родительских правах восстановилась мать, в случае с Валерой Г. в родительских правах восстановился отец.
Валера Г. в детский дом поступил в декабре 2014 года, Таня С. и Андрей С.- в феврале 2015года. В обоих случаях родители за ненадлежащее исполнение обязанностей по содержанию, воспитанию, обучению, защите прав и интересов своих детей были ограничены в родительских правах. Родители проживали в Новодвинске, дети до помещения в детский дом так же проживали в этом городе. В приведенных случаях родители имели достаточно устойчивую привязанность к своим детям, искренние эмоциональные отношения, проявляли заинтересованность в их развитии и судьбе. Дети адекватно понимали сложившуюся ситуацию, так же были привязаны к родителям, доверяли им, постоянно общались с родителями по телефону. После помещения в детский дом дети продолжили посещать те же школы и классы, что и раньше. Социальное пространство школы, и часть социальных контактов детей остались неизменным- это облегчило адаптацию воспитанников к детскому дому.

Вместе с тем, и родители, и воспитанники имели ряд насущных проблем, которые потребовали разработки индивидуального маршрута работы с семьей.
У мамы Тани и Андрея за время их пребывания в детском доме появился маленький ребенок и новый гражданский муж. На момент восстановления в родительских правах маленькой девочке, сестренке воспитанников было 5 месяцев, мама находилась в отпуске по уходу за ребенком. Материальное положение было сложным из-за отсутствия у мамы постоянного источника дохода. Папа детей давно жил отдельно, был лишен родительских прав, у него была другая семья, в которой появился новый ребенок. Он самоустранился от воспитания Тани и Андрея, участия в их жизни. Таня обучалась в коррекционной школе, Андрей- в коррекционном классе общеобразовательной школы.
Валеры Г. до помещения в детский дом проживал с папой, мама с сыном не проживала, уехала в другой город, была лишена родительских прав. Отец Валеры- инвалид II группы (инвалидность с детства- ДЦП) имел проблемы с употреблением спиртного и трудоустройством, пытался устроить свою личную жизнь, к моменту восстановления в родительских правах, женился. У Валеры были проблемы с успеваемостью в школе.
Целью работы педагога –психолога по реинтеграции воспитанников в кровную семью было восстановление и развитие детско-родительских отношений.
Направления деятельности педагога-психолога:
Работа с семьей: реабилитация кровной семьи; восстановление и развитие детско- родительских отношений.
Работа с воспитанником: психолого-педагогическая подготовка воспитанников к возвращению в семью.
Важным фактором в работе стало установление доверительных отношений со всеми субъектами семьи, идущей на воссоединение. Без доверия родителей, без восприятия ими педагога-психолога как союзника, к которому можно обратиться с любыми вопросами, и на поддержку которого они могут рассчитывать, трудно добиться позитивных результатов. Так, установление доверительного контакта становится обязательным условием на первом этапе работы с родителями. Следующий этап работы - мотивация родителей на воссоединение семьи, возврат детей в семью. У мамы Тани и Андрея мотивация на воссоединение семьи была достаточно хорошая. Она хотела забрать детей, работала над устранением предписаний суда, отстаивала в суде свое право быть родителем. Отец Валеры не сразу пришел к осознанию и принятию ответственности за судьбу сына и за свою собственную судьбу. Помогла рефлексия собственных поступков, поведения, удалось настроить родителя на преодоление трудностей, устойчивую мотивацию на возвращение сына в семью.
Дальнейшая работа с родителями была направлена на решение следующих задач:
формирование представление родителей о собственном ребенке, его потребностях и о методах его воспитания и развития;
развитие родительской ответственности за судьбу своего ребенка.
В ходе индивидуальных консультативных бесед психолог сообщал родителям, как идет процесс развития ребенка, убеждал, что оно не возможно без их участия и заинтересованности. Именно сейчас, в такой непростой для детей ситуации, они как никогда нуждаются в участии и родственной (материнской или отцовской) поддержке. Более подробно родители узнали о потребностях своих детей, о методах воспитания, которых они должны придерживаться для развития позитивных отношений.
Таня и Андрей испытывали потребность в общении, и телесных контактах, они остро ощущали нехватку материнской ласки. Андрей часто был не сдержан по отношению к Тане, проявлял грубость и агрессию. Девочка нередко сама провоцировала брата на грубое к себе отношение. Психолог вместе с мамой определил совместные действия на преодоление ситуации. Мама понимала важность обсуждаемых вопросов, адекватно реагировала, беседовала с детьми, старалась контролировать и руководить их поведением, сообщала о результатах, ответственно относилась к выполнению рекомендаций.
У Валеры были проблемы со школьной успеваемостью. Мальчик остро нуждался в удовлетворении своих потребностей в общении и доверительных отношениях. Для преодоления школьной проблем необходимо было создать ситуацию успешности, в которой Валера мог бы проявить себя, поверить в свои силы. К решению данной проблемы был привлечен отец. Когда мальчик начал заниматься игрой на гитаре, папа купил ему инструмент, демонстрируя участие и поддержку его интереса к музыке.
Критериями успешности проведенной с родителями работы стали не только готовность родителей к выполнению родительских обязанностей, готовность к созданию условий для удовлетворения потребностей ребенка в семье, но и рефлексия прошлого опыта воспитания ребенка и допущенных ими ошибок.
Психолого-педагогическая подготовка воспитанников к возвращению в семью включала:
понимание детьми причин своего пребывания в детском доме;
принятие ситуации помещения в детский дом как временной, проходящей;
построение позитивной жизненной перспективы возвращения в кровную семью.
В представленных случаях дети понимали причины своего пребывания в детском доме. Никто из воспитанников не принимал на себя вины за помещение в детский дом, как это часто бывает с другими детьми. С момента знакомства с коллективом учреждения дети были уверены, что их скоро заберут домой. Такая уверенность положительным образом сказалась на их адаптации к детскому дому. Случалось, что иногда, эта уверенность исчезала. Задачей педагога-психолога стало постоянное подкрепление в сознании детей, что их помещение в детский дом временно, что как только их родители справятся с трудностями, они

смогут вернуться в свою семью, что в дальнейшем у них все будет хорошо.
В ходе работы у воспитанников были сформированы адекватные представления о семейных ценностях, об иерархии в семье, о ролях, которые выполняют члены семьи. Теперь семьи, в которые воспитанники собирались вернуться, отличались от первоначального состояния. Изменился состав семей. Так, в семье Тани и Андрея появился гражданский муж мамы и маленькая сестра. Мама познакомила Таню и Андрея со своим мужем, он поддерживал жену в ее стремлении вернуть детей, стал принимать участие в их судьбе, а дети начали прислушиваться к его мнению. Таня и Андрей подготовились к новым ролям старших сестры и брата для маленького ребенка. Дети позитивно настроились на изменения, произошедшие в семье. На вопрос: «Андрей, что по-твоему, означает слово «дом?». Андрей ответил: «Дом это то место, где собирается семья». Хорошая семья, по мнению Андрея, это семья где все помогают друг другу. Рассуждая о своем будущем Андрей, говорил о том, что теперь у него появились новые обязанности- помогать маме с маленькой сестричкой, и он с радостью готов с ней водиться: играть и гулять, утешать ее, если она заплачет. По мнению Тани, дом нужно любить, потому, что он родной, и содержать в чистоте и порядке. У всех в семье, по ее мнению, есть свои обязанности. Она называла свои обязанности по дому: убирать пыль, мыть пол и посуду (посуду они с Андреем моют по очереди), помогать маме с маленькой сестричкой. Главные их с братом обязанностями- хорошо учиться и помогать по дому. Таня понимала, что слушаться нужно будет не только маму, но и маминого мужа, к которому они с Андреем стали хорошо относятся. Еще она понимала, что маленькая сестричка будет требовать к себе внимания и нужно будет с ней играть, а когда она подрастет, надо будет забирать ее из детского садика.
В семье Валеры появилась жена папы. На консультативные беседы она приходила вместе с отцом Валеры, принимала участие в обсуждении, поддерживала мужа, старалась выстроить с подростком позитивные отношения. Мальчик относился к ней с уважением, видел в ней полноправного члена семьи. В работе по формированию представлений о будущем он оценивал свои возможные перспективы: «папе это не нравится», «папа был бы рад», «в этом бы папа меня одобрил», «семья дает силы и поддержку». Таким образом, критериями готовности воспитанников к возвращению в кровную семью стало принятие детьми новых членов семьи, их позитивный настрой к своим новым социальным ролям и обязанностям.
В апреле 2016 г. решением городского суда папа Валеры Г. был восстановлен в родительских правах, в мае этого же года мама Тани и Андрея С. также была восстановлена в родительских правах.
Динамику в работе с воспитанниками можно увидеть, сравнив рисунки детей с момента поступления в детский дом и на момент их готовности к возвращению в семью. Когда Таня и Андрей попали в детский дом, Андрей на какой-то момент потерял надежду вернуться домой. На своем рисунке воспитанник рисует маму, себя, сестру Таню и папу. Мальчик скучает по отцу, хочет с ним общаться. Рисунок сделан простым карандашом, цвет отсутствует. Фигуры людей нарисованы мелко, они словно повисли в воздухе, лишь линия схематично обозначает землю. На повторном рисунке (май 2016) Андрей рисует большой дом, где находится место для всей его семьи. В окнах он изображает маму, маленькую сестренку Настю, дядю Сашу, Таню, а так же тетю (сестру мамы) и двоюродного братика. Себя Андрей изобразил выглядывающим через открытую дверь и машущего рукой. Рисунок выполнен яркими цветами. Мальчик через рисунок транслирует свое настроение, свой позитивный настрой.
Сравнивая рисунки Тани, можно отметить, что композиция остается неизменной: семья, дом, солнце в небе. Однако меняется состав семьи. Если на первом рисунке Таня изобразила себя, маму и Андрея, то на повторном рисунке - маму, держащую на руках маленькую Настю, Андрея, Таню и нового папу, которых девочка изобразила в виде сказочных персонажей- королевы, короля, принцессы и принца. Там появляются: птица, летящая над семьей, цветок, облака. Если на раннем рисунке цвете Таня изображает только фигуры людей, и солнце, все остальное монохромно, то на последнем изображении в цвете все пространство рисунка, чувствуется позитивный настрой девочки.
Дети вернулись в семьи, однако, работа на этом не была закончена, а перешла на следующий этап - сопровождение кровной семьи после воссоединения с ребенком. Цель сопровождения - отслеживание эмоционального благополучия ребенка в кровной семье, контроль за безопасностью и условиями, созданными родителями, для жизни и развития детей, и как следствие, профилактика повторного возвращения ребенка в детский дом.

Колотева Е.Ю.

"Система работы педагога-психолога по мониторингу сформированности регулятивно-волевых УУД у обучающихся".

МКОУ СШ № 5 городского округа город Михайловка
Волгоградской области

Логика развития общества и производства привела к осознанию того, что истинное совершенствование жизни связано не столько с внешней образованностью человека, усвоением им той или иной системы знаний и умений, сколько с развитием его ума и способностей, системы ценностей и мотивационных установок.
Новый Федеральный государственный образовательный стандарт второго поколения, отвечая требованиям

времени и не растрачивая потенциала советской школы, не только смещает акцент на формирование у ученика личностных качеств созидателя и творца, его духовно-нравственное воспитание и развитие, но и предлагает конкретные инструменты, обеспечивающие этот переход:
изменение метода обучения (с объяснительного на деятельностный);
изменение оценки результатов обучения (оценка не только предметных ЗУН, но и, прежде всего, метапредметных и личностных результатов);
изменение системы аттестации учителей (оценка качества управления учебной деятельностью учащихся);
изменение системы аттестации школ (оценка качества организации перехода школы к реализации ФГОС).
В настоящее время школа пока ещё продолжает ориентироваться на обучение, выпуская в жизнь человека обученного – квалифицированного исполнителя, тогда как сегодняшнее, информационное общество запрашивает человека обучаемого, способного самостоятельно учиться и многократно переучиваться в течение постоянно удлиняющейся жизни, готового к самостоятельным действиям и принятию решений.
Вот почему перед школой остро встала и в настоящее время остаётся актуальной проблема самостоятельного успешного усвоения учащимися новых знаний, умений и компетенций, включая умение учиться. Большие возможности для этого предоставляет освоение универсальных учебных действий (УУД). Именно поэтому «Планируемые результаты» Стандартов образования (ФГОС) второго поколения определяют не только предметные, но метапредметные и личностные результаты.
С точки зрения подходов к формированию универсальных учебных действий их можно разделить на две группы: -универсальные способы действия, мышления, коммуникации, самопознания; -структурные элементы учебной деятельности.
Первая группа УУД– универсальные способы действия, мышления, коммуникации, самопознания. Такие способы представляют собой наиболее точные, нормативные алгоритмы выполнения тех или иных действий, например, способы осуществления логических операций (классификация, обобщение, подведение под понятие и др.),способы доказательства (индуктивное, дедуктивное, по аналогии) и др. В целом к данной группе относятся все познавательные (логические и информационные) и часть коммуникативных УУД. Задача педагога – передать учащимся способ действия и создать тем самым условия для формирования на его основе умения.
Вторая группа УУД– структурные элементы учебной деятельности. Это способы, обеспечивающие осуществление учебной деятельности на разных ее этапах: обнаружение проблемы и постановка цели, расшифровка цели в задачах, планирование последовательности решения этих задач, выбор рационального (с точки зрения данной цели) способа действия, осуществление контроля, оценивание и рефлексия собственной деятельности. Важной особенностью таких УУД является то, что вне конкретной деятельности они не существуют. Передавать учащимся способы осуществления данных УУД можно только в процессе специально организуемой учебно-практической деятельности. К этой группе относятся все регулятивные и часть коммуникативных УУД – конкретно те, которые обеспечивают осуществление групповой деятельности: определение общей цели, распределение обязанностей и ролей, выработка общей позиции по поводу путей достижения цели и т.д. Основным инструментом формирования этой группы УУД является урок, основанный на системно- деятельностном подходе.
Таким образом, можно сказать, регулятивные универсальные учебные действия, обеспечивающие организацию, регуляцию и коррекцию учебной деятельности, занимают важное место в формировании умения учиться
Регулятивные действия обеспечивают учащимся организацию их учебной деятельности.
К ним относятся:
- *целеполагание* как постановка учебной задачи на основе соотнесения того, что уже известно и усвоено учащимся, и того, что еще неизвестно;
- *планирование* — определение последовательности промежуточных целей с учетом конечного результата; составление плана и последовательности действий;
- *прогнозирование* – предвосхищение результата и уровня усвоения знаний, его временных характеристик;
- *контроль* в форме сличения способа действия и его результата с заданным эталоном с целью обнаружения отклонений и отличий от эталона;
- *коррекция* – внесение необходимых дополнений и корректив в план и способ действия в случае расхождения эталона, реального действия и его результата;
- *оценка* – выделение и осознание учащимся того, что уже усвоено и что еще нужно усвоить, осознание качества и уровня усвоения;
- *саморегуляция* как способность к мобилизации сил и энергии, к волевому усилию (к выбору в ситуации мотивационного конфликта) и к преодолению препятствий.
По замыслу авторов стандарта «в сфере регулятивных универсальных учебных действий выпускники овладеют всеми типами учебных действий, включая способность принимать и сохранять учебную цель задачу, планировать ее реализацию (в том числе во внутреннем плане), контролировать и оценивать свои действия, вносить соответствующие коррективы в их выполнение».
Можно выделить 4 этапа формирования УУД данного вида.
На первом этапе учитель сам ставит цель урока, осуществляет планирование и определение его этапов, объясняет назначение конкретных заданий, которые учащимся предстоит выполнять самостоятельно, затем

контролирует и оценивает их действия по заранее определенным критериям, проводит рефлексию способов действия, которые освоили учащиеся. Учащиеся вместе с учителем проходят через ситуацию деятельности, но их самостоятельность минимальна – на этапе выполнения предложенного учителем действия.
На втором этапе учитель ставит цель урока, организует планирование и определение его этапов, объясняет назначение конкретных заданий, но учащиеся не только самостоятельно их выполняют, но и осуществляют контроль и оценивание результата. Рефлексию действий, которые освоили учащиеся, проводит учитель.
На третьем этапе учащимся передается еще и этап планирования порядка действий в соответствии с целью, поставленной учителем на уроке. Целеполагание и рефлексия остаются за учителем.
На четвертом этапе учитель создает проблемную ситуацию, а учащиеся самостоятельно определяют на ее основе цель, порядок действий и осуществляют все этапы учебной деятельности по разрешению проблемной ситуации.
В задачи начальной школы входит прохождение первых трех этапов. Отследить сформированность этих трех этапов можно с помощью диагностического пакета «Учимся учиться и действовать», созданного группой психологов : М.Р. Битяновой и др, начиная с 3 класса, т.к. именно в это время происходить начало формирования регулятивных УУД.
По мнению психологов, окончательное формирование тех или иных УУД происходит в средней школе, а именно к моменту перехода детей в 6 класс, т.е. в подростковом возрасте. Но достаточно компетентной диагностики для этого возрастного этапа нет.
Считается, что наиболее точным, в данном случае, измерительным инструментом для исследования и оценки процесса развития универсальных учебных действий является внутришкольный психолого-педагогический мониторинг.
С помощью предлагаемого мониторинга учитель может решать следующие задачи:
1) определять уровень сформированности УУД каждого ученика на разных этапах обучения в начальной школе и своевременно ставить перед собой коррекционно-развивающие педагогические задачи;
2) отслеживать индивидуальную динамику продвижения учащихся к метапредметным образовательным результатам, определять на этой основе проблемные зоны в решении задач образования детей и разрабатывать стратегии помощи учащимся, испытывающим трудности в формировании тех или иных УУД;
3) отслеживать результативность работы по формированию УУД на уровне отдельных классов, ставить на этой основе задачи по совершенствованию образовательного процесса в классе, параллели, звене школы и подбирать педагогические и управленческие средства их достижения.
Учитывая все это, мы разработали свой мониторинг сформированности регулятивных УУД обучающихся 6 классов. За основу был взят и переработан вышеназванный комплект.
В мониторинг были включены следующие регулятивные умения:
-умение определять границы собственных знаний и умений для постановки учебных задач;
-умение планировать действия в соответствии с учебной целью;
-умение самостоятельно осуществлять контроль учебных действий;
-умение корректировать план учебных действий в соответствии с изменением условий;
-умение использовать критерии, предложенные взрослым, для оценивания учебных действий.
Весь мониторинг построен на основе работы с текстом.
В результате мы выделили 3 уровня сформированности регулятивных УУД:
-уровень А. Прогресса в развитии этого умения практически нет.
-уровень В.Не все составляющие этого умения сформированы.
-уровень С. Это означает, что в развитии этих умений наблюдается прогресс. В этом случае можно рекомендовать педагогу обратить внимание на формирование других умений или планировать работу с этими умениям на более высоком уровне.
В результате мониторинга по методическому комплекту «Учимся учиться и действовать» в 3 классе у нас были получены следующие результаты:

Мониторинг сформированности регулятивно волевых УУД обучающихся 3 классов

	Планирование	Оценка	Контроль
% детей, имеющих группу прогресса С	15%	38%	23%
% детей, имеющих группу прогресса В	12%	23%	4%
% детей, имеющих группу прогресса А	73%	39%	73%

Результаты мониторинга в 6 класса дали следующую картину:

уровень А	уровень В	уровень С
19,7%	39,4%	40,9%

Таким образом, мы видим, что у большего количества обучающихся 6 классов регулятивные умения уже сформированы, но педагогам , кроме того, стало известно, что и у какого ребенка еще недостаточно сформировано и над чем еще нужно работать.
Кроме того. эти данные были озвучены на родительских собраниях в 6 классах в общем и по каждому ребенку индивидуально.
Подчеркнем, что для организации развивающей и коррекционной педагогической работы важно использовать учебные задания определенного типа, предметные по своему содержанию, в основе которых лежит метапредметный способ познавательного, коммуникативного или регулятивного характера. Если учебное задание лишено этой начинки или лишь частично ее имитирует, то оно не будет способствовать формированию метапредметных УУД в полном объеме

Список литературы

1.Битянова М.Р, Меркулова Т.В., Теплицкая А.Г., Беглова Т.В. Мониторинг метапредметных универсальных учебных действий., И.д. «Федоров» , 2016 г
1.Нежнов П.Г., Хасан Б.И., Эльконин Б.Д. Мониторинг учебно-предметных компетенций в начальной школе.- М.: Университетская книга, 2007.
2.Никитина Л.П. Методические рекомендации по формированию регулятивных универсальных учебных действий в начальной школе // Начальное общее образование – 2011 - №3, с.4-5.
3. Сиденко А.С., Хмелёва В.С. Сопровождение экспериментальной и инновационной деятельности экспериментальных площадок // Муниципальное образование: инновации и эксперимент – 2008. – №4.
.

Комарова С.С.

Эмоциональный интеллект и его влияние на показатель тревожности у учителей

педагог-психолог СОШ №3 (г. Балахна, Нижегородская область),
sofy-komarova86@yandex.ru

Аннотация. В статье приведены результаты сравнительного анализа эмоционального интеллекта у учителей с различным уровнем тревожности. Сформулированы направления психологической работы с педагогами.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, понимание эмоций, управление эмоциями, эмоциональная экспрессия, ситуативная и личностная тревожность.

Annotation. The article presents the results of a comparative analysis of emotional intelligence among teachers with different levels of anxiety. Directions of psychological work with teachers.

Keywords: emotional intelligence, understanding emotions, managing emotions, emotional expression, situational and personal anxiety.

Эмоциональная жизнь учителя сегодня претерпевает воздействие факторов, связанных с особенностями современной жизни и спецификой самой педагогической профессии. Учитель включен в профессиональную деятельность, характеризующуюся большими эмоциональными нагрузками. Ее отличает высокий динамизм, необходимость быстрого принятия решений и их реализации, повышенная ответственность за последствия принятого решения, подверженность социальной оценке, постоянная новизна и неопределенность возникающих ситуаций. Одним из распространенных проявлений эмоционального неблагополучия современного учителя является неосознаваемая деструктивная тревожность, которая, встраиваясь в структуру личности, предрасполагает педагога воспринимать практически любую профессиональную и жизненную ситуацию как содержащую угрозу и реагировать на нее повышенным состоянием тревоги и напряжения [4;5].
Проблема эмоционального интеллекта начала разрабатываться в психологии недавно, в последние десятилетия, в результате чего появились известные зарубежные (Гоулмен Д., Равен Д., Стернберг Р., Мейер Дж., Сэловей П.и др.) и отечественные (Андреева И.Н., ЛибинаЕ.В., Люсин Д.В., Манойлова М.А., Ушаков Д.В. и др.) теории. По мнению большинства авторов, под эмоциональным интеллектом понимается группа способностей чувствовать и понимать свои и чужие эмоции, управлять эмоциональной сферой, чтобы находиться в гармонии с собой, преуспевать в профессиональной деятельности и быть счастливым в личной жизни [1; 2; 3].
Целью нашего исследования было изучение влияния эмоционального интеллекта на показатели тревожности у учителей. Оно проводилось на базе нескольких школ г. Балахны Нижегородской области: МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №3», МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №10»,МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №14». В исследовании принимали участие 46 учителей школ, из которых 43 женщины и 3 мужчин в возрасте от 22 до 60 лет и стажем педагогической работы от 2 месяцев до 43 лет. Использовались следующие методики: «Шкала тревожности» Ч. Спилбергера в адаптации Ю.Л. Ханина и «Опросник эмоционального интеллекта» Д.В. Люсина. Для проверки значимости различий использовался t-критерий Стьюдента.

Исследование включало в себя несколько этапов. На первом этапе мы изучали показатели тревожности учителей, на основе которых учителя были разделены на две группы: умеренно тревожные и высоко тревожные.

На втором этапе мы исследовали особенности эмоционального интеллектау умеренно тревожных и высоко тревожных учителей.

Сначала мы определили уровень ситуативной тревожности. В ходе нашего исследования было установлено, что количество учителей с умеренной ситуативной тревожностью составляет 72%, остальные 28% испытуемых показали высокий уровень тревоги. Ситуативная тревога как первичная реакция и как процесс мобилизации сил является, с одной стороны, полезной и конструктивной. Однако, если она возникает слишком часто и имеет интенсивный характер, то может преобразоваться в тревожность – черту личности, хроническое кризисное состояние.

Результаты свидетельствуют, что 59% учителей имеют умеренный уровень и41 % высокий уровень личностной тревожности. Педагоги с высокой хронической личностной тревожностью постоянно проявляют сильное беспокойство, волнение в профессиональных ситуациях, они отмечают, что «постоянно раздражаются», что «сильно переживают неприятности и долго не могут о них забыть», что с целью сохранения спокойствия «стараются избегать критических ситуаций и трудностей» и т.п.

По мнению исследователей, высокая личностная тревожность прямо коррелирует с эмоциональной неустойчивостью, наличием невротического конфликта, с эмоциональными срывами и психосоматическими заболеваниями.

Далее мы исследовали уровень эмоционального интеллекта педагогов как фактор саморегуляции тревожности. Для этого мы провели сравнительный анализ показателей эмоционального интеллекта в группах высоко и умеренно тревожных учителей. Результаты представлены на рисунке 3.

Согласно содержанию методики в структуре эмоционального интеллекта выделяется межличностный (МЭИ), внутриличностный (ВЭИ) эмоциональный интеллект, способность к пониманию своих (ВП) и чужих (МП) эмоций, способность к управлению своими (ВУ) и чужими (МУ) эмоциями, контроль экспрессии (ВЭ).

Результаты показали, что у всех учителей межличностный эмоциональный интеллект развит хуже чем внутриличностный, показатель которого ниже нормативных значений.

Наблюдаются различия в показателях ЭИ у высоко и умеренно тревожных учителей. У умеренно тревожных учителей показатели внутриличностного эмоционального интеллекта выше нормативных показателей и значимо превосходят результаты высоко тревожных педагогов (среднее значение46,03 и 40,94 при нормативном показателе 42).Это означает, что они лучше понимают и контролируют свои эмоции. Учителям с умеренной тревожностью свойственна также способность к контролю своей экспрессии в отличие от высоко тревожных коллег (средние значения 11,37 и 9,94 при нормативном показателе 10,10).

Анализируя полученные данные по шкалам понимания и управления эмоциями, можно сделать вывод, чтоспособности к пониманию своих и чужих эмоций в группе учителей с умеренной тревожностью развиты лучше. Этот факт свидетельствует о снижении тревожности при лучшей эмоциональной осведомленности (средние значенияу умеренно тревожных педагогов 43,44 и 41,52у высоко тревожных соответственно) при нормативном показателе 42,9. Способность управлять своими и чужими эмоциями в группе учителей с умеренной тревожностью выше (средний балл 43,51), чем в группе с высокой тревожностью (41,26) при нормативном показателе 42,2.

Математическая поверка результатов показала, что существует прямая корреляционная связь между личностной тревожностью и внутриличностным эмоциональным интеллектом с коэффициентом корреляции $t = (0,027)$, при уровне достоверности $p \leq 0,05$. Это означает, что чем выше у учителей личностная тревожность, тем ниже внутриличностный эмоциональный интеллект. Таким образом, сравнительный анализ эмоционального интеллекта учителей с высоким и умеренным уровнем тревожности позволяет нам сделать вывод о том, что развитие эмоционального интеллекта оказывает влияние на показатель тревожности у учителей.

Результаты нашего исследования показали, что необходима комплексная психологическая работа с учителями по развитию у них эмоционального интеллекта. Способности осознавать свои и чужие чувства и эмоции и управлять ими предполагают развитие эмпатии, коммуникативной толерантности, адекватной Я-концепции, уверенности в себе и своей компетентности. Педагог с высоким уровнем развития эмоционального интеллекта – это эмоционально зрелая, самоактуализирующаяся личность, склонная к самоанализу и саморегуляции своего жизненного и профессионального пути.

Список литературы

1. Андреева И.Н. О становлении понятия «эмоциональный интеллект» // Вопросы психологии. 2008. №5. С. 83-93.

2. Гоулман Д. Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта. Пер. с англ. М.: Альпина Бизнес Букс, 2005.– 301 с.

3. Социальный и эмоциональный интеллект: От процессов к измерениям/ Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – 351 с.

4. Шабанова Т.Л. Изучение особенностей эмоциональной сферы педагогов как компонентов эмоциональной устойчивости в профессиональной деятельности // Наука и школа. 2011. №2. С.92-96
5. Шабанова Т.Л. Эмоциональная компетентность будущего педагога как проблема исследования и задача развития // Психологические исследования развития личности: возрастной, гендерный и профессиональный аспект. – Нижний Новгород, 2014. С.169-179.

Конончук О.Ю.

Игровая терапия как эффективное средство для преодоления трудностей в процессе социализации детей

г. Калининград
МАДОУ города Калининграда центр развития ребенка - детский сад № 14

Федеральный государственный стандарт дошкольного образования определяет миссию дошкольного образования как сохранение уникальности и самоценности дошкольного детства, содействие развитию различных видов активности ребенка, мотивации к познанию и творчеству, формированию базового доверия ребенка к миру, овладению достижениями культуры и создание условий для позитивной социализации ребенка в поликультурном многонациональном обществе.

Современные требования к организации профессиональной деятельности педагога-психолога в ДОО направлены на решение ряда задач, среди которых:

- охрана и укрепление физического, психического и психологического здоровья, мониторинг психологического и эмоционального благополучия детей;
- психологическая адаптация детей к детскому саду, профилактика дезадаптации;
- создание условий обеспечивающих позитивную социализацию и освоение ребенком культурных норм, средств и способов деятельности, культурных образцов поведения и общения с другими людьми, приобщение к традициям семьи, общества, государства через общение и сотрудничество с взрослым и сверстниками, игру, познавательно-исследовательскую деятельность и другие формы активности;
- профилактика негативных тенденций личностного и умственного развития детей, поведенческих и эмоциональных нарушений;
- коррекция личностного, умственного, речевого, коммуникативного развития, психологическая помощь в преодолении страхов и эмоциональных расстройств;
- консультирование родителей по проблемам развития, обучения и воспитания детей;
-консультирование педагогов по проблемам воспитания и обучения детей с учетом их возрастных, индивидуально-типологических и личностных особенностей, помощь в выработке индивидуального подхода.

В настоящее время у детей особенно ощущается недостаток социальной адаптации. Родители и педагоги ДОО все чаще жалуются на «плохое поведение» детей, их агрессивность, неуправляемость, расторможенность моторики, при этом интеллектуальное развитие соответствует возрасту и находится на достаточно высоком уровне. В своей основе большая часть проблем, с которыми родители обращаются за консультацией к психологу, препятствующих нормальному ходу обучения и воспитания, связаны с эмоциональной неустойчивостью ребенка, недостаточным уровнем развития коммуникативных навыков и межличностного взаимодействия со взрослыми и сверстниками.

Учитывая выше описанные трудности, основной задачей психолого-педагогического сопровождения ребенка в условиях дошкольной образовательнойорганизации является не просто использование набора разнообразных методов коррекционно-развивающей работы с детьми, а создание особой культуры поддержки и помощи ребенку в решении задач развития, обучения, социализации.

Для детей естественным видом жизнедеятельности является игра. В процессе игры формируется активное взаимодействие ребенка с окружающим миром, развиваются его интеллектуальные, эмоционально-волевые, нравственные качества, происходит становление его личности в целом. Игра, будучи наиболее естественной формой жизнедеятельности, дает возможность человеку пережить удачи, успех, раскрыть свои физические и психические возможности. В процессе игры формируется активное взаимодействие ребенка с окружающим миром, развиваются его интеллектуальные, эмоционально-волевые, нравственные качества, происходит становление его личности в целом.

Применение игровой терапии возможно на разных этапах психокоррекционного процесса – для установления психологического контакта, диагностики, собственно коррекционного воздействия. Кроме коррекционного воздействия игра обладает рядом обучающих, развивающих, совершенствующих личность возможностей.

В своей практической деятельности использую специальные социально-психологические игры, «игры-проживания», игровые оболочки.

Особой популярностью среди детей пользуются социально-психологические игры немецкого психотерапевта Гюнтера Хорна«Лепешка» и «Тюрьма».

Основная цель игры «Лепешка» - развитие умения общаться (учиться договариваться, отстаивать свои права, уступать, извиняться), распознавать свои чувства и чувства партнеров по игре. Участие в игре

помогает участникам осознать и проработать тему границ и учит справляться с агрессией социально приемлемым способом (выражение агрессии предусмотрено правилами), а неприемлемое поведение наказывается. В игре также отрабатывается опыт взаимных обвинений, вежливых извинений, высказываний благодарности, просьбы о помощи.

В этой игре нет стандартных фишек, участники сами лепят их из пластилина, создавая своего представителя на поле и неся за него ответственность. Тем самым они дают понять, как они относятся к себе и другим, какие у них желания и намерения. По ходу игры между участниками возникают самые разные отношения, иногда чью-то фигурку могут даже смять, превратить в «лепешку». Хотя формальная цель игры - первым прийти в конечный пункт (Замок), процесс игры часто затягивает настолько, что живые отношения участников друг с другом, их взаимодействие и разработка стратегии поведения оказываются гораздо важнее, чем формальная цель.

Наблюдения показывают, что зачастую детям сложно определить, кем они будут играть. Часто бывает, что в процессе игры фигурка трансформируется, усовершенствуется. Например, в начале игры ребенок лепит из пластилина колобка. По правилам игры, когда попадаешь в домик своего цвета, можно усовершенствовать героя, приукрасить его. И вот колобок превращается в снеговика, становится выше. Или в начале игры участница лепит гусеницу, по мере приближения к «Замку» гусеница превращается в бабочку. В этот момент психолог обращает внимание других игроков на изменения фигурки, интересуется о чувствах и настроении игрока. Подобные превращения во время игры сопровождаются положительными эмоциями игроков, у ребят появляется уверенность в своих силах, повышается самооценка.

Важным моментов в процессе игры является ситуация превращения фигурки в «лепешку». В этом случае психолог обращается к чувствам игрока, оказывает ему поддержку, не осуждая при этом действия того, кто раздавил или изменил фигурку «незваного гостя».

В процессе игры были случаи, когда игрок категорически отказывался просить прощения у другого игрока. Доброжелательный тон ведущего, напоминание ребенку о правилах игры, предоставление возможности игроку успокоиться, предложение вариантов извинений помогали найти выход из непростой ситуации.

В процессе проведения игры психолог является ведущим, который сам не участвует в игре, но объясняет инструкцию, следит за ее соблюдением. Во время проведения игры, ведущий помогает каждому игроку осознать самого себя, свои достоинства и недостатки, трудности и успехи.

«Тюрьма» – игра-соперничество, игра-борьба, игра-стратегия. Она развивает умение общаться, договариваться и отстаивать свои интересы, позволяет в игровой форме отреагировать агрессию. Игрокам придется научиться продумывать свои ходы и ходы соперников, полагаясь на логику и знание психологии противников. У этой игры есть красивая легенда: «Когда-то в незапамятные времена вся земля была строго поделена между четырьмя стихиями. Стихией Огня управляли красные Драконы, Водою командовали синие Пираты, всю Сушу занимали зеленые Рыцари, а Воздухом правили желтые Маги. И ни днем, ни ночью не прекращались споры кто же из них могущественнее. И так это надоело главному Волшебнику, что отправил он по одному солдату от каждой стихии в наводящую на всех ужас Великую Тюрьму. И вот теперь вам предстоит спасти своих пленников и заодно определить какая из стихий более могущественная».

«Тюрьма» – это не игра «на удачу», это игра стратегическая: в ней выигрывает тот, чья стратегия в какой-то определенный момент окажется лучше. При этом важно понимать, кто из соперников какой стратегии придерживается. Если игроков столько, что они вынуждены играть вместе за одну команду, то в этом случае они вынуждены договариваться между собой, чтобы играть лучше.

Проведение социально-психологических игр требует от психолога соблюдение принципов недирективной игровой терапии:

- установление непринужденных дружеских отношений с игроками;
- принятие игроков такими, какие они есть;
- добиваться того, чтобы игроки как можно более открыто и раскованно говорили о своих чувствах;
- умение понять чувства игрока и попытаться обратить его внимание на себя самого;
- позволить игрокам самим регулировать динамику игрового процесса.

Игровые «оболочки» обладают рядом развивающих возможностей: развивают коммуникативные навыки и социально-психологические свойства личности; предоставляют возможность участникам проявить творческие способности; создают почву для сотрудничества.

«Игры-проживания» в работе с детьми позволяют моделировать ситуации, в которых участники учатся строить свою деятельность и отношения, соотносятся с заданными правилами и условиями, учитывают свои и чужие интересы. Подобные игры позволяют акцентировать внимание не только на деятельностном, но и ценностном аспектах человеческих отношений. Когда психолог в роли ведущего погружает участников в некоторый мир, игрокам необходимо освоить, организовать жизнедеятельность, наполнить собственными нормами и ценностями.

Пример из практики: «Для детей старшего дошкольного возраста провожу игру «Необитаемый остров». Игра разбита на несколько частей. Каждая часть имеет свои цели и логическое завершение. Игра длится несколько встреч. По сюжету участники попадают на необитаемый остров. Первое, что необходимо сделать - нарисовать на небольших листах бумаги свой дом. Это задание, по сути, является диагностическим. По тому, как ребенок берется за создание собственного укрытия, из чего сделан его дом, какие цвета ребенок использует в процессе рисования можно предположить о степени его открытости или зажатости,

взаимоотношениях с окружающими людьми, самооценке, уровне притязаний и т.д. После того, как дома нарисованы, детям предлагается разместить на острове (ватмане) свои рисунки. Зачастую на этом этапе между детьми возникают конфликтные ситуации. Моя задача не просто помирить поссорившихся ребят, а помочь каждому ребенку найти «свое место под солнцем». На этом первая часть игры заканчивается. Вторая часть игры направлена на установление контактов между детьми. Участники определяются с выбором профессии, чем могли бы заниматься на острове. Конечно, в этот момент детской фантазии нет предела. Так, у нас на острове жил архитектор, рыбак, лесоруб, актриса, строитель…После того как ребята определяться с выбором профессии им предлагается начать устанавливать дружеские связи. Дети начинают договариваться друг с другом, рассуждают о степени важности и полезности друг для друга. Так на острове появляются тропинки, дороги. Третья часть игры посвящена благоустройству острова. Как правило, эта часть игры наиболее продолжительная по количеству встреч. Остров становится обитаемым, у него появляется название, площадь увеличивается в несколько раз. Дети с большим воодушевлением делятся своими впечатлениями со сверстниками, родителями, педагогами… Практика проведения игры показала, снижение агрессивности у детей по отношению к сверстникам и взрослым, положительный эмоциональный настрой, дети начинают слышать просьбы взрослого, с удовольствием начинают посещать детский сад».

Проведение игр - «оболочек» и «игр-проживаний» предполагает активное участие психолога в организации игрового пространства, специалист ведет и направляет деятельность ребенка.

Таким образом, применение игровых методов и приемов помогают ориентироваться ребенку в социальных отношениях, осваивать более адекватные способы поведения в проблемных ситуациях, преодолевать личностный и познавательный эгоцентризм, повышают социальную компетентность, формируют произвольную регуляцию поведения.

Коростелева Т.В., Романко О.А.

Профилактика детской гиперактивности

г. Нижневартовск
Нижневартовский государственный университет
http://nvsu.ru/

Актуальность проблем детской гиперактивности в образовательных учреждениях растет с каждымднем. С каждым годомувеличивается количество детей с рассеянным вниманием, слабым сосредоточением, высокой тревожностью, несформированной саморегуляцией, агрессией и чрезмерной неуправляемой подвижностью. Сочетание данных проявлений в медицинской, психологической и педагогической литературе описаны как синдром дефицита внимания с гиперактивностью.

В медицинской литературе изучение явления гиперактивности встречается уже в 19 веке[3,75-77].Нарушение моторики и гиперактивность долгое время рассматривались как физиологические особенности ребёнка и не имели диагноза. Только в начале двадцатого века началось активное изучение нарушений моторики и выявление причин данного явления. Данные исследования проводились почти одновременно за рубежом и в нашей стране. За рубежом А.Валлон (1928), у нас в стране, М.О. Гуревич (1932). Ученые пришли к мнению, что причина гиперактивности в дисфункциях мозга[1;4-11].

В нашей стране двигательная сфера детей изучалась мало и фрагментарно. В 1985 году вышла книга С. Н. Кахиани "Экспрессивность эмоций человека", в которой автор описывает двигательно-экспрессивные реакции человека, но содержание не касается детского возраста [4;5-13].

Целенаправленное изучение гиперактивных детей было начато в 30-е годы за рубежом, появился термин «синдром гиперактивности», который, впоследствии, привлек внимание ученых. Синдром описывался, как проявляющийся в повышенной моторной активности, беспокойстве, драчливости, агрессивности, дезадаптированности при поступлении в школу и трудностях в обучении. В нашей стране Э.М. Рутман, (1989) опубликовала ряд исследований, описывая симптомы проявления детской гиперактивности, она предложила формы обследования и медикаментозной коррекции данного явления. В 80-е годы 20 века в США диагноз «гиперактивность» был заменен на «расстройство поведения, связанное с дефицитом внимания, с гиперактивностью или без нее», сокращенно AAD - AttentionDeficitDisorderes, а гиперактивность рассматривается не как отдельное явление, требующее самостоятельного изучения, а наряду с другими нарушениями поведения [4;34-38].

В отечественной педагогической науке 20 века нет серьёзных специальных отдельных исследований по изучению гиперактивности. Можно встретить лишь описание использования удачных приемов воспитания для особенно непослушных и своенравных, чрезмерно активных детей. Отечественный педагог и ученый В.П.Кащенко в 30-е годы писал о детях с «болезненно выраженной активностью» в своей книге «Педагогическая коррекция». Такие дети создает дискомфорт окружающим и сами испытывают трудности: ребенок рассеянный, шаловливый, чрезмерно разговорчив, конфликтует со сверстниками, поведение демонстративно-истеричное. У такого ребенка осложнены функции самоконтроля, и он не способен самостоятельно довести начатое дело до конца. К проблемам гиперактивных детей обращались В. С. Ротенберг, С. М. Бондаренко, В. И., М. И. Буянов, Гарбузов и др.

К настоящему моменту медицинские исследования описывают предположения причин проявления гиперактивности, как несложной патологии, которая, при правильно организованном лечении, с возрастом нивелируется. Гиперактивность может развираться в следствии:
недоношенной беременности, внутриутробной патологии развития плода;
родовспоможения с использованием щипцов, кесарева сечения;
внутриутробной интоксикации плода никотином, алкоголем, угарным газом и т.п.;
асфиксии, родовых травм.

Детей, рождённых с теми или иными травмами, можно отнести к группе «риска» по проявлению гиперактивности.

В литературе отмечается прогрессирующий рост гиперактивности за последние 10-20 лет[1,39-43. Если анализировать современные медицинские возможности, то очевидно, что именно в этот отрезок времени интенсивно развивается родовспоможение, имеются возможности для рождения жизнеспособных детей даже при значительной недоношенности и других патологиях.Однако не следует надеяться, что дети, рожденные с той или иной патологией, даже при систематическом медикаментозном сопровождении, будут развиваться как здоровые доношенные дети, рождённые естественным путём.

В настоящее время очевидна необходимость психолого-педагогического обеспечения дифференцированного сопровождения развития детей.

В современной возрастной психологии, клинической психологии, нейропсихологии проводятся исследования развития высших психических функций, деятельности и других психологических особенностей у детей. На сегоднянакоплен диагностический материал и разработаны методики по исследованию развития ребёнка,совершенствуются технологии стимульного и коррекционного характера по развитию тех или иных функций[5,12-14].Тем не менее, в настоящий момент отсутствуют исследования по адекватному сопровождению развития детей с той или иной психопатологией, отсутствуют также программы по профилактике проявления и развития гиперактивности у детей группы «риска».

В педагогике упоминание о непослушных и чрезмерно активных детях относится к 19 веку,однако до настоящего времени рекомендации по работе с гиперактивными детьми сводятся лишь к упоминанию об индивидуальном подходе к снижению проявления гиперактивности единичные профилактические рекомендации.

Коррекция гиперактивности, по мнению многих авторов, должна включать комплекс методик, т.е. быть «мультимодальной». Основными направлениями являются: двигательная активность, психолого-педагогическая коррекция, семейная психотерапия, поведенческая терапия, релаксационные методики, лечение сопутствующей патологии. К медикаментозной терапии прибегают только в случае неэффективности вышеуказанных методик. Для лечения сопутствующей патологии также предпочтительно применение разработанных немедикаментозных методов.

Двигательная активность

Гиперактивным детям не рекомендуют игры с сильно выраженным эмоциональным компонентом (соревнования, показательные выступления), а также виды спорта со статистической нагрузкой (например, силовое троеборье). Полезны физические упражнения, носящие аэробный характер в виде длительного, равномерного тренинга лёгкой и средней интенсивности: бег «трусцой», плавание, лыжи, езда на велосипеде, водный и пеший туризм. При систематической физической нагрузке снижается стресс-реактивность, повышается моторный контроль и в целом повышаются адаптивные способности [5,7].

Психолого-педагогическая коррекция

Изменив окружение ребёнка, отношение к нему в семье и школе, можно повлиять на течение и проявление гиперактивности. При наличии эмоциональных нарушений проводят холдинг-терапию, используют методики для снятия повышенной тревожности, развития коммуникабельности, подбирают сферы деятельности, в которых ребёнок чувствовал бы себя уверенно, моделируют ситуации успеха. В цикл занятий включают упражнения на развитие внимания и памяти. Однако в случае, когда затронуты области фронтальной коры, отвечающие за когнитивные функции, помогают методики развития мышления и речи, при этом происходит определенная компенсация нарушенных функций. При выявлении речевых нарушений необходимы логопедические занятия.

Семейная психотерапия

Гиперактивность - это проблема не только ребёнка, но и взрослых, и прежде всего матери, которая наиболее часто с ним контактирует. Мать гиперактивного ребёнка излишне раздражительна, импульсивна, у неё часто снижено настроение. Частота большой и малой депрессии среди матерей, имеющих гиперактивных детей, встречается в 18 и 20% случаев (по сравнению с 4-6% среди матерей обычных детей). Для снятия депрессивного состояния проводится психотерапевтическое лечение.

Поведенческая психотерапия

Домашняя программа коррекции включает: а) изменение поведения взрослого и его отношения к ребёнку (демонстрировать спокойное поведение, избегать слов «нет» и «нельзя», взаимоотношения с ребёнком строить на доверии и взаимопонимании); б) изменение психологического микроклимата в семье (взрослые должны меньше ссориться, больше времени уделять ребёнку, проводить досуг всей семьёй); в) организацию режима дня и места для занятий; г) специальную поведенческую программу, предусматривающую преобладание позитивных методов воспитания [2,17].

Негативные методы для гиперактивных детей неэффективны. Порог чувствительности к отрицательным стимулам у них очень высок, поэтому они не восприимчивы к выговорам и наказанию, но легко отвечают на малейшую похвалу. Поэтому в общении с ребенком должны преобладать методы вознаграждения и поддержки.

Школьная программа коррекции включает:

а) изменение окружения (место ребёнка в классе - рядом с учителем, включение минуток активного отдыха в режим урока), регулирование взаимоотношений с одноклассниками);

б) создание ситуаций успеха, развитие мотивации обучения,

в) коррекцию негативных форм поведения, в частности немотивированной агрессии.

Релаксационные методики

Мышечное расслабление, достигаемое при аутогенной тренировке, влияет на функции центральной и периферической нервной системы, стимулирует резервные возможности коры мозга, повышает уровень произвольной регуляции различных систем организма ребенка [5,23].

Медикаментозная коррекция

В зарубежных странах медикаментозную коррекцию гиперактивности используют более чем широко, в частности, в США применение лекарств является ключевым моментом. При нарушениях поведения чаще всего назначают психостимуляторы, реже антидепрессанты и нейролептики. Психостимуляторы впервые стали применять с 1937 года и до сих пор их считают самыми эффективными: клиническое улучшение отмечают в 75%. У гиперактивных детей улучшается поведение, когнитивные и социальные функции. Высокую эффективность психостимуляторов объясняют широким спектром их нейрохимического действия, направленного в первую очередь на дофамин- и норадренергические системы мозга. Успешное использование психостимуляторов при лечении гиперактивности сделало их «магическими пилюлями», однако их серьёзным недостатком остаётся кратковременность действия и наличие побочных эффектов (бессонница, раздражительность, расстройства со стороны сердечно-сосудистой системы, желудочно-кишечного тракта, головные боли, привыкание). Поэтому Американской Академией Педиатров в 1990 году была вынесена резолюция против одностороннего применения медикаментозных средств: «Медикаментозной терапии должна предшествовать педагогическая и поведенческая коррекция...» [5,24].

В России применение психостимуляторов не разрешено. Других высокоэффективных медикаментозных препаратов не создано. [5, 8].

Таким образом, профилактика и лечение детей с гиперактивностью должны быть «мультимодальными» при участии педиатра, психолога, педагога и родителей

Гиперактивные дети не только непоседливы и рассеяны, они ещё и дезорганизуют образовательный процесс, мешают сверстникам, им свойственны истерики и агрессия. Гиперактивность не является болезнью, а значит, дети могут ходить в дошкольное учреждение и обучаться в обычных образовательных организациях. Однако педагоги признаются, что не владеют достаточными методами и приёмами по воспитанию и обучению гиперактивных детей в массовых образовательных организациях, некоторые идут по пути наименьшего сопротивления: отказываются от таких детей, переводят их в другие образовательные учреждения. Особые сложности отмечают воспитатели дошкольных учреждений и учителя начальных классов:высказываются сомнения в эффективности и правильности обучения гиперактивных детей в общеобразовательном детском саду и школе, потомучто такие дети слабее своих сверстников усваивают общеобразовательные программы, постоянно нарушают дисциплину, у них сложно формируется учебная деятельность, снижается самооценка.

На настоящий момент назрела необходимость в программах психолого-педагогического сопровождения развитиядетей группы «риска» с момента рождения с целью обеспечения им адекватных условий и нивелирования проявления ранних девиаций.

Используемая литература:

1.Агрис, А.Р. Нейропсихологические и нейрофизиологические исследования вариантов синдрома дефицита внимания с гиперактивностью / А.Р. Агрис, О.И. Егорова, Е.Ю. Матвеева, А.А. Романова // Современная зарубежная психология. — 2012. — № 1. — С. 39-46.

2. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста / под ред. Л.С. Цветковой. — М.: МПСИ, 2010. — 320 с

3.Горячева, Т.Г. Нейропсихологические особенности психического развития детей с синдромом гиперактивности / Т.Г. Горячева, А.С. Султанова // В.М. Бехтерев и современная психология. — Т. 2, вып. 3. — Казань, 2005. — С. 74-79

4. Кошельков, Д.А. Особенности произвольной регуляции деятельности у детей 5-6 лет с признаками дефицита внимания и гиперактивности / Д.А. Кошельков, О.А. Семенова // Альманах «Новые исследования». — М., 2009. — № 2 (19). — С. 47-481.

5.Чутко Л.С. и др. “Принципы оказания помощи детям с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью”. Институт мозга человека РАН,г.Санкт-Петербург, журнал Неврологии Фармакотерапия когнитивных нарушений детского возраста.Клиника нервных болезней ММА им.И.М.Сеченова, Москва, журнал “Фарматека”, №15, 2008

6.Agris, R. A. Neuropsychological and neurophysiological studies of variants of attention deficit disorder with

hyperactivity / Agris A. R., Yegorova O. I., Matveyeva E. Yu., Romanova A. A. // Modern foreign psychology. — 2012. — No. 1. — C. 39-46.
7. Actual problems of neuropsychology childhood / ed. by L. S. Tsvetkova. Moscow: MPSI, 2010. — 320
8.Goryacheva, T. G. Neuropsychological features of mental development of children with hyperactivity / T. G. Goryacheva, A. S. Sultanov // V. M. Bekhterev and modern psychology. — Vol. 2, vol. 3. — Kazan, 2005. — P. 74-79
9. Purses, D. A. features of arbitrary regulation of activity in children 5-6 years with signs of attention deficit hyperactivity disorder / A. D. Wallets, O. A. Semenova // Almanac "New research". — M., 2009. — № 2 (19). — S. 47-481.
10.Sensitively L. S. and others “Principles for assisting children with attention deficit disorder with hyperactivity”. Institute of human brain RAS,Saint-Petersburg, a journal of Neurology Pharmacotherapy of cognitive impairment in childhood. Clinic of nervous diseases MMA.And.M.Sechenov, Moscow, journal “Farmateka” No. 15, 2008

Кузнецова Л.М.

Место и роль универсальных учебных действий в реальном учебном процессе

г.Москва
издательство Мнемозина

Развитие детей следует за обучением. Это доказано трудами классиков: Выготским Л.С., Пиаже Ж, Ушинским К.Д.. Вопрос в том, по какому механизму совершается обучение. На этот вопрос наукой получен ответ: знание попадает в голову человека через ощущения, суть которых заключается в возбуждении рецепторов органов чувств. Однако не любое знание об окружающем мире подвластно восприятию органами чувств. Человечество настолько углубилось в познание окружающего мира, что его процесс происходит другим путём. Один из известных советских физиков Боголюбов Н.Н. говорил, что мы можем понять то, что и представить не можем.

Как же научить детей основам наук, если сама современная наука развита до такой степени, что её истины нельзя непосредственно ощутить? Ответ на поверхности: объяснить. Но поверхностные ответы почти никогда не раскрывают истину.

Со времён Дж.Локка известно, что знание попадает в голову человека через опыт, т.е. действия. Это обосновано философией в теории познания (Г. Гегель, К.Маркс, В.И.Ленин) и дан однозначный ответ: знание возникает в результате деятельности человека с предметами окружающей действительности. Советские философы (Э.В.Ильенков, М.К.Мамардашвили, Г.С.Батищев, А.Н.Шимина и другие) обосновали теорию познания применительно к учебному процессу. В вопросах о роли деятельности в познании с философами сходились и психологи (Леонтьев А.Н., В.В.Давыдов, П.Я.Гальперин, Д.Б.Эльконин и др.) Их трудами учение о человеческой познавательной деятельности обоснованно внедрено в учебный процесс. Как известно, выделено два подхода к передаче знаний в учебном процессе:

- в готовом виде (объяснение учителя, чтение учебника, чтение другой литературы);
- в ходе учебно-познавательной деятельности при самостоятельном созидании (открытии) знаний.

Таким образом, в учебном познании компоненты учебного процесса выстраиваются в цепочку:

деятельность — знание — развитие.

Казалось бы путь к новой технологии обучения открыт. Однако, несмотря на проведение доказательных экспериментов, системно-деятельностный подход не внедрился в повседневную школьную практику. Учителя продолжают объяснять, а ученики слушать. Слушание — это тоже деятельность. Но какова её продуктивность?

Как известно, воспринимая новую информацию, мозг человека отвечает на вопросы: «Что это?», «На что это похоже?» В ответ нейроны головного мозга, связанные друг с другом, через физиологический и биохимический механизм находят то ранее усвоенное знание, которое удовлетворит запрос мозга. Этот процесс мы называем активацией опорных знаний. Но всегда ли так бывает на уроке? Ситуации бывают разные:

- у ученика опорные знания не сформированы;
- ученик отвлёкся мыслью и пропустил объяснение;
- учебный материал не предполагает опорных знаний;
- учитель не нашёл, какие опорные знания активизировать и т.д.

Ситуация поправима включением деятельности. Учитель задаёт учащимся выполнить упражнения, задания, задачи для закрепления, для формирования умений и навыков. В реальности выстраивается цепочка:

знание в готовом виде — деятельность: закрепление, умения, навыки.

Результаты обучения по объяснительной технологии всегда оставляли желать лучшего: знания формируются слабо, умения и навыки формируются, но без осознания. Это возможно, т.к. ученики «схватывают» способ выполнения без понимания. Формируются формальные знания, которые

С.Л.Рубинштейн называл знаниями с неадекватным способом мышления. Выстроенная в реальной школьной практике последовательность компонентов учебного процесса отличается от той, что разработана философами и психологами. Назрела потребность внедрения в широкую педагогическую практику системно-деятельностного подхода. ФГОС призваны решить эту задачу.

Оставим вне обсуждения замену «знаниевой» парадигмы на «компетентностную». Напомним только, что знание — сила. Именно знание, приобретённое человечеством в ходе познания окружающего мира, позволило создать вторую природу — цивилизацию, всё то, чем мы пользуемся в повседневной жизни: надеваем не шкуры, а одежду из полученных тканей, передвигаемся не пешком, а на транспорте, греемся не у костра, а включая газовую или электрическую плиту, и т.д. и т.п. Все достижения цивилизации стали возможны благодаря накопленному человечеством знанию, как фундаментальному, так и прикладному. Это положение является основой для формирования процесса обучения и должно быть отражено в ФГОС. Первая основная ошибка ФГОС заключается в низведении знания в процессе обучения и замена его чисто практическим использованием.

В данный момент нас интересует системно-деятельностный подход. Центром этого подхода являются универсальные учебные действия. Как разъясняет А.Г.Асмолов, функцией УУД является «обеспечение возможностей учащегося самостоятельно осуществлять деятельность учения, ставить учебные цели, искать и использовать необходимые средства и способы их достижения, контролировать и оценивать процесс и результаты деятельности».

Трудно себе представить, что ребёнок, направляясь вприпрыжку в школу и размахивая портфелем, поставил цель: «Приду на урок и буду изучать химическое равновесие». Это возможно, если мы будем обучать не живых школьников, а зомбированные существа. Но живой ребёнок имеет другие цели. Например, встретил по дороге большой сугроб, возникла цель «посражаться» с ним. Идя мимо стройки, остановился и наблюдает. Удовлетворяет любопытство через наблюдение — другая цель.

Разъяснения читаем дальше: «Ученик должен задаваться вопросом: «Какое значение и какой смысл имеет для меня учение?» — и уметь на него отвечать».

Нужно осознать, что обучение молодого поколения — это принудительный процесс. Стать образованным — эту цель ставит не ученик, а общество. Ученик только присваивает её: для него она представляется далёким туманным будущим.

Если учащийся самостоятельно будет «осуществлять деятельность учения», «искать и использовать необходимые средства и способы их достижения», то учитель не понадобится. Однако мы с трудом представляем учение без учителя. Особенно ярко это доказывает небывалый расцвет репетиторства: школа недоучивает, ученики и родители испытывают потребность в дополнительном обучении с помощью учителя-репетитора.

Универсальность предполагает обобщение. Чтобы ученик освоил уни- версальное действие, нужно, чтобы ему было что обобщать. Например, простое действие пользования линейкой он сначала получает на уроках арифметики. Впоследствии он это действие выполняет на уроках геометрии, физики, химии, русского языка. Таким образом, действие приобретает универсальность через действия при изучении каждого предмета.

Но даже освоив универсальное действие ученик не может с помощью его изучать предмет. Владение линейкой не ведёт к изучению геометрии, физики, химии, русского языка. Оно является только подспорьем. Это касается и других УУД: моделирования, использования знаков, решения задач и т.д. Место УУД в цепи компонентов учебного процесса не в начале, а в конце:

деятельность — знание — умения, навыки — УУД

Реализация системно-деятельностного подхода лежит в освоении учителями первого звена этого процесса — организации учебно-познавательной деятельности учащихся.

Учителя представляют деятельность учащихся не как расчленённое, системное понятие, а как простое выполнение учащимися разного рода заданий.

Проблема в том, что требуется осознание роли разных видов деятельности в процессе учебного познания. В трудах советских философов и психологов описана учебная деятельность другого характера. Прежде всего, это деятельность как источник нового знания, т.е. генетическая деятельность — рождающая знание.

Приведём пример открытия учащимися химического равновесия на уроке. Демонстрация опыта показывает учащимся обратимый процесс — сосуществование прямой и обратной реакции.

Следует вопрос учителя: как меняется со временем скорость прямой реакции? — Учащиеся соображают, что с течением времени исходные вещества расходуются и скорость реакции уменьшается. По просьбе учителя учащиеся проводят кривую изменения скорости реакции на графике (рис.1).

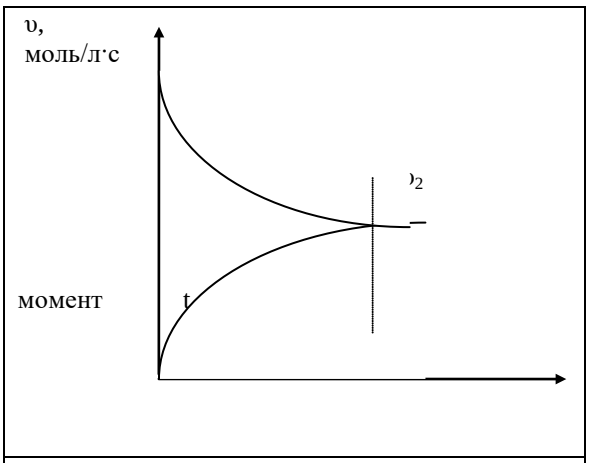

Рис.1. Химическое равновесие

Далее учащиеся получают второй вопрос: при накоплении продуктов реакции происходит их взаимодействие, как изменяется скорость обратной реакции? — Учащиеся понимают, что с накоплением продуктов скорость обратной реакции увеличивается. Они вычерчивают вторую кривую на графике.

Теперь учитель просит объяснить, что происходит в момент, который на графике соответствует точке пересечения кривых. — Учащиеся делают вывод, что в этот момент скорости прямой и обратной реакций становятся равными. В реакционной системе не происходит никаких изменений. Можно ввести термин «химическое равновесие». Так в умах учащихся зародилось новое знание. Далее следуют другие виды деятельности с другими целями: закрепить, сформировать умения, применить полученное знание.

Таким образом, можно выделить разные виды деятельности учащихся в учебном процессе по их роли в процессе усвоения знаний школьниками:

- генетическая деятельность, в которой самостоятельно созидается знание;
- репродуктивная деятельность на воспроизведение открытого знания, по формированию умений и навыков;
- продуктивная деятельность по переносу знаний на незнакомую ситуацию, творческая деятельность.

Советские психологи выделили формы учебно-познавательной деятельности по объекту деятельности:

- материальная — деятельность с объектом изучения;
- материализованная — деятельность, с заменителями объекта изучения.

Деятельность внешняя всегда отражается в сознании познающего. Поэтому выделяется ещё одна форма:

- интеллектуальная деятельность: интериоризация — усвоение знаний, и экстериоризация — применение знаний, выраженное в той или иной форме.

Так, для химии эти формы деятельности конкретизируются в специфической деятельности (таблица 1).

Таблица 1. Специфические формы учебной деятельности в химии

Материальная	Материализованная	Интеллектуальная
деятельность с веществом, с химическими реакциями – наблюдения и опыты	с материальными моделями; со знаковыми моделями; с числовым, графическим материалом, решение задач	интериоризация - усвоение; экстериоризация - применение знаний

В каждом учебном предмете выделяется своя специфическая деятельность.

Полную учебно-познавательную деятельность и последовательность её видов выражается схемой 1.

Схема 1. Виды учебно-познавательной деятельности

Встаёт проблема обучения учителя определять состав учебно-познавательной деятельности, адекватной содержанию урока. Особенно непривычно для учителя вычленять и организовывать генетическую деятельность, из которой в умах учащихся зародится новое знание. Такое знание будет усвоено учащимися осознанно, в отличие от того, которое даётся в объяснении учителя. Далее учитель должен решить задачу: какие задания он предъявит учащимся для закрепления знаний, для формирования умений и навыков. После этого обязательно нужны задания творческого характера, в которых учащиеся применяют полученные знания, переносят их на незнакомые ситуации, преобразуют и дополняют их новыми деталями. В таком процессе успешно формируется фонд мыслительных действий — развитие. Цель достигнута:

деятельность — знание — развитие.

Итак, видим, что ФГОС с его УУД — это шаг назад по сравнению с достижением советских философов, психологов и дидактов. Но отрицательный результат — это тоже научный результат. Он дал возможность осознать, что требуется принципиальная доработка ФГОС:

- переориентировать учебный процесс с компетентного подхода на передачу знаний от поколения к поколению;

- выделить не только объём знаний по каждому предмету, но и виды специфической учебно-познавательной деятельности для каждого предмета;
- определить место УУД в учебном процессе как средства формирования умений и навыков.

Куликова Т.И.

Сохранение эмоционального здоровья младших школьников на начальном этапе обучения

г. Тула
Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого
tativkul@gmail.com

Обеспечение благоприятных условий для формирования полноценной здоровой личности – одна из центральных задач современной школы. Эмоциональное здоровье – это категория, без которой трудно понять происхождение способности преодолевать трудности, преобразовывать негативные эмоции, сохранять стабильность своей жизни. В современных психолого-педагогических исследованиях с тревогой констатируется факт ухудшения эмоционального состояния и самочувствия учащихся. Все больше становится детей с эмоциональными проблемами находящихся в состоянии аффективной напряженности. Такие дети ранимы, повышено сензитивны к предполагаемой обиде, обостренно реагируют на отношение к ним окружающих. Растет количество детей, страдающих неврозами, а также детей с девиантными формами поведения.

Школьный возраст является значимым периодом жизни, определяющим становление эмоционального мира личности и механизмы его регуляции. Именно в контексте обучения и воспитания особенно часто возникают критические оценочные ситуации, порождающие у школьников состояния эмоционального перенапряжения; в дальнейшем их «следы» приобретают устойчивость и проявляются в том или ином образе жизни и стиле поведения. Наступает период жизни, когда результаты эмоциональной регуляции приобретают автономность: состоявшийся человек будет с интересом реагировать на новизну и с благоговением относиться к жизни или, напротив, жизненные трудности будут содействовать увеличению незрелой идентичности, оформлению образа «неудачника» и тогда он будет чувствовать себя беспомощным в этом мире, будет предвосхищать источники новых страхов. Оформившийся тот или иной «хронотоп» (А.А. Ухтомский, М.М. Бахтин, В.П. Зинченко, В.Я. Ляудис) и история жизни будут определять систему эмоциональных отношений и восприятие мира, переживание его безопасности или, напротив, чуждости.

Основным показателем устойчивого эмоционального неблагополучия является школьная тревожность. Она выражается в волнении, повышенном беспокойстве в учебных ситуациях, в классе, в ожидании плохого отношения к себе, отрицательной оценки со стороны педагогов, сверстников. Чувство тревоги в школьном возрасте неизбежно, поскольку познание всегда сопровождается тревогой. Повышенная школьная тревожность может быть вызвана как ситуационными факторами, так и подкрепляться индивидуальными особенностями ребенка (темпераментом, характером).

Формированию и закреплению школьной тревожности способствует неспособность учащихся справиться со школьной программой, которая может быть вызвана повышенным уровнем сложности программ, недостаточным уровнем развития высших психических функций ребенка, педагогической запущенностью, недостаточной профессиональной компетентностью учителя, психическим синдромом хронической неуспешности. Эмоциональное неблагополучие некоторых школьников могут вызвать регулярно повторяющиеся контрольно-оценочные ситуации, неблагоприятные отношения в коллективе, неблагоприятные отношения с педагогами (стиль взаимодействия учителя с учениками, завышенные требования, избирательное отношение к ребенку). Немалую роль в закреплении тревожности играют неадекватные ожидания со стороны родителей.

Особенности появления тревожности ребенка, поступающего в школу, обусловлены новой социальной ситуацией и периодом адаптации и, как следствием этого, повышением психической напряженности. В школе происходит стандартизация условий жизни ребенка, в результате которой выявляется множество отклонений от предначертанного пути развития. Школьная тревожность у детей-первоклассников характеризуется эмоциональным переживанием и неуверенностью за свое благополучие.

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы показывает, что на состояние школьной тревожности у учащихся начальной ступени обучения влияют различные факторы: учебные перегрузки; неспособность учащегося справиться со школьной программой; неадекватные ожидания со стороны родителей; неблагоприятные отношения с педагогами; оценочные ситуации в школе.

Учебные перегрузки обусловлены разнообразными сторонами современной системы организации учебного процесса. Во-первых, они связаны со структурой учебного года, т.е. неравномерностью распределения и смены учебной нагрузки и отдыха. Во-вторых, перегрузки могут вызываться загруженностью ребенка учебными делами в течение учебной недели. В-третьих, свой вклад в перегрузки учащихся (особенно младших школьников) вносит существующая продолжительность урока.

Неадекватные ожидания со стороны родителей являются типичной причиной, порождающей у ребенка внутриличностный конфликт, который, в свою очередь, приводит к формированию и закреплению

тревожности вообще. В плане школьной тревожности – это, прежде всего, ожидания, касающиеся школьной успеваемости. Чем более родители ориентированы на достижение ребенком высоких учебных результатов, тем более выражена у ребенка тревожность.

Неблагоприятные отношения с педагогами как фактор формирования школьной тревожности многослойны. Во-первых, тревожность может порождаться стилем взаимодействия с учениками, которого придерживается учитель. Во-вторых, формированию тревожности могут способствовать завышенные требования педагогов к ученикам, которые часто не соответствуют возрастным возможностям детей. В-третьих, тревожность может быть вызвана избирательным отношением педагога к конкретному ребенку, прежде всего, связанным с систематическим нарушением этим ребенком правил поведения на уроке.

Регулярно повторяющиеся оценочные ситуации в школе оказывают сильное влияние на эмоциональное состояние школьника, поскольку проверка интеллекта вообще относится к наиболее психологически дискомфортным ситуациям, особенно, если эта проверка связана с социальным статусом личности. Л.И. Божович отмечает, что стремление к уважению и авторитету в глазах одноклассников, родителей, учителей, желание получить хорошую оценку «своих стараний, а не качество проделанной работы», оправдывающую затраченные на подготовку усилия, в конечном счете, определяют эмоционально-напряженный характер оценочной ситуации.

Система обучения ребенка в коллективе сверстников таит в себе факторы, которые могут негативно сказаться на эмоциональном здоровье школьника и привести к возникновению школьных страхов. Детские страхи, обычно простые и быстро проходящие, частично сменяются более сложными и затяжными, характерными для взрослых. В многообразии эмоциональных состояний (радость, печаль, гнев и т. д.) переживание страха младшим школьником занимает особое место. Внешняя обстановка, окружающая среда во многом определяют эмоциональные состояния ребенка. Именно этот факт отмечает выдающийся ученый В.М. Бехтерев, указывая на необходимость учитывать исключительную впечатлительность и эмоциональную чувствительность ребенка, «особенно втакого рода вопросах, как охрана душевного здоровья». Анализ научной литературы показывает, что для психологической науки проблема страхов не нова. Школьные страхи, как и любые другие эмоциональные явления, динамичны, то есть изменяются с течением времени и под действием различных внешних и внутренних факторов.

При поступлении ребенка в школу происходит изменение его социального статуса. Это ведет к переориентации ребенка на социальные нормы и установки. По данным различных авторов: Н.И. Гуткиной, О.В. Хухлаевой и др. – ребенок, готовый к обучению в школе, не испытывает страха перед ней. Первоклассник с радостью заходит в класс, готов общаться с учителем, выполнять его требования, узнавать что-то новое, выполнять требования, предъявляемые школой. Однако особенности образовательного учреждения, взаимодействия учителя с классом, особенности эмоционального развития первоклассника и другие причины могут поколебать представление ребенка о своем статусе ученика, и могут проявиться школьные страхи.

А.И. Захаров на основании наблюдений выявил, что если в младшем школьном возрасте и возникает страх, то чаще всего – это страх не соответствовать социальным требованиям ближайшего окружения, будь то школа, сверстники или семья. «Это выражается в страхах сделать что-то не так, не правильно, не так, как следует, как нужно, быть не тем, кого уважают. Это говорит о нарастающей социальной активности, об упрочении чувства ответственности, долга, обязанности, то есть о том, что объединено понятием «совесть», как центральное новообразование, младшего школьного возраста».

В первые две недели обучения в школе в основном присутствуют режимные страхи (дети боятся проспать, опоздать), а также пространственные страхи (не найти свой класс, заблудиться). Особенно сильно проявляется страх помещений у первоклассников из школ с предметным обучением, где дети вынуждены переходить из кабинета в кабинет.

В процессе адаптации ребенок не только привыкает к своему новому статусу, но и к окружению. Очень важно, чтобы ребенку помогли сориентироваться в пространстве школы – так можно избежать страха перед школьными помещениями, страха потеряться. Знакомство с одноклассниками позволит ребенку, во-первых, не боятся их, а во-вторых, первоклассник увидит, что вокруг такие же ребята с такими же переживаниями, как и у него. В процессе адаптации к школе эти страхи сменяются страхами отношений (учитель будет ругать) и страхами не успеть, не понять объяснений. Некоторых детей начинают беспокоить отношения в классе, которые так же связаны с учебным процессом. Например, дети боятся, что одноклассники отвлекут их от урока. Таким образом, психологически грамотно организованная адаптация первоклассника к школе позволит избежать возникновения целого ряда школьных страхов.

В период второго-третьего года обучения на первое место выходят «индивидуализированные» страхи, то есть школьные страхи, обусловленные индивидуальной траекторией развития ребенка. В четвертом классе появляются страхи «не поступить в гимназию», «плохо окончить начальную школу».

Сохранение эмоционального здоровья школьников — это целесообразно организованная система психологических воздействий. Основными направлениями и задачами психологической работы по сохранению эмоционального здоровья являются: снижение тревожности у детей старшего дошкольного возраста; снижение уровня агрессивности; снижение психоэмоционального напряжения; развитие способности понимать эмоциональное состояние другого; обучение приемам релаксации; обучение детей выразительным средствам: мимика, жесты, пантомимика; развитие умения понимать и выражать свои

эмоции.
Решение этих последовательных задач происходит при взаимодействии со всеми участниками образовательного процесса, как непосредственно с младшими школьниками, так и с ближайшим социальным окружением ребенка - учителем и родителями. Реализация данных задач является основой для организации всей деятельности школьного психолога: диагностической, профилактической, коррекционно-развивающей и просветительской, консультативной.
Диагностическая работа в данном направлении включает в себя выявление детей с эмоциональными проблемами: тревожностью, страхами, агрессивностью; а также выявление индивидуальных особенностей эмоциональной сферы школьников.
Психологическое просвещение и консультирование педагогов и родителей по сохранения эмоционального здоровья младших школьников включает в себя работу, направленную на формирование знаний в области психологии эмоций, навыков конструктивного отреагирования собственных негативных эмоциональных состояний и формирования элементарных навыков конгруэнтной коммуникации с детьми.
Коррекционно-развивающая работа по сохранению психологического здоровья в младшем школьном возрасте проводится с использованием психогимнастики, которая является одним из основных и адекватных методов работы школьного психолога для данного возраста и решаемой проблемы. В психогимнастике имитация детьми различных эмоциональных состояний имеет как психопрофилактический так и коррекционный характер. Во-первых, активные мимические и пантомимические проявления чувств помогают предотвращать перерастание некоторых эмоций в патологию. Во-вторых, благодаря работе мышц лица и тела обеспечивается активная разрядка эмоций. В-третьих, у детей при произвольном воспроизведении выразительных движений происходит оживление соответствующих эмоций и могут возникать яркие воспоминания о неотреагированных ранее переживаниях, что имеет значение для нахождения первопричины нервного напряжения у некоторых детей.
Для обеспечения психологических условий благоприятных для сохранения эмоционального здоровья младших школьников необходимо обучение педагогов навыкам конгруэнтной коммуникации, которые в наибольшей степени способствуют разрешению педагогических ситуаций, созданию ситуации успеха у школьников, благоприятного психологического климата в классе, атмосферы доверия и сотрудничества.
Метод конгруэнтной коммуникации в системе отношений взаимодействия «ребенок - взрослый» базируется на идеях принципах гуманистической психологии. Основная цель конгруэнтной коммуникации — обеспечений системы психолого-педагогических условий позитивного личностного развития ребенка.
Наиболее эффективна в работе по сохранению эмоционального здоровья младшего школьника специально составленная программа, которая компелирует в себе различные методы и техники психологической коррекции.
Цель программы: сохранение эмоционального здоровья младших школьников.
Задачи программы:
- снижение тревожности у детей старшего дошкольного возраста;
- снижение уровня агрессивности;
- снижение психоэмоционального напряжения;
- развитие способности понимать эмоциональное состояние другого человека;
- развитие умения понимать и выражать свои эмоции;
- обучение приемам релаксации;
-обучение детей выразительным средствам: мимика, жесты, пантомима.
В качестве основы при разработке программы нами были использованы элементы психогимнастики, которая является одним из основных методов работы школьного психолога и наиболее адекватным методом для данного возраста и решаемой проблемы.
Структура занятий:
1. Вводная часть – ритуал приветствия.
2. Основная часть – основные упражнения.
3. Заключительная часть – рефлексия, ритуал прощания.
Содержание программы по сохранению эмоционального здоровья у детей
младшего школьного возраста
Занятие 1. А вот и МЫ.
Цель: знакомство участников с правилами поведения на занятиях, сплочение, сближение детей в группе, создание положительной атмосферы.
Вводная часть. Слово ведущего. Правила работы в группе. Знакомство.
Основная часть. Имя оживает. Ласковое имя. Рисунок своего имени.
Заключительная часть – рефлексия, ритуал прощания. Ладошки.
Занятие 2. Я люблю…
Цель: формирование оптимального эмоционального тонуса, снятие психофизической нагрузки, нивелирование тревожности.
Вводная часть – ритуал приветствия. Волшебный цветок. Переходы. Разыщи радость.
Основная часть – основные упражнения. Рисование на тему: «Я люблю больше всего...» Танцевальный этюд «Подари движение».

Заключительная часть – рефлексия, ритуал прощания. Ладошки.
Занятие 3. Настроение.
Цель: снятие психоэмоционального напряжения, развитие способности понимать свое эмоциональное состояние, релаксация.
Вводная часть – ритуал приветствия. Волшебный цветок. Настроение.
Основная часть – основные упражнения. Этюд «Солнечный зайчик». Рисование на тему «Мое настроение». Упражнение «Тренируем эмоции». Передай улыбку другому.
Заключительная часть – рефлексия, ритуал прощания. Ладошки.
Занятие 4. Сказочная страна «Радость».
Цель: Обучение выражению радости, снижение эмоционального напряжения.
Вводная часть – ритуал приветствия. Волшебный цветок. Радость можно выразить жестом.
Основная часть – основные упражнения. Зоопарк. Как доставить радость другому человеку? Медвежата выздоровели (этюд на выражение радости). Собираем добрые слова.
Заключительная часть – рефлексия, ритуал прощания. Ладошки.
Занятие 5. Путешествие по стране «Грусти».
Цель: Обучение выражению мимикой и пантомимикой чувства грусти.
Вводная часть – ритуал приветствия. Волшебный цветок. Имя шепчут волны.
Основная часть – основные упражнения. Чтение рассказа «Леша и Аня в деревне». Скульпторы.
Заключительная часть – рефлексия, ритуал прощания. Ладошки.
Занятие 6. Злость.
Цель: обучение пониманию чувства злости у других людей.
Вводная часть – ритуал приветствия. Волшебный цветок. Этюд для выражения гнева «Злой пес». Конкурс хвастунов.
Основная часть – основные упражнения. Работа со сказкой Е. Вишневой «Как ромашки с васильками поссорились». Рисунок по сказке.
Заключительная часть – рефлексия, ритуал прощания. Ладошки.
Занятие 7. Обида.
Цель: обучение пониманию чувства обиды.
Вводная часть – ритуал приветствия. Волшебный цветок. Передай Эмоцию. Отдыхалка.
Основная часть – основные упражнения.
Лесовичок и его внучок. Обиженный кустик. Рисунок на тему «Моя обида».
Заключительная часть – рефлексия, ритуал прощания. Ладошки.
Занятие 8. Мои чувства.
Цель: обучение детей способам владения чувствами.
Вводная часть – ритуал приветствия. Волшебный цветок. Этюд «Разные настроения».
Основная часть – основные упражнения. Золотая книга сказок. Сказка «Три совета старушки» (О. Хухлаева).
Заключительная часть – рефлексия, ритуал прощания. Ладошки.
Занятие 9. Новичок.
Цель: тренировка самоорганизации, снятие напряженности.
Вводная часть – ритуал приветствия. Волшебный цветок. Скучно, скучно так сидеть.
Основная часть – основные упражнения. Комплименты. Дракон кусает свой хвост.
Заключительная часть – рефлексия, ритуал прощания. Ладошки.
Занятие 10. Ласка.
Цель: тренировка самоорганизации, снятие напряженности.
Вводная часть – ритуал приветствия. Волшебный цветок. Миниконкурс «Назови и покажи».
Основная часть – основные упражнения. Этюд «Страшный зверь». Рисование по приведенному этюду. Этюд «Ласка». Минута шалости. Комплекс «Волшебный сон».
Заключительная часть – рефлексия, ритуал прощания. Ладошки.
Занятие 11. Общая история
Цель: помощь детям в выражении своей индивидуальности; обучение высказыванию своих мыслей; обучение адекватным способам взаимодействия и взаимопонимания.
Вводная часть – ритуал приветствия. Волшебный цветок.
Основная часть – основные упражнения. Сочиняем «Общую историю». Инсценировка «Общей истории». Коллективный рисунок по сочиненной «Общей истории». Иголка и нитка.
Заключительная часть – рефлексия, ритуал прощания. Ладошки.
Занятие 12. Волшебный лес.
Цель: обучение способам передачи эмоционального состояния героя; развитие способности понимать чувства другого.
Вводная часть – ритуал приветствия. Волшебный цветок.
Основная часть – основные упражнения. Этюд «Ежик» и «Тропинка». Рисование на тему «Волшебный лес». Упражнение «Танец». Этюд «Ежики смеются».
Заключительная часть – рефлексия, ритуал прощания. Ладошки.

Занятие 13. Я все люблю.
Цель: создание положительного эмоционального фона, помощь в восприятии красоты окружающего мира.
Вводная часть – ритуал приветствия. Волшебный цветок.
Основная часть – основные упражнения. Этюд «Утро». Этюд «Радость». Этюд «Шарик». Рисование по темам. Этюд «Я всё люблю».
Заключительная часть – рефлексия, ритуал прощания. Ладошки.
Занятие 14. Солнце в ладошке.
Цель: подведение итогов, формирование нового опыта взаимоотношений, развитие произвольного контроля за своими действиями, снятие двигательной расторможенности, негативизма, воспитание новых способов общения.
Вводная часть – ритуал приветствия. Волшебный цветок. Мальчик (девочка) - наоборот.
Основная часть – основные упражнения. Этюд «Солнце в ладошке». Этюд «Просто так». Клеевой дождик. Идем за синей птицей! Встреча сказочных героев.
Заключительная часть – рефлексия, ритуал прощания. Ладошки.
Занятие 15. Правила Дружбы.
Цель: развитие социальной активности детей, развитие умения делать правильный выбор, сотрудничать со сверстниками.
Вводная часть – ритуал приветствия. Волшебный цветок. Найди друга. Секрет.
Основная часть – основные упражнения. Цветик-семицветик. Рисование на тему«Новоселье». Правила дружбы. Релаксация «Улыбка».
Заключительная часть – рефлексия, ритуал прощания. Ладошки.
Программа рассчитана на 15 занятий, одно занятие продолжительностью 25-35 минут. Интенсивность занятий – 2 раза в неделю. В программе использованы игры, упражнения, этюды, разработанные Белопольской И.Л., Кряжевой Н.Л., Хухлаевой О.В. Чистяковой М.И.

Кулькова Ж.Г.

Сказкотерапия в антисуицидальной профилактике

г.Челябинск
Областной центр диагностики и консультирования,
gkulkova@mail.ru

Вопросы организации и эффективности антисуицидальной профилактической работы с обучающимися в образовательных организациях являются в настоящее время актуальными, обсуждаемыми и требующими оперативного качественного решения. Вызовы современного общества, деструктивные информационные потоки, неконтролируемое пользование социальными сетями Интернет, деформация и существенные социально-психологические проблемы института семьи — всё это становится факторами риска суицидального поведения детей и подростков.

В профессиональном стандарте педагога-психолога (психолога в сфере образования), утвержденном приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 24.07.2015г. № 514н, в описании трудовой функции «Психопрофилактика (профессиональная деятельность, направленная на сохранение и укрепление психологического здоровья обучающихся в процессе обучения и воспитания в образовательных учреждениях)» (п.3.1.7 Код А/07.7) указанны необходимые умения: планировать и организовывать работу по предупреждению возможного неблагополучия в психическом и личностном развитии обучающихся, особенно социально уязвимых и попавших в трудные жизненные ситуации; и необходимые знания: превентивных методов работы с обучающимися «группы риска» (из неблагополучных семей, находящихся в состоянии посттравматического стрессового расстройства, склонных к суициду и другим формам аутоагрессии).

Предлагаемая к использованию в антисуицидальной профилактике методика основана на принципах сказкотерапии: психологической безопасности и комфорта, экологичности и природосообразности, ненавязчивого и естественного формирования гуманистических основ жизнедеятельности, творческого начала и самореализации. Для детей даже старшего подросткового возраста работа со сказками интересна, не вызывает отторжения и демонстративно-защитных поведенческих реакций. Сказкотерапевтический формат общения детей с психологом отличает его от официального, рутинного, повседневного и изрядно надоевшего детям общения с педагогическими и административными работниками. К сожалению и родители в разговоре с ребенком тоже часто переходят на формальный, сухой, безаппеляционный язык общения, напоминающий нотации, нравоучения и запреты.

Для проведения сказкотерапевтического занятия антисуицидальной направленности можно пригласить класс, а можно сформировать разновозрастную группу в количестве 20-25 человек. Занятие рассчитано на обучающихся с 5 по 11 класс. Опыт проведения данного занятия в разновозрастной группе показывает его эффективность в смешанном составе детей в возрасте от 12 до 17 лет. Продолжительность занятия — два урока по 40 минут. Место проведения — стандартный учебный кабинет с возможностью размещения участников на стульях в общем кругу и работы малыми подгруппами (по 4-7 человек) около столов. Оснащение, используемое в ходе занятия: распечатанные сказки, чистые листы А4 формата,

изосредства (восковые мелки, фломастеры, карандаши, ручки и пр.). Если есть возможность музыкального сопровождения, то желательно подобрать для этапа работы детей в подгруппах классические жизнеутверждающие легко узнаваемые мелодии (например, треки из фильмов и сериалов - «Властелин колец», «Игры престолов» и пр.) продолжительностью 10-15 минут. Опыт проведения занятий в различных условия не обнаруживает существенной разницы продуктивности работы детей с или без музыкального сопровождения.

На первом этапе занятия проводится микро-знакомство, доводится цель и регламент совместной работы. В качестве озвучиваемой цели можно использовать фразу: «Работая со сказками и сочиняя сказочные истории, мы с вами поможем учителям начальной школы рассказать детям младшего возраста — ученикам 1-4 класса, об опасностях жизни и о том, как их преодолеть». Подобное заявление психолога не только снимает внутреннюю тревогу подростков, приглашенных на занятие к психологу, но и придает определенную значимость их работе, поднимает их статус. Для раскрепощения и побуждения к большей активности участникам предлагается несколько подвижных игр, игр на внимание. Время «разогрева» - около 7-8 минут. С помощью игры (например, «Пингвины и льдины») участники делятся на подгруппы по 4-5 человек.

На втором этапе каждой подгруппе предлагается продолжить сказку, начало которой напечатано, придумать краткий девиз, слогам, фразу, излагающую суть и смысл сказочной истории, и нарисовать знак, эмблему, олицетворяющую суть и смысл сказки. Этот этап подгрупповой работы имеет важное диагностическое значение. В подгруппе на основании анализа поведенческих реакций, высказываний, эмоционального состояния и особенностей социального взаимодействия, реагирования на предлагаемое другими детьми продолжение истории выявляется ребенок (или несколько), обнаруживающий рискованные в плане суицидологической составляющей проявления. Для подростков, входящих в группу риска по суицидальному поведению, относится: декларирование трагического (смертельного) исхода для главного героя, подчеркивание негативного эмоционально-чувственного компонента истории, нагнетание травмирующих факторов, осложняющих жизнь главного героя сказки, отказ от взаимодействия в подгруппе, невербальные проявления тревоги и внутреннего напряжения, пассивность и созерцательность с подтекстом противостояния мнению группы, намеренная отстраненность от совместной деятельности, открытое неприятие и саботаж предложениям психолога и других детей. Подобные проявления должны стать поводом для индивидуальной психологической диагностики ребенка и консультирования его родителей (законных представителей).

На третьем этапе подгруппы предлагают на общее обсуждение свои варианты продолжения сказочных историй. Все сказочные истории имеют одинаковое начало: беззаботно и вполне комфортно живет главный герой до столкновения с опасностью, трудностью, проблемой; столкновение с проблемой требует от главного героя принятия значимого для дальнейшей жизни решения. После этого сказка продолжается детьми самостоятельно. Естественный, гармоничный и природосообразный путь социализации в предшествующие периоды детства, отсутствие серьезных психотравмирующих обстоятельств в их жизни, отсутствие суицидальных намерений позволяет детям выбрать жизнеутверждающий дальнейший ход событий, продолжить путь главного героя. В некоторых случаях дети дополнительно отягощают обстоятельства жизни героя, но итогом указывают все-таки благополучный финал, успешное разрешение проблемной ситуации.

На завершающем этапе занятия детям предлагается высказать свои соображения, чувства и переживания от сделанного, услышанного и увиденного. Особенности обратной связи от участников: отказ от обсуждения, демонстративное игнорирование позитивной направленности сказок, намеренное публичное подчеркивание своей особой позиции и точки зрения, как и умышленное «подстраивание под всех» - повод для индивидуальной работы с ребенком. Опыт проведения занятий показывает, что в среднем подростковом возрасте (7-8 класс) в одном классе обнаруживается 1-2 ребенка, требующих дальнейшей индивидуальной встречи с психологом, консультативно-профилактической беседы с родителями. Имея аргументированную позицию, подтвержденную наблюдением за детьми в ходе занятия, психологу можно более эффективно организовать индивидуальную психологическую помощь конкретному ребенку.

Привлечение в профилактическую групповую работу сказкотерапевтических методов и приемов позволяет сделать её более продуктивной, индивидуально ориентированной, позитивно окрашенной и на эмоционально-поведенческом уровне более комфортной для детей и подростков.

Примеры сказок для работы в подгруппах обучающихся:

Легкокрылая бабочка

Солнечным весенним днём над цветочной поляной пролетала бабочка. Она была прекрасна: легкие сиренево-голубые крылья, изумрудные глазки, длинные усики! Она порхала и кружила над цветами, весело помахивая своими роскошными крылышками. Вокруг неё также весело кружили бабочки-подружки и бабочки-друзья. Мир улыбался им самыми яркими красками. Неожиданно на солнце набежала туча, и брызнул дождь. Холодные тяжелые капли намочили крылья бабочки. В изнеможении бабочка заползла под куст. Она не могла взлететь….

Белоснежная чайка

Над изумрудно-синим морем носилась в потоках солёного воздуха белоснежная чайка. Она была молода, полна сил и энергии. Перья чайки были блестящими, клюв – острым, глаза – зоркими! Ей хотелось летать и

кружить над волнами вместе со своими друзьями – такими же белоснежными чайками. И ветер, и море, и солнце – всё нравилось чайке! Очень часто в открытом море случается водяной смерч. Именно такой нежданно налетевший смерч подхватил чайку, стал её вертеть, кружить, переворачивать вниз головой. Обессиленная чайка была вынуждена сложить крылья и …

Полярный пингвин

На бескрайних белоснежных ледяных просторах заходило за горизонт полярное солнце. На огромной льдине толпились молодые пингвины. Они шумно обсуждали прожитый день, галдели и болтали без умолку. Настроение у всех было приподнятое! Хорошее настроение было и у одного из пингвинов, что стоял почти с краю. Он был весел и доволен. Сегодня он удачно поймал рыбку, наелся сам, да ещё и друга угостил. Пингвин так активно махал своими короткими крылышками, так сильно увлекся обсуждением кильки, что не заметил, как кубарем покатился в воду. Так как солнце почти скрылось, ледяная вода стала почти чёрной и непрозрачной. Пингвин от испуга пошёл ко дну…

Тихоокеанский дельфин

Почти на самом экваторе вода тёплая, прозрачная, изумрудно-голубая. Именно туда приплыла стая молодых дельфинов. Они были полны энергии и планов, сильны и очень красивы! Дельфины плавали на скорость, выпрыгивали из воды и всячески показывали свою сноровку друг перед другом. Один из дельфинов плавал быстрее, прыгал выше и мог даже перевернуться в воздухе. Мимо стаи дельфинов проплывало рыболовное судно. Моряки закончили лов селедки и шли в порт со спущенной за борт пустой сетью. Самый смелый дельфин подплыл очень близко к судну и зацепился плавником за сеть. Сеть потащила дельфина, он стал дергаться и ещё больше запутался….

Серый волчонок

В самом обычном лесу жила самая обычная стая волков. В этой стае рос самый обычный волчонок. Он был серым, лохматым, его лапы были сильными, а глаза – зоркими. С утра до позднего вечера носился он по лесу. И всегда у него были какие-то важные неотложные дела: то зайцев погонять, то куропаток переполошить, то воды из ручья попить, то старого ворчливого ежа напугать. Везде этот волчонок совал свой нос, до всего ему было дело. Как-то раз забрёл волчонок в глухую чащу. Ни одни птица не щебетала там, ни один лучик солнца не проникал сквозь плотные ветви мохнатых колючих елей. Волчонок немного напугался и только хотел повернуть обратно, как – ЩЁЛК! – его лапа попала в стальной капкан….

Любопытный щенок

Как-то самые обычные родители подарили самому обычному своему ребенку самого обычного щенка. Это был не очень породистый щенок, но зато весьма симпатичный и милый. У него были блестящие чёрные глазки, влажный носик и пушистый хвостик, которым он вилял во все стороны. Жизнь щенка была хороша: его кормили, за ним ухаживали, с ним играли. Однажды во время прогулки щенку надоело, что его хозяин всё время тянет его за поводок и никак не дает побегать по дороге за машинами. А щенку так хотелось укусить какую-нибудь машину за колесо! Щенок изо всех своих сил дернул за поводок, веревка лопнула. Он со всех лап бросился на дорогу навстречу машине….

Список литературы

1. Вачков И.В. Сказкотерапия: развитие самосознания через психологическую сказку. – М.: Ось-89, 2007;
2. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Основы сказкотерапии. – СПб.: Речь, 2005;
3. Наговицын А.Е., Пономарева В.И. Атлас сказочного мира. – М.: Генезис, 2011. - 320 с. – (Библиотека психологии и психотерапии);
4. Соколов Д.Ю. Сказки и сказкотерапия. – Изд.5-е испр. и до. – М.: Независимая фирма «Класс», 2008. – 288 с. – (Библиотека психологии и психотерапии).

Кучегашева П.П.

Психолого-педагогическое сопровождение детско-родительских отношений в условиях введения ФГОС ОО.

г. Волгоград ГАУ ДПО ВГАПО

Психолого-педагогическое сопровождение воспитательно-образовательного процесса в условиях введения Федерального государственного образовательного стандарта обусловило необходимость активизации взаимодействия образовательных учреждений с семьей.

Монина Г.Б., Лютова-Робертс Е.К. и др. указывают, что в течение нескольких десятилетий в Советском Союзе осуществлялась политика превращения воспитания из семейного в общественное. Результатом стало снисходительное отношение к домашнему воспитанию. И педагоги, и сами родители убеждены, что именно образовательное учреждение призвано осуществить основной вклад в дело формирования личности подрастающего поколения, а домашнее (семейное) воспитание является чем-то дополнительным и даже возможно «неправильным» по отношению к организованному образованию в учреждениях. В связи с такой постановкой вопроса многие педагоги видели свою миссию в том, чтобы учить (даже поучать) и

контролировать действия родителей, указывать на их ошибки и недостатки в воспитании детей. На этой основе сложились традиционные формы взаимодействия с родителями – родительские собрания, на которых педагог «говорит», а родитель «слушает».

Анализ всех случаев нарушений детско-родительских отношений показывает, что созревание когнитивных, эмоциональных функций ведет к тому, что подростки используют новые формы взаимодействия с родителями, что последним не подходит. Всё это приводит к конфликту с родителями, особенно если в семье господствует авторитарный и ограничительный стиль воспитания. Конфликт между потребностями родителей и детей не только неизбежен в семьях, но он встречается часто. Существует не только отдельно проблема у ребенка и у взрослых – это общая системная проблема во взаимоотношениях. Оба (родитель и ребенок) вовлечены в проблему (являются ее участниками) и потребности каждого поставлены на карту.

Наиболее критическим фактором во взаимоотношениях родителей и детей является то, как разрешаются конфликты. К несчастью, большинство родителей пытается разрешить их только с пользой в свою сторону, так как они знают что хорошо, а что плохо. Конфликт в семье, где он выражается, открыто и принимается как естественный феномен, гораздо здоровее для ребенка, чем это думают большинство родителей. В таких семьях ребенок имеет, по крайней мере, возможность пережить опыт конфликта, научиться, как обращаться с ним, быть более подготовленным к дальнейшим встречам с конфликтами в течение жизни. Конструктивное решение конфликтов в семье может быть более благоприятным для ребенка, так как является подготовкой к встрече с конфликтами вне дома. Когда родители понимают, что у ребенка есть проблемы это уже шаг к тому, что они будут её как-то решать. Хорошо если родители сами обратятся за помощью к психологу. Профессиональный психолог-консультант всегда реально поможет ребенку, который к нему обратился. Но, в отличие от большинства родителей, он оставляет ответственность за разрешение проблемы подростка, самому подростку.

Проблема взаимоотношений подростков и взрослых сложная и многогранная. Влияние родителей на развитие ребенка очень велико. Дети, растущие в атмосфере любви и понимания, имеют меньше проблем, связанных со здоровьем, трудностей с обучением в школе, общением со сверстниками, и, наоборот, как правило, нарушение детско-родительских отношений ведет к формированию различных психологических проблем и комплексов. Исследования, проводимые в школах, показывают достаточно высокий процент жестокого обращения к детям. Проявления жестокости к детям, подросткам могут быть: преднамеренными или импульсивными, сознательными или несознательными. Исследования в Волгоградской области в других регионах России показывают, что родительская жестокость имеет место до 40% семей. Если учитывать все повседневные подзатыльники, шлепки, угрозы, различные наказания практически каждый ребенок сталкивается с проявлениями жестокости, давления и насилия со стороны взрослых.

С. Фрайд, П. Хоулт, В. Гиллхам выделяют несколько типов жестокого обращения родителей к детям:

- «Ребенок мишень», ребенка считают либо слишком пассивным, либо очень активным и как результат он становится объектом агрессии в семье. «Ребенок-мишень» может быть и в ситуации любви лишь одного из родителей, если он имеет физические или умственные недостатки.
- «Критическая ситуация» - сокращение на работе, развод по инициативе одного из супругов, измена могут вызывать вспышки жестокого поведения по отношению к ребенку. Агрессия, направленная на ребенка т.к. его отец или мать виноват в том, что со мной сейчас происходит.
- «Отсутствие навыков материнства или отцовства» - родители не готовы к той ответственности, которую налагают на них отцовство и материнство и не имеют других стратегий поведения кроме крика, наказания и избиения.
- «Не образованный родитель» - отсутствие элементарных знаний о возрастных особенностях развития детей не только не умение, но и не желание учитывать особенности психики в общении с детьми. Процент «необразованных родителей», как показывает анализ сложных случаев жестокого обращения с ребенком неуклонно расчет вверх.
-«Модель домашнего насилия» - жестокое поведение чаще отмечается у родителей, которые в детстве сами подвергались насилию. Анализ случая изнасилования родителями своей несовершеннолетней дочери, когда мама в своё оправдание, почему допускала половые контакты отца и дочери, сама участвовала в обучении сексу, объясняла тем, что сама была изнасилована в 13 лет.
- «Изоляция от внешнего мира» - нежелание и неумение налаживать контакты с другими людьми и как следствие – потребность в уединении и агрессия на любые попытки их нарушить.
- «Семейные стереотипы» - нарушение, которых жестоко карается родителями (подростковая беременность, нарушение традиций семьи, этические нарушения, связь с неблагонадежными и неуспешными в понятии родителей сверстниками).

Анализ случаев обращения администрации школ, педагогов по вопросу жестокого отношения со стороны взрослых ведет к формированию у детей и подростков трусливости, лживости, возникновению комплексов вины, страха и появлению немотивированной агрессии, случаев аффективного суицида, приводит к различным деформациям в формировании личности.

Воспитательные возможности семьи в значительной степени они зависят от общего нравственного и эмоционального климата в семье. Антиобщественное противоправное поведение родителей пагубно влияет на позитивное развитие ребенка, т.к. служит наглядным примером нравственной безответственности, ранней алкоголизации, аморального и противоправного поведения. Дети очень сильно переживают (особенно в

подростковом возрасте) разрыв с родителями (лишение родительских прав). Изоляция от родителей наносит им огромную психологическую травму, способствует дальнейшей деформации их личности и при определенных условиях неизбежно ведет к совершению ими противоправных действий. Эмоциональная атмосфера семьи оказывает решающее влияние на развитие позитивных эмоций у ребенка. В обстановке теплых эмоциональных контактов и взаимопонимания ребенок лучше усваивает установки и требования родителей. В семье, где царит эмоциональный холод между родителями, где дети растут в условиях безразличия, отсутствия любви, доброты со стороны родителей, где присутствует психологическое отчуждение ребенка - это способствует появлению таких личностных качеств, как духовная опустошенность, эмоциональная холодность, жестокость. Эмоциональная холодность со стороны родителей ведет к неизбежной потери контакта с ребенком. Еще более тяжелый случай – равнодушные и жестокие родители. Дети из таких семей редко относятся к людям с доверием, испытывают трудности в общении, часто сами жестоки, хотя имеют сильную потребность в любви.

Для достижения воспитательных целей в семье родители обращаются к разнообразным средствам воздействия: поощряют и наказывают ребенка, стремятся стать для него образцом. В результате разумного применения поощрений развитие детей как личности можно ускорить, сделать более успешным, чем при использовании запретов и физических наказаний. Если все же возникает нужда в наказаниях, то для усиления воспитательного эффекта наказания по возможности должны следовать непосредственно за заслуживающим их проступкам. Наказание должно быть справедливым, но не жестоким, не унижающим личности ребенка. Жестокое физическое наказание может вызвать у ребенка страх, озлобленность, чувство собственной неполноценности. Наказание более эффективно в том случае, если проступок, за который он наказан, разумно ему объяснен. Любое физическое воздействие формирует у ребенка убеждение, что он тоже может воздействовать силой, когда его что-то не устроит. Разумеется, родители, должны предъявлять требования к своему ребенку, исходя из целей воспитания, норм морали, конкретных ситуаций, в которых необходимо принимать конкретные оправданные решения. Но, если родители предпочитают всем видам воздействия безоговорочный приказ, насилие, то сталкиваются с сопротивлением ребенка, который отвечает на нажим, принуждение, угрозы своими контрмерами: лицемерием, обманом, вспышками грубости, а иногда откровенной ненавистью. В случаях, когда сопротивление оказывается сломленным авторитарным отцом или матерью сломленной оказывается и душа ребенка, его самостоятельность, инициативность, чувство собственного достоинства, вера в себя, в свои силы. Безоглядная авторитарность родителей, игнорирование интересов и мнений ребенка, систематическое, грубое лишение его права голоса при решении вопросов к нему относящихся, - все это гарантия серьезных неудач в будущем. Сформированная неуверенность в своих силах в детстве, неумение высказывать свою точку зрения, отстаивать свои права приводит к тому, что став взрослым начинает действовать только по шаблону, по образцу « так надо, так принято», подстраиваться под других. «Установка» заложенная в детстве, что успешности можно добиться на основе приспособления, а не на основе личных достижений откладывает отпечаток на всю оставшуюся жизнь. Условиями формирования у ребенка высокой жизненной позиции является активная поддержка позиций ребенка, подчеркивание его успехов на основе личных достижений, доверие, коллективное обсуждение дел решающихся в семье, доверие к его делам

Если мы обратимся к образу папы Карло, то не ошибемся. Сколько бесконечного терпения, понимания и, самое главное, как бы ничем не обоснованной веры в своего ребенка проявлял он постоянно, всегда готовый прийти на помощь сыну, еще не умеющему сдерживать свое слово хорошо себя вести и «быть умненьким и благоразумненьким». Просто нужно время и терпение чтобы выслушать своего ребенка, дать понять ему, что вы с ним по одну сторону баррикады. Очень хорошо, если родители совместно с взрослеющим подростком побудут на тренинге детско-родительских отношений, сходят на очную консультацию к психологу. К сожалению, не существует универсальной «технологии» воспитания детей и родители не могут получить совета на все случаи жизни, но посещение «Родительского клуба», которые существуют во многих образовательных учреждениях, помогут взглянуть на существующие проблемы в семье через другой ракурс и может это поможет разрешить ситуацию, которая возникла в семье.

Интерактивная форма сотрудничества с родителями является одним из эффективных методов взаимодействия, позволяющая вовлечь их в процесс обучения, развития и познания собственного ребенка. Информационно-коммуникативные технологий помогают педагогу-психологу разнообразить формы поддержки образовательного процесса, повысить качество работы с родителями образовательной организации, а также популяризировать деятельность педагога-психолога в целом.

Список литературы

1. Закон «Об образовании» от 29 декабря 2012 года №273-ФЗ, статья 2, п. 31.
2. Варга А.Я. типы родительских отношений – М., 1978.
3. Волкова Е.М. Трудные дети или трудные родители. – М., 1992
4. Монина Г.Б., Лютова-Робертс Е.К. Коммуникативный тренинг (педагоги, психологи, родители). - СПб.: Издательство «Речь», 2007. — 224 с: ил.

Лезговко Л.А.

Психологическая помощь в социализации семьи, воспитывающей ребенка с особенностями в развитии.

г. Ростов-на-Дону
РГОУ РО «Ростовская специальная школа-интернат № 48»
mila.lezgovko@mail.ru

Исследования отечественных и зарубежных психологов выявляют, что именно родители формируют самоощущение ребенка и от ихотношенияи модели взаимодействия с окружающим миром будет зависеть и самооценка и жизненная перспектива ребенка. Актуальность данной проблемы стоит всегда, так как родители и их модели воспитания являются одним из фундаментальных аспектов в формировании личности ребенка, в его успешной социализации и адаптации в обществе.

Семья в жизни ребенка играет самую важную роль. Именно она оказывает социализирующее воздействие на личность. Это происходит посредством нормативного и информационного влияния, а также путем его просвещения. Для полного понимания и выстраивания эффективной психологической помощи семье в ее социализации, необходимо правильно понимать суть термина «семейная социализация».

М. Кунниигам рассматривал семейную социализацию в контексте формирования половых различий детей, сводя социализацию к моделированию определенного типа поведения ребенка под влиянием непосредственного образца взрослого.

С.Валиева, Ю.Шилов рассматривали семейную социализацию под двойным углом: одна сторона-это подготовка к будущим семейным ролям, другая сторона–влияние семьи на формирование компетентной зрелой личности.

В любом случае, семейная социализация может быть охарактеризована как традиционная культурно-историческая модель, в которой за счет некритического восприятия, образца родителей и старших членов семьи, происходит усвоение информации о существующих моделях и нормах поведения в повседневной жизни.

Совершенно очевидно, что методами семейной социализации формирующей личность ребенка являются имитация, подражание, идентификация, подкрепление. Так как подражая, ребенок примеряет на себя социальные роли, которые ему придется использовать в будущем. Соотнося себя с мамой и папой, он решает, как, кем быть в дальнейшем. Имитируя привычки, транслируя убеждения и ценности взрослых, их поведение, ребенок также перенимает социальный опыт.

Необходимо отметить, что процесс семейной социализации охватывает три позиции: окружающий мир, взрослого и ребенка, каждый из них занимает позицию субъекта. Можно выделить несколько позиций в социализации семьи.

Собственно-семейная (от рождения до 1 года) - включает два подуровня: субъект-объектный (первые полгода ребенок адаптируется к изменившейся после рождения обстановке), субъект-субъектный (от полугода до года, ребенок демонстрирует возрастную активность по освоению окружающего мира). Это первая позиция.

Втора позиция - смешанная или полиинституциональная (с года, полутора года до конца жизни) - когда идет сочетание семейной социализации с социализацией в рамках различных коллективов. Выделяют два подпериода: субъект-объектный и субъект-субъектный.

Часто социализацию в семье рассматривают как формирование базовой иерархии индивидуальных потребностей. Если выделить три основных уровня потребностей - потребности в физическом, психологическом и социальном самосохранении, то в принципе каждый из них может быть высшим и соответственно определять ту или иную направленность личности.

Этот контекст является наиболее актуальным при воспитании ребенка с психофизиологическими проблемами.

В результате многолетней работы со слабослышащими обучающимися назрела острая необходимость работать с родителями именно в этом направлении, так как в процессе воспитания ребенка с ОВЗ, родители или «значимые люди» находятся с детьми в созависимых отношениях, часто удовлетворяя свои потребности в спокойствии и значимости. Понятно что именно личность родителей жестко определяет направления в социализации собственных детей. А переубеждение родителей в выстраивании адекватных требований, учитывающих ресурсный потенциал в развитии ребенка, является всегда большой трудностью. В этом и заключается работа психолога как ресурса в социализации семьи.

Необходимо учитывать, что «краеугольным камнем»при взаимодействии с разными категориями родителей является их психологическое состояние, на основании которого они поддерживают определенную модель взаимодействия с ребенком и с окружающим миром. Очень часто эта модель представлена определенными «перекосами» в их убеждениях и ценностях. До них трудно донести, что наиболее важным является учет психофизиологических особенностей в построении программы развития собственного ребенка.Предъявляя к нему завышенные требования, родители удовлетворяют собственную потребность. Они действуют по принципу «Не смотря ни на что, он будет как все».Это заблуждение приводит к психологическим срывам, так как ожидания часто не оправдываются, а увидеть свою перспективу, не могут, не хотят, отказываются

признавать наличие проблемы, переоценивают собственные силы и потенциал ребенка. Особенно остро эта проблема проявляется в подростковый период, так как именно эта категория детей больше подвержена стрессу, внутренним конфликтам и повышенной тревожности. Отказываясь принимать реальность таковую, какова она есть, родители демонстрируют«непринятие» собственного ребенка.

Это тревожный сигнал для психолога. И естественно он выступает ресурсом и проводником между «особым ребенком» и «закрытыми» родителями, понимая, что это не их проблема, а их беда. В этом направлении ведется большая системная работа по программе по « принятию детей». Принцип работы простой и в тоже время невыносимо трудный: «Хочешь, чтобы твои дети стали счастливыми, стань счастливой сам(а)».

В процессе работы естественным образом вскрываются внутренние конфликты, пораждающиеся системой требований и моделью воспитания с одной стороны и не всегда имеющимися ресурсами и возможностями их выполнить с другой стороны. Модель воспитания, роль и отношение родителей к возможностям собственного ребенка формируют базовые мотивационные компоненты и поведенческие реакции. От их «принятия или непринятия» зависит успешность обучающегося, воспитанника в социуме, его отношение к себе как достойной части общества. Помощь в осознании собственных неэффективных стратегий воспитания, « перевернутых ценностей», « ложных убеждений», выстраивание «адекватных ожиданий от ребенка»-вот задачи психолога, решаемые в рамках социализации семьи.

Учитывая эти задачи, в работу включены все субъекты взаимодействия. Формирование навыков позитивного мышления даст возможность преодолеть все трудности и сформировать «внутренний стержень». Это потенциал для внутренней самореализации и возможности прожить полноценную, интересную жизнь, вместе со своим ребенком.

Совершенно понятно, что создание психологической «зоны комфорта» способствует формированию правильных ценностных ориентиров и убеждений, адекватной самооценки, и приводит к гармоничному развитию и успешной семейной социализации.

Рассмотрим более подробно, с какими конкретно проблемами приходится сталкиваться психологу в своей работе с семьей.

Очевидно, недостаток эмоционального тепла формирует вокруг ребенка « зону опасности и отчуждения» и приводит к страху перед общением. Э. Эриксон считал, что именно тесный контакт с матерью, как значимым лицом, в младенческом возрасте является основой в развитии самостоятельности, уверенности в себе и базового доверия к миру. В свою очередь Карл Роджер тоже подчеркивал, что безусловное позитивное отношение к ребенку, без оценки его поступков обеспечивает всесторонне развитую личность. Значимость семьи, взаимоотношения между родителями и ребенком, являются залогом того насколько адекватным будет его взаимодействие с социальной средой, так как именно семья закладывает систему убеждений и ценностей, которые ребенок транслирует и относительно которых формирует свои.

Особая значимость семьи, ее система взаимодействия возрастает при формировании личности детей, имеющих психофизиологические особенности. Гипотеза американского специалиста по семейной терапии Дж. Фрамо предполагает, что в семьях, у которых имеются дети с ОВЗ, имеет место «искаженный брак». На практике это имеет свое подтверждение. Само по себе рождение такого ребенка является стрессом для родителей. При чем необходимо отметить, что отцы и матери принимают этот факт по - разному. Принятие ребенка с ОВЗ проходит трудно и характеризуется несколькими этапами.

Первая фаза – это растерянность и страх. Эта фаза очень важна, так как именно в этот период формируется эмоциональная связь между «значимым лицом «и ребенком. Принятие ребенка происходит посредством кинестетического контакта. Он формирует « зону безопасности и доверия», которая в будущем является основой уверенности и адекватной самооценки. Именно в этот период важно брать ребенка на руки, передавая ему свою любовь через доступный кожный анализатор. Мать, находящаяся в растерянности передает ему « панику и страх». В этот период отец еще является поддержкой, так сам испытывает состояние беспомощности. Семья, как полноценная ячейка еще существует.

Вторая фаза – шок, непринятие диагноза, отрицание факта, уход от решения проблемы. Она характеризуется не адекватными надеждами, потерей времени.

Происходит постепенное понимание диагноза, его принятие и « погружение родителей в себя». Каждый из родителей пытается ответить на вопрос «За что мне это?». Семье намечается трещина, характеризующаяся минимальными контактами, как между собой, так и с ребенком.

Третья фаза - глубокая депрессия. Родители принимают диагноз, как приговор себе и каждый его трансформирует через свою призму.

Четвертая фаза – полное принятие диагноза, психическая адаптация. Родители правильно оценивают ситуацию, принимают решения. Как правило, целостность семьи, как социального фактора при этом нарушается. Чаще всего отцы уходят, матери переключаются на реальную жизнь и устраивают жизнь с «чистого листа». Воспитание перекладывается на бабушек, руководствующиеся чувством вины. Ребенок остается со своими страхами и тревогами наедине, в «глухой изоляции».

Трудное испытание, выпавшее на долю родителей, в случае если семья все же сохраняется, на этом этапе не заканчиваются. Ведь « особый ребенок» требует больших усилий и времени. И именно от выбранной модели воспитания будет зависеть его успех и признание в обществе.

Чаще всего чаще всего к психологу попадают родители в стадии депрессии и психологической защиты»,а

психолог помогает увидеть жизненную перспективу, даже в самой трудной ситуации.
Взаимоотношений между родителями и особым ребенком мало изученная тема. Одним из немногих примеров в этой области являются исследования красноярского центра диагностики и коррекции. Они имеют свое подтверждение в практической деятельности. На основе этой диагностики было выявлено, что принятие ребенка, таким, какой он есть, с его особенностями, потребностями и желаниями, происходит поэтапно, длительно и болезненно. В результате приспособления к «реальной действительности», родители вырабатывают определенную стратегию воспитания и взаимодействия с ним. Она имеет вполне определенные цели и задачи, удовлетворяющие только свои потребности, а ребенок превращается в послушного « исполнителя» их воли. Чаще всего эти формы представлены следующими категориями:
принятие-отвержение – отражает эмоциональную связь с ребенком. Говорит о том, что ребенок есть, проблема существует, но нет эмоциональной близости, нет любви, есть формальное отношение на социально-бытовом уровне.
кооперация - отражает социально-желаемый образ родительского отношения. Воспитательный процесс происходит по принципу «Я хороший родитель, делаю все, что могу». Нет любви.
симбиоз - отражает межличностную дистанцию в общении с ребенком. Устанавливаются жесткие границы взаимодействия: «Все, что нужно у тебя есть, не мешай мне, не переходи мои границы». Эмоциональная холодность.
Авторитарная гиперсоциализация - отражает форму и направление контроля за поведением ребенка. «Ты будешь делать все, что нужно не смотря ни на что. Как все и даже лучше».
маленький неудачник - отражает особенности восприятия и понимания ребенка родителем. Полная отстраненность.
Необходимо отметить, что изменение психологического состояния родителей имеет определенные временные закономерности и связаны с этапами взросления ребенка. Критическими этапами, целостности семьи определяются периоды взросления и связанные с ним надежды. И так, сам момент рождения до 3-ех лет-адаптация, с 3до 5-момент ожидания, с 5 до 7лет -интенсивной агрессивно - социальной деятельности. По мере взросления обоюдная включенность в систему воспитания и образования не равномерная. Чаще всего к 7-и годам потенциал отца исчерпывается, и он либо принимает форму обеспечения жизнедеятельности семьи, либо самоустраняется.
В работе мы чаще всего сталкиваемся с «отвержением» и «авторитарностью» родителей, воспитывающих детей с ОВЗ. Некоторые особенности имеют взаимоотношения родителей и детей с сенсоневральной тугоухостью. Они мало изучены. Сурдопедагоги отмечают, что при воспитании имеют место те же модели и родители подвержены тем же временным и психологическим факторам, но существуют некоторые специфические проблемы. Считается, что сенсоневральная тугоухость в чистом виде предполагает сохранный интеллект. Этот факт родители расценивают как хорошую предпосылку для успеха, предъявляя высокие требования к детям, используя чаще всего методы авторитарной социализации. Формирую неадекватно завышенную самооценку подвергают их дополнительным стрессам и разочарованиям, так как единственным желанием является общение со слышащими детьми. Действуя схемой: «Ты такой как все»,они вводят себя и ребенка в заблуждение, сужая коммуникативное пространство. Несколько раз, столкнувшись с « жесткой средой», он замыкается в себе и запускается внутренний конфликт, осознать который он сам не в состоянии. Ему ничего не остается, как защищаться. Характер защиты выбирается подсознательно и направлен на сохранение внутреннего равновесия и привлечения внимания « значимых людей» к своей проблеме, а попросту говоря, просит«безусловной любви», то есть « принятие его таким, какой он есть с удовлетворением его потребностей и желаний.
Проблема взаимоотношений в семье, имеющей слабослышащего ребенка сложна и многогранна. Ее условно можно разделить на две группы:
- отношение ребенка к его ближайшему окружению; к матери, отцу, братьям, сестрам.
- психологические особенности, характеризующие самого ребенка, уровень развития его личностных особенностей (общительность, социально адекватное поведение, стремление к доминированию в межличностных отношениях). Это «две стороны одной медали», формирующих личность слабослышащего ребенка. А зависимость ресурсного потенциала родителей от выбранной модели воспитания, способствует или тормозит его успех. Взросление у обучающихся, воспитанников с сенсоневральной тугоухостью проходит те же этапы и подвержено таким же кризисам, как и «нормативных детей», а осознание собственной индивидуальности и своего предназначения, происходит значительно труднее и имеет некоторые особенности, связанные с психофизиологическим развитием.

В тоже время, эти детьми имеет определенные трудности. Это проблемы в восприятии и понимании речи, связанные с особенностями в формировании « понятийного аппарата». Экспериментальные исследования Р. М. Боскис, Н. Г. Морозовой, И. М. Соловьева, Ж. И. Шиф и других подтверждают, что наибольшие трудности у слабослышащих детей возникают при овладении логическими и понятийными формами мышления. Абстрактно-логическое мышление имеет некоторые особенности, это связано с восприятием тонкостей «метафоричного» общения. Оно не всегда доступно, более понятны «конкретно-образные» формы.

Жесткая детская среда не всегда радушно принимает в свой круг общения слабослышащих детей. Отвержение приводит к понижению самооценки и аддиктивным формам поведения. Эта форма

отклоняющегося поведения, которая дает возможность уйти от реальности через изменения своего психического состояния (интернет зависимость, курение, алкоголь, ПАФ, игромания и другое). У слабослышащих детей это происходит быстрее, а сформировать адекватную самооценку значительно труднее. А если родители имеют «авторитарный стиль» воспитания- это прямой путь к «асоциализации» подростка.

В процессе адаптации и социализации обучающихся, воспитанников с сенсоневральной тугоухостью происходит расширение коммуникативного влияния на их самосознание и саморазвитие, и именно эта категория детей наиболее легко подвержены отрицательному влиянию, так как мыслительные процессы имеют некоторые особенности, и поведение чаще всего формируется по подражанию. И в этом семья играет первостепенную роль, так как родители являются примером для подражания, как в положительном, так и в отрицательном плане.

Также к особой категории можно отнести родителей, воспитывающих ребенка с РАС. Это «продвинутые» родители, у которых помимо вышеперечисленных категорий встречается потребность в собственной социализации. Это происходит за счет обучения и переобучения родителей. Приобретение знаний в основном связано с заболеванием ребенка. Но существует парадокс -чем больше знаний и навыков у мамы, тем меньше она уделяет времени своему ребенку. Он превращается в своеобразный «экспонат» через призму которого рассматривается «успешная социализация» родителя (чаще мамы).Эта категория мам чаще с авторитарной моделью. И это очередная задача для психолога, решение которой требует огромных усилий. Как правило, запроса в этой области практически нет. И поднятие этого вопроса вызывает защитную агрессию.

Таким образом, можно сделать вывод, что социально успешным и востребованным ребенка делает только «безусловное принятие и любовь» и только родители могут ее дать. А психолог, как ориентир и проводник помогающий решать внутренние проблемы родителей.

Список литературы

1. Андреева Г.М. Социальная психология. М., 1980; 1995.
2. Берн Э. Игры, в которые играют люди. М., 1988.
3. Волков А.Г. Семья — объект демографии. М., 1986.
4. Кон И.С. Ребенок и общество. М., 1988.
5. Mud M. Культура и мир детства. М., 1988.
6. Ольшанский В.Б. Практическая психология для учителей. М., 1994.
7. Пезешкиан Н. Позитивная семейная психотерапия. М., 1993.
8. Смехзер Н. Социология (гл. 4, 11, 12, 13, 20). М., 1994.
9. Шибутани Т. Социальная психология. М., 1969.

Ложкова Г.М., Ушакова Ю.Г.

Неблагополучная семья и ее влияние на личность ребенка

г.Тобольск
Тобольский педагогический институт им. Д.И. Менделеева
Lozhkova@mail.ru

Сопровождение неблагополучной семьи невозможно рассматривать, не отталкиваясь от критериальной базы выявления семьи группы риска и профилактики семейного неблагополучия. Критерий – признак, мерило семейного неблагополучия. Выделение критериев позволяет сделать выбор точек идентификаторов, по которым можно отслеживать неблагополучие в семье, оценивать наблюдаемые признаки изменений. Психологические критерии обусловлены поведенческими и личностными особенностями родительской и детской подструктуры, детско-родительских взаимоотношений. Отталкиваясь от критериев как от некоторого стандарта можно сделать первичное предположение о неблагополучии в семье.

Современные исследователи выделяют ряд факторов, определяющих семейное неблагополучие:

низкий жизненный уровень;

увеличение числа неполных семей;

неблагоприятный эмоциональный фон в семье, конфликтность;

деформация нравственных ценностей семьи, алкоголизм и наркомания родителей.

Г.П. Бочкарева выделяет типы семьи:

Семьи с неблагополучной эмоциональной атмосферой, где родители не только равнодушны, и грубо, неуважительно относятся к своему ребенку, подавляют его.

Семьи, в которых родители характеризуются с внешним проявлением заботы, но к эмоциональным потребностям ребенка безразличны, так как нет никакого эмоционального контакта. Ребенок в таких случаях, пытается найти эмоционально значимые отношения вне семьи.

Семьи с нездоровой нравственной атмосферой. Ребенок был привит социально нежелательными потребности и интересами [4, с.44-48].

В научной педагогической литературе нет четкого определения понятия «семейное неблагополучие». Можно встретить понятия «деструктивная семья», «дисфункциональная семья», «семья, находящаяся в социально-опасном положении», «негармоничная семья», «асоциальная семья». Вот некоторые определения неблагополучной семьи.

Л.Я. Олиференко дает такое определение неблагополучной семьи: «Неблагополучная семья – это такая семья, в которой ребенок переживает дискомфорт, стрессовые ситуации, жестокость, насилие, пренебрежение, голод – т.е. неблагополучие. Под неблагополучием мы понимаем его разные проявления: психические (угрозы, подавление личности, навязывание асоциального образа жизни и др.), физическое (жестокие наказания, побои, насилие, принуждение к заработку денег разыми способами, отсутствие пищи), социальное (выживание из дома, отбирание документов, шантаж и др.)» [8].

М.М. Буянов: «Дефекты воспитания – первейший и главнейший показатель неблагополучия семьи. Ни материальные, ни бытовые, не престижные показатели не характеризуют степень благополучия или неблагополучия семьи, – а только отношение к ребенку» [5].

Таким образом, неблагополучная семья – это семья, имеющая низкий социальный статус в различных сферах жизнедеятельности, семья, в которой обесцениваются или игнорируются основные семейные функции, присутствуют скрытые или явные дефекты воспитания, в результате чего появляются «трудные дети». Поэтому главной особенностью неблагополучной семьи является ее отрицательное, разрушительное, десоциализирующее влияние на формирование личности ребенка, которое приводит к его поведенческим отклонениям.

В.В. Зикратов выделяет следующие типы неблагополучных семей, в которых появляются проблемные дети:

Семьи с недостатком воспитательных ресурсов. К таким семьям относят неполные семьи, а также те семьи, которые достаточно некомпетентны в образовании детей, поскольку уровень развития родителей достаточно низок, а также те семьи, которые стремятся все время улучшить свое материальное благосостояние. Трудные дети обычно в них не формируются, но неблагоприятный фон для воспитания и развития личности все же создается в таких семьях.

Семьи с конфликтами, где существует напряженная ситуация между родителями. В этих семьях дети часто находятся в оппозиции, конфликтно-демонстративно. Иногда происходит протест против продолжающегося конфликта и ребенок готов принять сторону одного из своих родителей.

Нравственно неблагополучные семьи. В таких семьях бывают родитель, который стремиться достичь целей за счет своих детей близких, используя работу других, подчиняет своей воле другого. Обычно протесты не заканчиваются положительно, преобладает так называемая «диктатура» власти в семье. Свободы и действия ребенка дошкольного возраста в такой семье весьма ограничены, ребенок не имеют возможности эмоционально выплескивать свой переживания по этому поводу, поскольку может «незаслуженно» получить за это наказание от родителя-диктатора.

Педагогически некомпетентные семьи: в них надуманные или устаревшие представления о ребенке заменяют реальную картину его развития [7].

К типичным психологическим трудностям детей из неблагополучных семей относятся: сложности в общении с друзьями, одноклассниками, другими сверстниками; негативный образ «Я», неадекватная самооценка; поиск комфортного существования, эмоционального благополучия; отсутствие позитивных жизненных устремлений и целей; переживание собственной неуспешности, проблемности, отсутствие волевого контроля и способности к самообладанию; трудности в обучении; отсутствие адекватных средств и способов поведения в сложных ситуациях; отсутствие чувства безопасности. В качестве основных задач сопровождения детей из семей с признаками психологического неблагополучия определяются:

выявление неблагополучных семей, способных принять психолого-педагогическую помощь, определение причин семейного неблагополучия, планирование и проведение с ними работы;

определение причин семейного неблагополучия и планирование работы;

содействие созданию в семье обстановки психологического комфорта и безопасности личности ребенка;

помощь в решении личностных трудностей и проблем социализации, в построении конструктивных отношений с родителями и сверстниками;

предоставление ребенку реальных возможностей самоутверждения в наиболее значимых для него сферах жизнедеятельности, где в максимальной степени раскрываются его способности и возможности (средствами индивидуальной и групповой коррекционно-развивающей работы, консультативной помощи);

психологическая помощь в профессиональном самоопределении и профориентации;

профилактика учебной и социальной дезадаптации, девиантного поведения;

работа по повышению социального статуса ребенка из неблагополучной семьи;

содействие созданию в реабилитационном центре обстановки психологического комфорта и безопасности личности несовершеннолетнего;

помощь в решении личностных проблем и проблем социализации, в построении конструктивных отношений с родителями и сверстниками.

Так, отечественные и зарубежные исследования показывают, что отклоняющееся поведение от принятых в социуме нравственных и психологических норм наблюдается чаще у несовершеннолетних из неблагополучных семей. В различных типах неблагополучных семейных отношений дети специфически адаптируются в окружающей действительности, все факторы которой комплексно имеют воздействие на

формирование и социализацию личности.
Проблемы, с которыми сталкиваются неблагополучные семьи, касаются социальной, правовой, материальной, медицинской, психологической, педагогической и других сторон жизни. При этом один только вид проблем встречается редко. Педагогическая некомпетентность родителей ведет к нарушениям психического и личностного развития детей.
Так как понятие «неблагополучная семья» не имеет устойчивого определения в связи с тем, что в него закладывается различная критериальная база неблагополучий:
– деформации структуры и подструктур семьи;
– снижение адаптивных способностей членов семьи;
– стрессовое состояние членов семьи;
– тип нарушения семейного воспитания;
– не обеспечивает базовые потребности ребенка;
– негативный психологический климат семьи.
Проблема выявления критериев раннего семейного неблагополучия все чаще поднимается на страницах журналов, и выделяется в качестве самостоятельной темы и объекта с целью их научно-практической разработки в региональных конкурсах и программах. Критерии раннего выявления неблагополучия – этап социальной и психолого-педагогической диагностики внутрисемейных проблем. Решение проблемы социализации ребенка из неблагополучной семьи возможно при условии осуществления комплекса мероприятий:
раннее выявление и постановку на учет ребенка из неблагополучной семьи;
определение причин неблагополучия семьи;
осуществление информационной помощи семье;
организацию профилактики нарушений воспитания в неблагополучных семьях.
Чтобы выделить критерии раннего неблагополучия, необходимо в целом определиться в классификации критериев семейного неблагополучия. В учебниках по социальной работе и социальной педагогике классификация определяется дежурной фразой «мнения расходятся». Мы предлагаем рассматривать критерии семейного неблагополучия по трем основаниям. Во-первых, универсальными критериями будут служить собственно основания для классификации типов неблагополучной семьи. Основные критерии, определяющие тип неблагополучной семьи складываются в три интегративных показателя: качество и особенности общения в семье, семейных отношений и взаимодействия с социумом. В теории психологии семьи и практике социальной педагогики отсутствует общепринятое понятие «неблагополучная семья». Выделяются следующие ее характеристики: невыполнение взрослыми основных функций семейного воспитания, низкий социальный статус и уровень развития адаптивных способностей, разный уровень дискомфорта ребенка в семье. Неблагополучная семья это – семья с низким социальным статусом, не справляющаяся с возложенными на нее функциями в какой-либо из сфер жизнедеятельности или нескольких одновременно. Адаптивные способности неблагополучной семьи существенно снижены, процесс семейного воспитания ребенка протекает с большими трудностями, медленно и малорезультативно (М.А. Галагузова) [6]:
семья, в которой ребенок испытывает дискомфорт, стресс, пренебрежение со стороны взрослых, подвергается насилию или жестокому обращению. Главной характеристикой такой семьи является отсутствие любви к ребенку, заботы о нем, удовлетворения его нужд, защиты его прав и законных интересов (Т.И. Шульга) [10];
семья, неспособная противостоять определенное время воздействию дестабилизирующих внутрисемейных и в несемейных факторов (Н.Ф. Басов) [2]. В них преобладает культ личности, сосредоточенность каждого на себе, нестабильный круг общения, своеобразное понимание ценностей, гипертрофированные потребности отдельных членов семьи;
семья, не обеспечивающая основные базовые потребности ребенка: физиологические потребности (сон, отдых, одежда, питание), потребность в безопасности (крыша над головой, социальная и материальная защищенность), потребность в любви и уважении (Б.Н. Алмазов, М.А. Беляева) [1]; [3];
семья, в которой нарушена структура, обесцениваются или игнорируются основные семейные функции, имеются явные или скрытые дефекты воспитания, в результате чего появляются «трудные дети» (В.М. Целуйко) [9].
Все определения говорят о том, что неблагополучные семьи – это семьи с низким социальным статусом в какой-либо из сфер жизнедеятельности или нескольких одновременно, не справляющиеся с возложенными на них функциями. Их адаптивные способности существенно снижены, процесс семейного воспитания ребенка протекает с большими трудностями, медленно, неэффективно. Во-вторых, рассматривать критерии семейного неблагополучия в трех подструктурах: детская, родительская, детско-родительская (структура семьи в ее дисфункциях). Детская подструктура включает личностную, поведенческую критериальную базу, продуцирующую детское неблагополучие; родительско-семейное неблагополучие со стороны родителей (мотивы, стрессовые ситуации, негативные личностные качества, социально-экономическая несостоятельность, семейная деградация); детско-родительская – нарушение семейного благополучия в детско-родительских отношениях.
Таким образом, несмотря на вариативность смысловой нагрузки понятие «неблагополучная семья» главной

ее особенностью является отрицательное, разрушительное, десоциализирующее влияние на формирование личности ребенка, которое проявляется в виде разного рода ранних поведенческих отклонений. Указанными критериями не исчерпываются разновидности семейного неблагополучия. Психологическая деформация семьи, нарушение системы межличностных отношений в ней оказывает мощнейшее влияние на негативное развитие личности ребенка. Кроме того, если сравнивать с неблагополучием в семье, семейное благополучие явление относительное и может носить временный характер. Часто вполне благополучная семья переходит в категорию либо явно, либо скрыто неблагополучных семей.

Список литературы

1. Алмазов, Б.Н. Психологическая средовая дезадаптация несовершеннолетних / Б. Н. Алмазов.- Свердловск: Уральский ун-т., 2002. – 151с.
2. Басов, Н.Ф. Социальный педагог: введение в профессию / Н.Ф.Басов. – М.: Академия, 2006. – 170 с.
3. Беляева М.А. Содержание социально-педагогической деятельности в реабилитации семьи ребенка-инвалида: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / М.А. Беляев. – Екатеринбург, 1997. – 23с.
4. Бочкарева, Г.П. Психологическое сопровождение родительства / Г.П. Бочкарева. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2003. – 319 с.
5. Буянов, М. И. Ребенок из неблагополучной семьи: Записки детского психиатра / М.И. Буянов. – Москва: Просвещение, 1987. – 205с.
6. Галагузова, М.А. Социальная педагогика: курс лекций: учебное пособие для вузов / М.А. Галагузова. – М.: Владос, 2006. – 416с.
7. Зикратов В.В. Социально-педагогическая поддержка младших школьников из дисфункциональных семей: автореф. дисс. канд. пед. наук: 13.00.01. Новокузнецк, 2009. 24 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.kuzspa.ru/images/NAUKA/dissertacii/zikratov.doc. Дата обращения 13.10.2016
8. Олиференко, Л.Я. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска: Учеб. пособие для студ. / Л.Я. Олиференко, Т.И. Шульга, И.Ф.Дементьева. – М.: Академия, 2002. – 253с.
9. Целуйко, В.М. Психология неблагополучной семьи: книга для педагогов и родителей / В.М. Целуйко. – Москва: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2006. – 271с.
10. Шульга, Т. И. Работа с неблагополучной семьей: учеб. пособие / Т.И. Шульга. – Москва: Дрофа, 2005. – 254с.

Локалова Н.П.

Когнитивное развитие школьников как противодействие негативному влиянию компьютерных средств обучения

г. Москва
ФГБНУ «Психологический институт РАО»,
n.lokalova@yandex.ru

Для педагога-психолога, работающего в системе школьного образования, общим и постоянным направлением работы всегда являлось и является содействие всестороннему интеллектуальному и личностному становлению школьников [5]. В рамках этого направления частная задача, стоящая перед педагогом-психологом, заключается в выявлении факторов, которые могут негативно повлиять на психологическое развитие учащихся, на решение различных проблем, связанных с их обучением и воспитанием.

Такой частной задачей, приобретающей в условиях современного учебного процесса чрезвычайно важное значение, выступает осознание и компенсирование негативных воздействий широкого использования цифровых средств обучения на состояние когнитивной сферы и личностные характеристики школьников. Технический прогресс, новые информационные технологии не только качественно изменяют различные виды деятельности человека, облегчая и совершенствуя их, но в то же время они имплицитно содержат факторы, оказывающие негативное воздействие на психику человека, особенно человека растущего, развивающегося. Речь идет о влиянии на когнитивную и личностную сферу школьников Интернета и цифровых средств обучения в связи с широким их использованием как в повседневной жизни, так и с интенсивным внедрением их в практику современного школьного образования. Поскольку в нашей стране развитие цифровых средств обучения началось позже, чем в Южной Корее, Японии, США, западноевропейских странах, то озабоченность глубинными когнитивными последствиями использования компьютерных технологий для российских школьников пока еще выражена слабо.

Вместе с тем в последнее время все чаще встречаются сообщения об изменении когнитивной деятельности у школьников, студентов и даже взрослых. Отмечается появление у обучающихся таких затруднений как неспособность прочитать или прослушать тексты, объем которых превышает 3-4 абзаца, неспособность выделить в тексте главное, трудности с концентрацией внимания, «умственная несобранность», слаборазвитая память, поверхностное восприятие информации [1], [4], [6], [15]. И эти

изменения когнитивной деятельности настолько значительны, что даже появились термины, характеризующие ее состояние у современных потребителей цифровых средств массовой информации – «клиповое мышление» (снижение умственной работоспособности, утрата навыков мышления, неумение ориентироваться в потоках информации) и «цифровое слабоумие» (нарушения памяти, рассеянность внимания, общее притупление чувств). Разные авторы приходят к выводу, что эти когнитивные трудности возникают под влиянием работы с компьютерными средствами обучения и в процессе информационного поиска в Интернете.

Каким же образом новые образовательные и коммуникационные компьютерные технологии так жестко изменяют когнитивную деятельность человека? Стоит прислушаться к мнению известных авторов – Н. Карра, М. Шпитцера, Д. Фримен, С. Мураяма, обеспокоенных тем, как разрушительно информационные технологии влияют на наш мозг, психические процессы, поведение и личность в целом.

Решающим обстоятельством, влияющим на то, как человек анализирует текст, на глубину понимания и концентрацию внимания, Николас Карр [6] считает переход от бумаги к экрану. Быстрое перемещение от одного цифрового документа к другому в поисках интересной информации, побуждение в связи с этим к беглому, торопливому чтению, сказывающемуся на поверхностности мыслительной обработки, постоянные отвлечения на различные сообщения и вызванное этим рассеивание внимания – все это сильно затрудняет формирование интеллектуального умения глубоко анализировать и обрабатывать различные объемы информации, а также развитие способности к размышлению.

Отрицательное влияние цифровых технологий на умственное развитие отмечает и Манфред Шпитцер [15], особенно озабоченный негативными когнитивными последствиями, связанными с работой с компьютерными обучающими средствами в современных школах. Например, при замене обычных школьных досок на смартборды (интерактивные доски) отпадает необходимость списывать с доски, т.к. учебная информация отображается одновременно и на ноутбуках учащихся. Следствием этого является не только не формирование такого важного интеллектуального умения как копирование, анализ и воспроизведение образца, но и не включение процессов памяти, произвольного внимания, зрительного анализа, что неизбежно отрицательно сказывается на глубине обработки информации, понимании учебного материала. М. Шпитцер заключает, что поскольку компьютер, цифровые средства обучения отбирают у учеников умственную работу, это неизбежно должно отрицательно влиять не только на сам процесс обучения, но и на умственное развитие учащихся. К тому же при работе с компьютерными устройствами у детей не развивается сенсорно-чувственная сфера - вкус, обоняние, осязание, лежащие в основе способности к размышлению (И. Песталоцци), не формируются тонкие зрительно-двигательные координации.

Следует сказать о том, что и в отечественных источниках начинают появляться сведения о проблемах современных российских школьников, заключающиеся в непонимании сути прочитанного текста, в затруднениях при его пересказе, в написании логически связанного текста, неустойчивости внимания. Так, по данным Института языкознания и Центра социологии образования, 85-98% старшеклассников не в состоянии усвоить предложенный текст, проанализировать его, почувствовать разницу литературных стилей. Е.Д. Божович [3] выявила, что только 11,3% учащихся основной и старшей школ способны осуществить преобразования синтаксических конструкций, разделяя их семантику и форму, что является одним из показателей владения русским языком. Эти данные исследователями никак не связываются с использованием различных компьютерных обучающих устройств, однако, учитывая их широкое внедрение в современный учебный процесс, отрицать их негативное влияние на интеллектуальные способности школьников вряд ли стоит. О нарушениях концентрации внимания, снижении интеллектуального уровня у людей, живущих в цифровую эпоху, говорит и известный специалист в области нейронауки и психолингвистики Т.В. Черниговская: «Соцсети превращают нас в тупиц». Приведем еще одну цитату (автору 28 лет): «У меня такая проблема. Мне трудно концентрироваться. Вроде думаешь о чем-то, потом раз, а мысль перескакивает уже на что-то другое. Не могу контролировать ход мысли. Когда пытаюсь изучать что-то новое, с трудом понимаю прочитанное. Если предложение сложное, то, дочитав до середины, уже забываю, что было вначале. Могу перечитывать его несколько раз. Иногда и с десятого не получается. Смысл отдельных слов понимаю, но собрать их не могу. Бывает, прочту – вроде все понял. Но если что-то или кто-то вдруг отвлечет, то приходится заново перечитывать текст». (Комсомольская правда. 4-11 августа 2016 г.).

К лучшему осознанию воздействия электронной среды на личностные качества молодежи призывает Джоан Фримен [13]. Она отмечает, что пользование электронными социальными сетями подрывает у них нравственные ценности, они теряют способность к эмпатии; безответственное или злонамеренное распространение лжи и угроз может являться одной из причин самоубийств молодых людей. Что касается российских граждан, то, согласно полученным Институтом психологии РАН данным, они за последние 30 лет (1981-2011) стали намного злее, агрессивнее, конфликтнее, стали менее человечными, добрыми, сочувствующими. Не вносит ли свой вклад в формирование таких личностных качеств повсеместное внедрение компьютерных технологий?

В связи с вышеизложенным заслуживает особого внимания статья Сиро Мураямы, опубликованная еще в 1994 г. [12], о влиянии электронных технических средств на психику детей и подростков в таком высокоинформационном обществе как Япония, в то время когда в нашей стране компьютеризация только начиналась. Анализируя проблемы, связанные с развитием детей и молодежи в течение 20 лет (1970-1990),

автор отмечает возрастание в молодежной среде агрессивности, направленной не только на других, но и на самого себя, увеличение случаев насилия, жестокости, распространение дурного поведения, огрубение молодежи в целом. Характерной чертой подростков явилась и нечувствительность по отношению к другим людям, отсутствие «жизненного сострадания», которое синтезирует в себе все детские чувства, но которые сейчас находятся в критическом состоянии. Неразвитость сенсорно-чувственной сферы детей, притупление чувствительности к воздействиям внешнего мира, замена компьютером реальных взаимозависимых человеческих связей снижают способность молодых людей чувствовать тонкие изменения в межличностных отношениях, в эмоциональном состоянии другого человека. Появляется «нечувствительность по отношению к людям», «утеря человечности». Не о таком ли негативном влиянии информационных технологий, вызывающих интеллектуально-личностные деформации растущих людей, предупреждали нас 20 лет назад японские ученые?

Конечно, невозможно изъять из жизни современного ребенка или подростка компьютер, но все явственнее осознается необходимость противодействовать негативному влиянию электронных средств обучения на становление интеллектуально-личностной сферы школьников. Что же может явиться таким противодействием? Мы утверждаем, что таким фактором выступает специально организованная, систематическая и планомерная работа, направленная на когнитивное развитие детей, начиная с первых лет школьного обучения.

С этой целью нами были разработаны программы развития когнитивной сферы школьников, объединенные в развивающий комплекс «Когниции. Интеллект. Личность»: программа для учащихся I-III классов «90 уроков психологического развития младших школьников» [7], программа для учащихся I-IV классов «120 уроков психологического развития младших школьников» [8] и программа для подростков и старших школьников «Уроки психологического развития в средней школе» [9].

Когнитивное развитие школьников осуществляется с помощью специально подобранных познавательных задач и упорядоченных на основе закона системной дифференциации/интеграции [14]. Содержанием такой развивающей работы в начальных классах является всестороннее развитие их сенсорно-чувственной сферы, процессов памяти, внимания, мышления, развитие тонких зрительно-двигательных координаций. В содержание программ включены задания, требующие расчленения объектов как практического, так и мысленного, выделение их различных свойств, частей, сторон, нахождение грубых и тонких различий между объектами как чувственно воспринимаемых, так и обозначенных словесно и др. В средних и старших классах направление развивающей работы преимущественно состоит в формировании у учащихся вербально-логических когнитивных структур, участвующих в осуществлении абстрактно-логического и гипотетико-рассуждающего мышления, являющегося «ключом» к их умственному развитию (П.П. Блонский, В.А. Сухомлинский, Д.Б. Эльконин).

В контексте концепции о доказательной образовательной политике [2] для проверки эффективности данных программ при работе с ними массовых исполнителей было осуществлено изучение их развивающего потенциала. Во все годы многолетнего апробирования программ (1997-2012) соблюдались требования к дизайну исследования: наличие контрольных классов, их эквивалентность соответствующим экспериментальным классам, длительный период когнитивных воздействий (от 1 года до 4 лет), достаточная стабильность выборок на всем протяжении исследования, сравнение результатов психодиагностических обследований в экспериментальных и контрольных классах в начале и конце исследовательского периода, достаточно большое число многоаспектных показателей (до 19), использованных для дифференцированной оценки как когнитивных функций, так и личностных особенностей школьников.

В исследовании приняли участие школьники I-X классов средних общеобразовательных школ разных регионов России (более 1500 учащихся). Эмпирические данные под нашим научным руководством получены 21 экспериментатором - участником исследования (учителя начальных, средних и старших классов, школьные психологи, аспиранты, студенты-дипломники).

Обобщая полученные эмпирические данные, мы свидетельствуем о том, что на любом этапе школьного онтогенеза под влиянием систематических когнитивных воздействий у подавляющего большинства школьников – участников программы имеет место устойчивый когнитивный эффект обеспечения качественных положительных изменений в системе их интеллектуальных процессов. Более того, в исследовании выявлен также устойчивый некогнитивный эффект когнитивного развития, состоящий в позитивных изменениях личностных характеристик учащихся: возрастание личностно-смысловой значимости учения, интереса к учению, снижение школьной тревожности, агрессивных проявлений, эмоциональной напряженности, улучшении межличностных отношений.

Важно отметить, что позитивные изменения личностных характеристик школьников под влиянием целенаправленного когнитивного развития являются закономерным следствием психологически комфортной атмосферы, создаваемой на этих специально организованных метауроках: диалогичный, доброжелательный характер отношений между взрослым и учениками, создание хорошего настроения у школьников (выполнение заданий вводной части урока «Скажите добрые слова друг другу», «Назовите хорошие слова на заданную букву»), позитивное принятие любых ответов учеников при решении познавательных задач и их обсуждение, отсутствие традиционных школьных балльных отметок. Создание такого положительного эмоционального фона способствует не только более эффективной интеллектуальной деятельности, но и позитивным трансформациям личностных особенностей школьников.

Подробно полученные результаты изучения эффективности данных программ изложены нами ранее [10], [11]. Здесь приведем лишь некоторые из них. Так, показатели интеллектуального развития по методике Э.Ф. Замбацявичене под влиянием целенаправленного когнитивного развития у младших школьников с I по IV класс в экспериментальных классах в среднем улучшились на 9,73 балла, а в контрольных классах – на 0,37 балла ($p<0.01$), при этом характеристики личностно-мотивационной сферы улучшились в среднем на 5,59 балла у учащихся в экспериментальных классах и ухудшились на 3,31 балла у школьников в контрольных классах ($p<0.01$).

В отношении учащихся V-X классов получено: среднегрупповые показатели психометрического интеллекта по методикам ГИТ и ШТУР у школьников в экспериментальных классах улучшились на 43,68 балла, а в контрольных классах – на 4,51 балла ($p<0.01$). Одновременно с этим состояние аффективно-эмоциональной сферы под влиянием фактора целенаправленного когнитивного развития у школьников в экспериментальных классах улучшилось на 6,68 балла, а у их сверстников из параллельных контрольных классов ухудшилось на 1,66 балла ($p<0.01$).

Заключение. Остановить наступление компьютерных технологий невозможно, так что же надо делать, чтобы компенсировать негативное влияние на интеллектуально-личностное развитие детей «цифрового прогресса»? Высказывается мнение, что здесь могут помочь не просвещение и добрые советы, а ограничение во времени использования компьютерных устройств [15]. Однако, как показывает практика, это малоэффективно. Мы полагаем, что есть только один путь противодействия негативному влиянию цифровых технологий, активно внедряющихся в современный школьный образовательный процесс – это работа, направленная на всестороннее развитие когнитивной деятельности детей, начиная с первых лет и на всем протяжении школьного обучения. Целенаправленное развитие, в первую очередь, мыслительной деятельности, процессов внимания, стимулирование развития сенсорно-чувственной сферы (вкуса, обоняния, осязания), двигательно-координационной сферы позволит обеспечить противодействие формирующейся под влиянием компьютерных средств обучения умственной несобранности, неустойчивости внимания, поверхностности мышления и сформировать необходимую глубину интеллектуальной деятельности школьников. И еще, что очень важно, это поможет им стать доброжелательными, научиться контролировать проявления агрессивности, грубости, сохранить «человечность».

Такая органично включенная в образовательный процесс систематическая работа по когнитивному развитию школьников, не требующая ни серьезной переподготовки учителя, ни какого-либо пересмотра использующихся учебных программ, представляется, по нашему мнению, важным и перспективным направлением психологической работы в современной школе.

Список литературы

1.Балашова, И.В., Комарова, Л.В. О некоторых особенностях клипового мышления и проблемах усвоения изучаемого материала в процессе обучения иностранному языку/ И.В. Балашова, Л.В. Комарова//Автомобиль. Дорога. Инфраструктура. – 2016.- №2(8).

2. Бедность и развитие ребенка /Под ред. Д.А. Александрова, В.А. Иванюшиной, К.А. Маслинского. – М.: Рукописные памятники Древней Руси, 2015.

3. Божович, Е.Д. Развитие языковой компетенции как психологической системы: Автореферат дисс…….докт. психол. наук.- М., 2016.

4. Гиренок, Ф.И. Клиповое сознание/ Ф.И. Гиренок. – М.: Проспект, 2016.

5.Дубровина, И.В. Практическая психология в лабиринтах современного образования. Монография/ И.В. Дубровина. – М.: НОУ ВПО «МПСУ», 2014.

6. Карр, Н. Пустышка. Что Интернет делает с нашими мозгами/ Н. Карр; пер с англ. П. Миронова.- М.: BestBusinessBooks, 2012.

7. Локалова, Н.П. 90 уроков психологического развития младших школьников/ Н.П. Локалова. - Ч.1. Книга для учителя начальных классов. Ч.2. Материалы к урокам. - М.: Луч, 1995.

8. Локалова, Н.П. 120 уроков психологического развития младших школьников. (Психологическая программа развития когнитивной сферы учащихся I – IV классов)/ Н.П. Локалова. - Ч.1. Книга для учителя. Ч.2. Материалы к урокам. 4-ое издание, стереотипное. М., Ось-89, 2008.

9. Локалова, Н.П. Уроки психологического развития в средней школе. Книга для учителей средней школы/ Н.П. Локалова. - М.: Ось-89, 2001.

10.Локалова, Н.П. Когнитивное развитие как условие становления интеллектуальных и позитивных личностных характеристик школьников/ Н.П. Локалова //Век психологии. К 100-летию Психологического института Российской академии образования. 1912-2012: материалы конференции (Москва, 24 октября 2012 г.) /под общ. ред. В.В. Рубцова.- СПб.: Нестор-История, 2012. С. 524- 559.

11. Локалова, Н.П. Влияние фактора когнитивного развития на дифференционно - интеграционные процессы в интеллектуальной и личностной сферах школьников/ Н.П. Локалова// Дифференционно-интеграционная теория развития. Кн.2. /Сост. и ред. Н.И. Чуприкова, Е.В. Волкова. – М.: Языки славянской культуры: Знак, 2014. С. 453 – 490.

12. Мураяма, С. Дети и школа в эпоху изобилия /С. Мураяма //Вопросы психологии.- 1994. - №6.- С. 140-147.

13. Фримен Д. Проблема влияния электронной среды на интеллектуальное развитие и межличностные отношения одаренных и талантливых детей/ Д. Фримен// Психологическая наука и образование.-2015 – Т.20.- №1.- С.102-109.
14. Чуприкова, Н.И. Умственное развитие: Принцип дифференциации/ Н.И. Чуприкова.- СПб.: Питер, 2007.
15. Шпитцер, М. Антимозг: цифровые технологии и мозг/ М. Шпитцер; пер. с немецкого А.Г. Гришина. - М.: АСТ, 2014.

Мальнова Н.А.

Развитие психомоторики и сенсорных процессов
Коррекционный курс занятий для обучающихся с ОВЗ (с умственной отсталостью)

Г. Белоярский ХМО-Югры
МАОУ «Средняя общеобразовательная школа№2 г. Белоярский»
snatamal@mail.ru

Настоящая программа составлена в соответствии с Конвенцией ООН о правах ребенка (20.11.1989), Декларацией о правах умственно отсталых лиц (20.12.1971), Конвенцией о защите прав человека и основных свобод (4.11.1950), Саламанкской декларацией о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особенными потребностями (10.06.1994), Конституцией Российской Федерации (12.12.1993), Федеральным законом от 29 декабря 2012 г. № 273 «Об образовании в Российской Федерации, Федеральным законом от 21 ноября 2011 г. № 323 «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации», Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 декабря 2014 г. № 1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)», Письмом Министерства образования и науки Российской Федерации от 7 июня 2013г. № 535/07 «О коррекционном и инклюзивном образовании детей», Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 20 сентября 2013 г. № 1028 «Об утверждении Положения о психолого-медико-педагогической комиссии», Распоряжением Правительства Российской Федерации от 15 мая 2013г. № 792-р «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013 – 2020 годы», Стратегией социально-экономического развития Ханты-Мансийского автономного округа – Югры до 2020 года, Приказом Допобразования и науки ХМАО-Югры от 12 марта 2014г. № 3-НП «О центральной психолого-медико-педагогической комиссии Ханты-Мансийского автономного округа–Югры», Муниципальной программой Белоярского района «Развитие образования Белоярского района на 2014 – 2020 годы», Распоряжением Комитета по образованию администрации Белоярского района от 01 сентября 2016 года № 279 «Об утверждении состава и Порядка работы территориальной психолого-медико-педагогической комиссии Белоярского района», Приказом муниципального автономного общеобразовательного учреждения Белоярского района «Средняя общеобразовательная школа № 2 г. Белоярский» от 1 сентября 2016г. № 415 «Об утверждении положения о психолого-медико-педагогическом консилиуме», Приказом муниципального автономного общеобразовательного учреждения Белоярского района «Средняя общеобразовательная школа № 2 г. Белоярский» от 26 декабря 2016г. № 632 «Об организации индивидуального обучения», что обеспечивает гарантию прав ее (программы) участников.

Развитие системы образования в России вносит значительные изменения в характер образования, в его цели, направленность, содержание. Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) нового поколения предполагают ориентацию образования на обучение всех категорий детей и подростков. В связи с этим становится актуальной проблема сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья (далее детей с ОВЗ). Анализ требований Федеральных государственных стандартов, позволяет определить пути и средства организации образовательного процесса для детей с ОВЗ в принципиально новых условиях, с учётом их особых образовательных потребностей, заданных характером нарушения их развития. Таким образом, в процессе обучения необходимо комплексное сопровождение данной категории обучающихся, представленное деятельностью специалистов, направленной на решение задач коррекции, развития, обучения, воспитания, социализации, а именно:

1. Систематическое отслеживание психолого-педагогического статуса ребенка и динамики его психического развития в процессе школьного обучения;
2. Создание социально-психологических условий для развития личности обучающихся и их успешного обучения;
3. Создание специальных психолого-педагогических и социальных условий для оказания помощи семьям и детям с особыми образовательными потребностями.

Система коррекционно-развивающей работы является обязательной частью адаптированной образовательной программы и обеспечивает, на основе ранее выявленных особых образовательных потребностей обучающихся с умственной отсталостью, осуществление индивидуально ориентированной психолого-педагогической помощи с учетом особенностей психологического и психофизического развития,

а также индивидуальных возможностей детей с ОВЗ.
Данный коррекционный курс направлен на формирование жизненного ресурса ребенка с умственной отсталостью, на развитие его потенциальных возможностей. Его реализация, в большей степени, способствует решению второй задачи из поставленных выше.
Программа представляет собой специальный курс индивидуальных занятий, направленных на коррекцию и развитие психических и сенсорных процессов, моторной деятельности обучающихся с ОВЗ, с умственной отсталостью. У каждого ребенка свои особенности, свой комплекс ограничений по медицинским показателям, отклонений в психическом и личностном развитии, поэтому фронтальные занятия, чаще всего, не дают ожидаемый положительный результат. Значительно эффективнее организовывать коррекционно-развивающую работу с детьми с интеллектуальными нарушениями в индивидуальной форме, обеспечивающей более качественную коррекцию и психолого-педагогическую поддержку в результате индивидуального сопровождения.
Одной из основных задач обучения детей с интеллектуальной недостаточностью является развитие у них сенсорных процессов и психомоторики. Сенсорное развитие лежит в основе и является фундаментальной составляющей общего развития обучающегося. Вместе с тем, ребенку для его успешного обучения и осуществления в дальнейшем трудовой деятельности необходимо полноценное целостное восприятие окружающего мира. Суженный объем восприятия, недифференцированность, слабое развитие памяти, анализа и синтеза, затруднение поиска и замедление процесса переработки поступающей информации через органы чувств – характерны для детей с умственной отсталостью. Вместе с тем, нарушения координации движений, слабое развитие мелкой моторики, часто наблюдаемые у детей с умственной отсталостью, обуславливают трудности в овладении предметными действиями, что, в итоге, приводит к невозможности выполнения ими элементарных умственных операций на основе чувственной информации. Перечисленные особенности в значительной мере затрудняют ориентировку ребенка в окружающем предметном мире. В частности, учебный материал воспринимается им не в полном объеме, не всегда правильно и, соответственно, плохо усваивается. Поэтому такой ребенок нуждается, прежде всего, в коррекционно-развивающей помощи, направленной на выравнивание и сглаживание выше указанных проблем.
Коррекционный курс занятий «Развитие психомоторики и сенсорных процессов» может успешно проводиться с обучающимся (с ОВЗ, с легкой или умеренной умственной отсталостью) 5-го класса.
Цель курса: оптимизация психического развития ребенка с (легкой, умеренной) умственной отсталостью посредством создания условий для формирования у него многогранного полифункционального представления об окружающем мире на основе познания его различных объектов в совокупности их сенсорных свойств, признаков и качеств.
Задачи курса:
обогащать чувственный познавательный опыт ребенка (посредством формирования умений наблюдать, сравнивать, выделять существенные признаки предметов и явлений и отражать их в речи),
корректировать недостатки познавательной и индивидуальных сторон психической деятельности обучающегося в процессе систематического и целенаправленного формирования на основе активизации работы органов чувств адекватного восприятия явлений и предметов окружающего мира в совокупности их свойств, качеств и признаков,
формировать пространственно-временные ориентировки,
развивать моторику и зрительно-двигательную координацию,
формировать способность эстетически воспринимать окружающую действительность во всем многообразии свойств и признаков ее объектов.
Ведущие идеи, на которых базируется программа. Теоретической и методологической основой программы явились концептуальные положения теории Л. С. Выготского: об общих законах развития аномального и нормально развивающегося ребенка; о структуре дефекта и возможностях его компенсации; о применении системного подхода к изучению аномального ребенка, об учете зон его актуального и ближайшего развития при организации психологической помощи; об индивидуализированном и дифференцированном подходе к детям в процессе реализации коррекционной психолого-педагогической программы. В качестве базовых использованы подходы к сенсорному воспитанию детей, разработанные в отечественной психологии и педагогике В. Н. Аванесовой, Л. А. Венгер, А. В. Запорожцем, Н. П. Сакулиной, Н. Н. Поддьяковым и др. Основопологающее методическое пособие: Метиева Л.А, Удалова Э.Я. Развитие сенсорной сферы детей: пособие для учителей специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида. – М.: Просвещение , 2009.
Коррекционная работа строится на принципах:
Принцип единства диагностики и коррекции;
Деятельностный принцип;
Принцип единства сознания, деятельности и общения;
Принцип «нормативности» развития, на основе учета возрастных, психических и индивидуальных особенностей ребенка с умственной отсталостью легкой или умеренной степени;
Принцип системности и последовательности в подаче материала;
Принцип компенсации (опора на сохранные, более развитые психические процессы);
Принцип учета эмоциональной окрашенности предлагаемого материала

Принцип комплексности методов психологического воздействия.
По объему программа составляет 40 часов, занятия (продолжительностью 40 минут) проводятся 2 раза в неделю по расписанию, составленному в соответствии с учебным планом, в специально оборудованном помещении (сенсорной комнате). Каждое занятие включает в себя (структура занятия):
1. Вводную часть (игры-приветствия, игры-активизаторы);
2. Основную часть (игры и упражнения, направленные на достижение поставленных целей занятия);
3. Заключительную часть (релаксация, заключительная рефлексия (обратная связь), упражнение-завершение).
Позиция, занимаемая психологом в ситуации коррекционно-развивающей деятельности, зависит от форм проведения занятий. В одних случаях он выступает как организатор развивающего пространства, в других – как ведущий, в-третьих – как наблюдатель, в-четвертых – как равноправный участник. В любом случае на занятиях педагог занимает позицию активного участника образовательной деятельности. Совершенно недопустимой является менторская позиция ведущего, который транслирует свой жизненный опыт как основу принятия правильного решения.
Специалисту, реализующему программу, необходимо иметь образование в области психологического сопровождения образовательной деятельности детей и подростков, а также:
• навыки эффективного общения (умение устанавливать контакт, слушать и говорить, выражать свои чувства и эмоции, сопереживать);
• хорошо ориентироваться в школьной ситуации, знать ее особенности и учитывать их в построении практических гипотез;
• технологические, интерпретационные, аналитические умения;
• навыки нейтрального, безусловно, уважительного, заинтересованного поведения и творческого мышления;
• умения выстраивать отношения, прогнозировать межличностные ситуации.
Контроль за исполнением программы осуществляется администрацией школы, согласно внутришкольному контролю.
Критерии ограничения и противопоказания на участие в освоении программы:
основным ограничением для участников является структура органического дефекта: умственная отсталость легкой и умеренной степени, отягощенная текущим психическим заболеванием (эпилептическим и шизофреническим синдромом, психопатоподобными расстройствами),
для ведущего: отсутствие специального профессионального образования.
Содержание коррекционного курса. Реализация I раздела «Развитие графомоторных навыков» (7 часов) предполагает работу с графическим материалом, выполнение целенаправленных действий по многоступенчатой инструкции, направлен на развитие мелкой моторики, графомоторных навыков, согласованности движений на разные группы мышц, совершенствование точности мелких движений.
II раздел «Развитие моторики, тактильно-двигательного восприятия» (8 часов) реализуется посредством работы с ножницами, с пластилином, с песком, с проволочными конструкторами, с мелкими предметами для закрепления тактильных ощущений, развития мелкой моторики.
III раздел «Кинетическое и кинестетическое развитие» (5 часов) направлен на формирование согласованности движений различных частей тела, развитие умений снятия мышечных зажимов и эмоциональной напряженности, расслабления, работу посредством воображаемых действий.
IV раздел «Восприятие формы, величины, цвета» (7 часов) способствует развитию операций сравнения предметов по форме, величине и цвету, а также посредством использования линейки и простых мерок, и классификации по заданному признаку.
Реализация V раздела «Развитие зрительного восприятие» (5 часов) развивает наглядное сравнение, предполагает работу с мандалами и картой-схемой.
VI раздел «Развитие слухового восприятия» (4 часа) направлен на развитие слуховой дифференциации речевых и неречевых звуков и слухомоторной координации.
Реализация VII раздела «Восприятие пространства» (4 часа) способствует формированию навыкам ориентировки в пространстве и на листе, моделирования пространства по заданной инструкции.
Методы и приемы проведения занятий органично сочетают учебно-игровую деятельность (психологические игры и упражнения) и психокоррекционные занятия с элементами арт-терапии, игротерапии, музыкотерапии, светотерапии и цветотерапии, песочной терапии. Активно применяются методы релаксации.
Данная программа позволяет формировать следующие универсальные учебные действия (УУД):
Регулятивные: целенаправленно выполнять действия по заданной инструкции; видеть временные рамки своей деятельности; ориентироваться в пространстве и на листе бумаги; согласовывать самопроизвольно свои движения и действия; точно выполнять движения при штриховке двумя руками; быстро и точно передвигаться в пространстве; опосредовать свою деятельность речью.
Познавательные: давать полное описание объектов и явлений; уметь выделять признаки и свойства объектов и явлений; анализировать и сравнивать предметы по внешним признакам, сопоставлять, классифицировать; по заданным признакам уметь составлять сериационные ряды предметов и их изображений; определять последовательность событий; различать противоположно направленные действия и явления; составлять предмет из частей; конструировать сложные формы; выполнять графические работы под диктовку.

Коммуникативные: уметь ориентироваться на позицию партнера в общении и взаимодействии, реалистично строить свои взаимоотношения со взрослым.
Результатом проведения курса станет развитие потенциальных возможностей обучающегося с ОВЗ, с (легкой или умеренной) умственной отсталостью.
После завершения цикла занятий проводится диагностика, направленная на определение уровня сформированности моторных и сенсорных процессов у детей с (легкой и умеренной) умственной отсталостью. Обследование проводится при помощи методики «Схема обследования уровня сформированности моторных и сенсорных процессов у детей», разработанной Л.А. Метиевой и Э.Я. Удаловой.

Список литературы

1. Гуревич М.О., Озерецкий Н.И. Психомоторика, часть вторая: Методика исследования моторики. – М.; Л., 1930.
2. Метиева Л.А, Удалова Э.Я. Развитие сенсорной сферы детей: пособие для учителей специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида. – М.: Просвещение , 2009.
3. Копытова Л.Н. Развитие пространственных представлений и образного мышления. – Екатеринбург: Форум-книга, 2007.
4. Практикум по детской психокоррекции: игры, упражнения, техники / О.Н. Истратова. – Ростов н/Д.: Феникс, 2007.
5. Субботина Л.Ю. Игры для развития и обучения. Дети 5-10 лет. – Ярославль: Академия развития, 2006.
6. Субботина Л.Ю. Учимся играя: развивающие игры для детей 5-10 лет. – Екатеринбург: У-Фактория, 2005.
7. Тихомирова Л.Ф. Формирование и развитие интеллектуальных способностей ребенка: младшие школьники. – М.: Рольф, 1999.
8. Шевлякова И.Н. Посмотри внимательно на мир: программа коррекции и развития зрительного восприятия и пространственного мышления у детей младшего школьного возраста. – М.: Генезис, 2003.
9. Екжанова Е.А. Системный подход к разработке программы коррекционно-развивающего обучения детей с нарушением интеллекта // Дефектология. – 1999. – №6 – с.25-29.

http://iemcko.ru/4308.html

Маркина Н.В.

Диагностика эффектов межличностного взаимодействия учащихся

г.Челяинск,
ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования»
nvmark@mail.ru

Современная социокультурная ситуация, неоднозначность ценностных ориентиров и сложность ситуаций нравственно-этических личностных выборов, процессов самоопределения современной молодежи бросает новые вызовы образовательной практике, что нашло отражение в Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. Обозначение актуальности и важности аспектов воспитания ставит новые вопросы перед социальной психологией и педагогикой воспитания, требует определения более четких, обоснованных ориентиров научного поиска и образовательной практики.
Среди таких вызовов можно обозначить необходимость разработки технологий и процедур психолого-педагогического мониторинга динамики личности и группы в условиях реализации Стратегии развития воспитания. Традиции личностно-ориентированной педагогики, вариативного образования на первый план выдвигают событийный подход, сложившийся в последние годы в рамках образовательной инноватики и опирающийся на идеи синергетики в образовании.
В отечественной социальной психологии накоплен серьезный потенциал идей, концепций, инструментарий, положенный в основу мониторинга социально-психологических эффектов инновационных образовательных проектов (В.А. Ясвин, Н.П. Фетискин, Г.М. Манулов и др.). В то же время необходимо отметить, что сложившиеся подходы к выявлению феноменов групповой динамики или изучению проявления некоторых отдельных социально-психологических характеристик личности и группы (организации) не дают полноценной картины трансформации социокультурных векторов развития субъектов культуры.
Еще в работах А.В. Петровского отмечалось, что располагая богатым фондом конкретных методов, как уже находящихся в научном обороте, так и создаваемых (метод «отраженной субъектности», методики выявления самоопределения личности, внутригрупповой идентификации, модифицированная методика «личностных конструктов», референтометрии и т.д.), с помощью которых могут быть выявлены важнейшие личностные параметры, психология стоит перед задачей такой их переработки, которая позволила бы построить иные системы психологической диагностики [8].
Потенциал для решения этих вопрос содержится в научных школах социальной психологии образования. Так, например, предложенный А.Г. Асмоловым, В.А. Ясвиным и В.И Пановым взгляд на школу как на

динамично развиваемую социальную систему, позволяет выявить потенциалы и ресурсы развития образовательных организаций, заложить основы историко-эволюционного и экологического подходов в образовании. С позиций эколого-психологического подхода к развитию и деятельности творческой личности В.Г. Грязевой–Добшинской обозначены концептуальные идеи развития одаренных учащихся, а также концепция обучения личности в контексте его развития как субъекта культуры [2].

В настоящей статье раскрыты некоторые концептуальные основания ценностно-событийного теста персонализации, созданного для выявления и исследования эффектов межличностного взаимодействия субъектов образовательных отношений (в том числе и учащихся) в контексте событийной организации образовательного пространства. В статье сделан акцент на определении параметров, положенных в основу интерпретации результатов диагностики субъективной психосемантики переживания значимых жизненных событий. Создание ценностно-событийного теста персонализации осуществлено в рамках заказа на разработку программы психолого-педагогического мониторинга поддержки и развития одаренности со стороны Специализированного центра по работе с одаренными детьми в Уральском федеральном округе, работающего на базе челябинского Дворца пионеров и школьников им. Н.К.Крупской (2003-2010 гг.). Апробация проведена на базе образовательных учреждений, ориентированных на поддержку и развитие одаренных учащихся. Среди них: гимназия № 10 г. Челябинска для детей с художественной одаренностью, школы города Челябинска, принимавшие участие в муниципальном инновационном образовательном проекте развития экологической культуры учащихся седьмых – восьмых классов в рамках социально-значимой проектной деятельности "Моя планета", Институт дополнительных творческих педагогических профессий Челябинского государственного педагогического университета, МАОУДОД "Дворец пионеров и школьников им. Н.К. Крупской", Международный детский центр "Артек".

Ценностно-событийный тест персонализации представляет собой методику, развивающую диагностический инструментарий, разработанный в научной школе В.Г. Грязевой-Добшинскойна основе интеграции проективного метода и метода психосемантики [2]. Среди таких методик можно назвать «Структурирование индивидуальности личности» (В.Г. Грязева-Добшинская, Е.И. Наливайко, А.С. Мальцева) и методику «Ролевое отношение социальных субъектов к творческой личности (В.Г. Грязева-Добшинская, Н.Ю. Бакунчик, В.А. Глухова, А.С. Мальцева). При этом «пространство объектов для оценки (элементы) и пространство шкал оценки (конструкты)задаются как два пространства символов, для которых характерна избирательность и неопределенность интерпретаций субъектов и что обеспечивает проективность получаемых данных» [2, с. 39].

В основе ценностно-событийного теста персонализации лежит идея интеграции метода отраженной субъектности (В.А. Петровский) [9], метода психосемантики (Ч.Осгуд, Е.А. Артемьева, В.Ф. Петренко, В.И. Похилько, Е.В. Улыбина) [1, 7] и метода каузометрии (Е.И. Головаха, А.А. Кроник) [5]. Методический ход задан техникой репертуарных решеток Дж.Келли, использующего идею «личностного конструкта» как «понятийной системы, с помощью которой человек пытается приспособиться к объективной действительности». Другими словами, это идея, которую человек использует, чтобы осознать или интерпретировать действительность, объяснить или предсказать свой опыт.

Применение психосемантического подхода к изучению личности в отечественной психологии заложено благодаря работам В.Ф. Петренко, Е.Ю. Артемьевой, А.Г. Шмелева и реализует парадигму "субъектного" подхода к пониманию другого [1, 7]. Содержательная интерпретация выделяемых структур (факторов), по мнению В.Ф. Петренко, требует увидеть мир "глазами испытуемого", почувствовать его способы осмысления мира. "Реконструируемая в рамках субъективного семантического пространства индивидуальная система значений выступает своеобразной ориентировочной основой такого эмпатийного процесса, дает ему смысловые опоры" [7, с.3]. Другими словами, благодаря психосемантики личность рассматривается не как набор отдельных характеристик, качеств, а как носитель определенной картины мира, носитель индивидуальных значений и смыслов.

При построении субъективного семантического пространства в экспериментальной психосемантике выделяют три этапа. На первом этапе происходит выделение "семантических связей анализируемых объектов (понятий, символов), т.е. установление смыслового сходства между ними" [4, с. 22]. Для этого используются субъективное шкалирование, семантический дифференциал и т.п. Второй этап исследования включает математическую обработку исходной матрицы сходства с целью "выделения тех универсиумов, т.е. факторов, которые лежат в ее основе" [4, с. 23]. Третий этап построения семантического пространства связан с интерпретацией выделенных структур, что осуществляется на основе поиска смысловых инвариантов, объединяющих шкалы, сгруппированные в один фактор, и требует также выделения определенного параметра (или группы параметров). В настоящей статье акцент сделан на определении параметров для анализа субъективных семантических пространств индивида в контексте динамики его развития и развития группы.

В процессе индивидуальной работы с ценностно-событийным тестом персонализации испытуемый попадает в ситуацию построения субъективных семантических пространств, структурированных ситуациями различной модальности.

На первом этапе на основе «эмоционального кода события» актуализируются личностно значимые жизненные события. Испытуемый начинает исследование собственного жизненного пути с выделения ярких и максимально запечатленных, а также по-разному эмоционально окрашенных событий жизни. При этом,

возрождая в собственной памяти события прошлого, он связывает их не только с собственной ценностно-смысловой сферой, но и культурными традициями и установками, присваивая каждому событию фразеологизм / пословицу (из списка предложенных).

Каждый фразеологизм как устойчивая вербальная (символическая) структура несет в себе большую смысловую нагрузку, определенную «народную мудрость», культурный код. Для определения той жизненной ценности, которую испытуемый связывает с прожитым ярким событием, фразеологизмы подобраны по четырем параметрам:

по соотношению ситуативной и надситуативной форм активности (В.А. Петровский, Н.В. Маркина) [6, 8].

по экзистенциальным основаниям бытия (Э. Финк): игра (И), труд (Т), любовь (Л), господство (Г), познание (П), смерть (С) [9];

по типам субьектов культуры (А.А. Пелипенко): индивид как родовой человек (И), личность как социальный субъект (Л), личность как автономный субъект (А) [2];

по основным культурным установкам (Дж Хнендерсон): социальная (СУ), эстетическая (ЭУ), философская (ФУ), психологическая (ПУ) и религиозная (РУ [10].;

Интерпретация выделенных фразеологизмов при построении субъективных (или групповых) семантических структур осуществляется отдельно по каждому из параметров.

Таким образом, в качестве элементов в репертуарной решетке выступают ценностно-смысловые установки (обозначенные выше фразеологизмы, высказывания), фиксирующие опыт переживания актуализируемых личностно-значимых событий (элементов). Во след за традицией каузометрического анализа взаимосвязи жизненных событий, разработанный А.А. Кроником и Е.И. Головаха [5], отметим, что предложенные значимые жизненные события объединены в три группы. Это позволяет дифференцировать выявляемые ценностно-смысловые установки испытуемых. Так в группу ситуаций эмоционально-аффективного характера относятся «Радостное событие», «Ситуации познавательного открытия», «Ситуация переживания вины», «Ситуация проявления агрессии». В группу ситуаций социальных коммуникаций входят события «Личного успеха», «Командного (группового) успеха», «Ситуация положительной оценки социумом» и «Ситуация негативной оценки социумом». Последняя группа ситуаций, влияющих на субъективную картину жизненного мира, включает переживание таких событий, как: «Психологическое настоящее», «Поворотное событие», «Повторяющееся событие», «Мечта (психологическое будущее)» [3].

Эмпирические возможности методики "Ценностно – событийный тест персонализации", касающиеся выявления и анализа субъективной семантики переживания значимых жизненных событий, рассмотрим на примере исследования динамики ценностно-смысловых установок учащихся седьмого класса школы № 117 г. Челябинска – участников городской программы поддержки экологических социально-значимых проектах учащихся. Диагностика проведена в начале учебного года, когда учащиеся только еще приступали к выбору темы своего экологического проекта (октябрь) и в конце учебного года, когда они презентовали свои разработанные и реализованные проекты (апрель). Далее представлены некоторые моменты, выявленные при анализе ценностно-смысловых установок, полученных в рамках первичного замера. Фразеологизмы, которые испытуемые соотносили с наиболее значимыми и запоминающимися жизненными событиями, распределены по трем параметрам (что было отмечено выше). Соответственно, мы можем посмотреть частотность распределения фразеологизмам по типам активности, субьектов культуры; по экзистенциальным основаниям бытия; по основным культурным установкам

При анализе полученных данных выявлен ряд фактов.

Прежде всего, отметим, что события «Психологическое настоящее» и «Радостное событие» чаще описываются испытуемыми ценностями такого типа субъекта культуры как индивид. Можем сделать предположение, что данные ситуации воспринимаются и осмысливаются учащимися с точки зрения принадлежности себя к человеческой общности в целом. Другими словами, данные ситуации были пережиты в то или иное время своей жизни людьми разных поколений. Событие же «Личного успеха» как ситуация социального взаимодействия, чаще описывается с помощью фразеологизмов, относящихся к социальному субъекту культуры". Это можно объяснить тем, что в данной ситуации речь идет о взаимодействии человека с другими, о взаимных влияниях и оценке человека и его окружения.

Исследуя частотность распределения фразеологизмов по основным экзистенциальным основания бытия, отметим, что события «Психологическое настоящее» и «Радостное событие» чаще других связываются с ценностью «труд» (Т). В первой ситуации обнаруживается еще одно экзистенциальное основание – «любовь» (Л). Другими словами, первые две ситуации переживаются испытуемыми, как протекающие в процессе какой-либо деятельности, требующей усилий и приносящей ощутимые результаты. Ситуация «Психологического настоящего» при этом воспринимается в процессе взаимодействия с другими, в построении или переживании каких-либо отношений.

Если рассматривать частоты употребления пословиц по распределению культурных установок, то можем увидеть, что ситуация «Радостное событие» актуализирует у испытуемых чаще других ценности, относящиеся к эстетической установке. Можем предположить, что, переживая яркое и положительно эмоционально окрашенное событие, испытуемые чаще обычного обращают внимание на красоту окружающего их бытия, вероятно распространяя и расширяя границы позитивных эмоций с самого события на весь окружающий мир.

Для более общего анализа мы можем рассматривать анализ используемых фразеологизмов не отдельно по

каждому событию, а по группам событий. ситуаций эмоционально-аффективного характера, ситуаций оценки социальных коммуникаций, ситуаций, влияющих на субъективную картину жизненного мира.
Отметим, что методика "Ценностно-событийный тест персонализации" дает нам возможность оценить частоты использования фразеологизмов не только по группе в целом, но и каждым из испытуемых.
Таким, образом, отмеченные выше эвристические возможности ценностно-событийного теста персонализации при исследования ценностно-смысловых установок и субъективной семантики переживания значимых жизненных событий личности, а также применение факторного анализа раскрывает некоторые линии исследования динамики личности и группы в контексте событийной организации жизненного пространства (в приведенных примерах – образовательного пространства). Отметим также, что позиционирование процедуры ценностно-событийного теста персонализации в диагностике эффектов межличностного взаимодействия как персонального тренинга актуализации социально-психологических ресурсов личностного роста (среди старшеклассников) и профессионального роста (среди педагогов) позволяет использовать ее в рамках психологического сопровождения образовательных проектов поддержки и развития одаренных учащихся.

Список литературы

1. Артемьева, Е.Ю. Основы психологии субъективной семантики [Текст]. / Е.Ю. Артемьева. – М.: Смысл, 1999. – 350 с.
2. Грязева–Добшинская, В.Г. Технология диагностики динамики личности и группы на основе интеграции методов проекции и психосемантики. / В.Г Грязева-Добшинская // Вестник ЮУрГУ. Серия «Психология». – 2008. – № 2. – С. 37–45.
3. Комплексная программа социально-экологической деятельности «Моя планета» : учебное пособие / под ред. Е.И. Абатурова, Д.З. Шибковой, И.Л. Качуро. – Челябинск : ЧГПУ, 2012. – 170 с.
4. Косаревская Т.Е. Психосемантический подход к исследованию индивидуального сознания : методические рекомендации / Т.Е. Косаревская, Р.Р. Куькина Витебск: УО "ВГУ им. П.М. Мошарова", 2009. – 61 с.
5. LifeLine и другие новые методы психологии жизненного пути. / Сост. и общ.ред. А.А. Кроника; послесл. Е.И. Головаха. – М. : Изд. группа «Прогресс» – «Культура», 1993. – 230 с.
6. Маркина, Н.В. Методика диагностики адаптивной и недаптивной активности. / Н.В. Маркина. // Социальная психология творчества – 2007. / под ред. В.Г. Грязевой – Добшинской, Н.В. Маркиной. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2007. – С. 153–163.
7. Петренко, В.Ф. Основы психосемантики [Текст] / В.Ф. Петренко. / 2-е изд., доп. / СПб.: Питер, 2005. – 480 с.
8. Психология развивающейся личности / Под ред. А.В. Петровского: НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР. – М.: Педагогика, 1987. – 240 с.
9. Финк, Э. Основные феномены человеческого бытия. / Э. Финк // Проблема человека в западной философии : сб. науч. тр. – М: Прогресс, 1988. – С.357–403 с.
10. Хендерсон, Дж. Психологический анализ культурных установок / Дж. Хендерсон. – М.: Добросвет, 1997. – 219 с.

Мерецкая Т.Н.

Коррекция семейных взаимоотношений

г. Санкт-Петербург
Центр психолого-педагогической,
медицинской и социальной помощи
Приморского района.
oinaxoj@mail.ru

Арт терапия один из безопасных способов работы с проблемными ситуациями в психологической практике. Арт терапия основана на творчестве и связана с искусством. Таким образом она представляет собой терапию через творческую деятельность с целью оказания воздействия на психоэмоциональную сферу человека. [1] Совмещение данного направления с ролевой игрой представляется нам эффективным так как в игре есть возможность создания безопасной и комфортной среды для отработки различных проблемных и важных ситуаций и необходимых навыков. [2, 3]

Зачастую сталкиваясь в работе именно с решением семейных проблем и работы одновременно с несколькими членами семьи включая детей, было отмечено превалирование в рамках семейной коммуникации деструктивных паттернов взаимодействия, существующие в данных семьях годами. Следовательно, целью работы с такими семьями является выведение межличностного диалога в конструктивное русло. Для того что бы минимизировать защитные механизмы со стороны участников в процессе взаимодействия, а также создать безопасную атмосферу, работа осуществлялась в рамках направления арт терапии.

Мы предлагаем рассмотреть помогающую технику для семей, имеющих как внутренние проблемные ситуации, так и внешние. Данная техника применялась на практике, в работе с двенадцатью семьями. В составе рабочей группы всегда присутствовали: мама, папа и ребенок или несколько детей, в

возрасте от 12 лет.

Первый этап можно условно назвать - «Знакомство». Это классический этап в психологической практике, позволяющий собрать информацию как специалисту о пациенте, так и наоборот. Так же он позволяет выстроить границы и характер будущего взаимодействия. На основе полученной информации специалист может создать программу работы для каждой конкретной семьи в соответствии с их запросами и особенностями. Целью данного этапа является сбор анамнеза на каждого челна семьи и их общей истории.

Второй этап - «Запрос». Конечно первичные варианты обозначаются еще на первом этапе, но здесь важным является их уточнение и прояснение. После того как запросы обозначены, мы составляем список примерных ситуаций, связанных с внутрисемейными отношениями и их взаимодействием с внешней средой. По данным ситуациям и будет производиться дальнейшая работа.

Третий этап - «Создание героев». Это этап индивидуальной работы, позволяющий получить больше информации о каждом члене семьи отдельно, о его самоотношении и самовосприятии. Каждый член семьи, на листе бумаги, рисует себя в полный рост, как он себя представляет и воспринимает. Обязательным является сделать своего персонажа цветным. Здесь необходимо обратить внимание на то, какого размера человек прорисовывает своего персонажа, а также на выбранные цвета. Затем получившиеся фигуры нужно вырезать по контуру.

На практике было отмечено, что существует разница между групповой работой на данном этапе и индивидуальной. То есть, когда все члены семьи сидят за одним столом и получают задание нарисовать себя, а затем получают такое же задание, но уже находясь наедине со специалистом, то их рисунки могут значительно различаться по размеру и цвету. Так, например, ребенок в присутствии родителей рисует себя маленьким, а в их отсутствии его персонаж занимает весь лист. Или жена в присутствии мужа изображает себя маленькой или наоборот большой, а в его отсутствии делает персонажа противоположным.

Четвертый этап «Создание декораций». Если ситуация относится только к одному члену семьи, то именно он рисует декорации, так как воспринимает данную ситуацию. Никто не должен вмешиваться в этот процесс и комментировать его ни во время работы ни после, так как это его субъективное восприятие, в этих рамках и должна происходить работа. Нами всегда предлагался выбор участникам самим подбирать средства и способы создания декораций. Зачастую были использованы листы формата А3, а также многие изъявляли желание создавать объемные детали для своих ситуаций, никаких ограничений в выборе средств нет. Если ситуация является общей, то все члены семьи принимаю участие в создании декораций. В случае групповой работы специалист наблюдает за ходом взаимодействия всех членов семьи для анализа распределения ролей и функций в семье, а также является ли эффективной их совместная работа с учетом затраченных времени и материалов.

Пятый этап «Проигрывание ситуации». Если ситуация была индивидуальной, то тот кому она принадлежит первым проигрывает каждое ее действие со своим персонажем, остальные участники только наблюдают. По завершению демонстрации, оставшиеся участники по готовности должны проиграть эту же ситуацию со своим персонажем, условия ее возникновения остаются неизменными, однако ролевое поведение персонажа они могут выбирать любое на свое усмотрение. В результате каждый проигрывает заданную ситуацию таким образом, как поступил бы в ней, если бы она происходила в его жизни. Участник заявивший условия ситуации наблюдает и таким образом члены семьи передают друг другу свои опыт взаимодействия.

В случае, если ситуация касалась внутрисемейных отношений, то проигрывание происходит с использованием всех персонажей, но ситуация по-прежнему проигрывается оп очереди каждым членом семьи. То есть, по готовности, тот кто хочет начать первым, берет все фигурки и распределяет их в декорациях так как считает нужным. Затем он один проигрывает ситуацию во всех лицах, говорит и передвигает фигуры. Остальные могут только наблюдать несмотря на то, что управляют их персонажами, даже если они не согласны. Далее каждый член семьи проигрывает ситуацию аналогичным образом.

Шестой этап «Анализ». На данном этапе, в отличие от предыдущих, все участники рабочей группы могут высказать свое мнение и впечатление. Акцент должен быть сделан на деструктивном взаимодействии и способах его коррекции. Так же анализируется опыт каждого члена семьи в продемонстрированном ими поведении в рамках проигранной роли и проводиться обсуждение о пользе или вреде его использования другим представителями семьи в их жизненных ситуациях.

Таким образом, в результате данной работы производится обсуждение в рамках ведения конструктивного диалога. Правила ведения конструктивной коммуникации обсуждаются перед началом этапа «Анализа». Важным является дать понять каждому члену семьи их видение одной и той же ситуации. По завершению анализа и обсуждения, отработка конструктивного взаимодействия так же может происходить в рамках данной декорации с существующими персонажами, однако по желанию участников персонажи могут быть ими переделаны, как и декорации для обсуждаемой ситуации. Это связано с изменением их восприятия ситуации и себя в ней.

Список литературы

1. Арт-терапия / ред.-сост. А.И.Копытин. — СПБ: Питер, 2001. – 320с.
2. Дэвид Турнер, Мишель Армстронг. Ролевые игры. Практическое руководство. - СПБ: Питер, 2002. – 352с.
3. Азарнова А. Метод ролевой игры в тренинге СПб.: Речь, 2011. — 347 с.

Минчева О.С.

Взаимосвязь родителей и педагога-психолога как фундамент счастливого детства. Опыт работы.

г. Алексин
МБДОУ «ДС комбинированного вида №12»
Kolia-2005@mail.ru

Семья - это та первичная среда,
где человек должен учиться творить добро.
Сухомлинский В. А.

Семья и дошкольное учреждение — два наиболее важных института социализации дошкольников. Несмотря на различные воспитательные функции, для развития ребенка необходимо взаимодействие семьи и детского сада.

Детский сад и семья – два берега одной реки ,а педагог-психолог –мостик , которые соединяет эти берега. Этот мостик сначала очень хрупкий и неустойчивый ,а со временем становится мощным и надежным. Роль педагога-психолога , в этом взаимодействии , важна и неоценима.

В этом взаимодействии педагогу- психологу необходимо помнить о принципах :

принцип профессиональной компетентности;
принцип ненанесения ущерба испытуемому;
принцип беспристрастности;
принцип конфиденциальности;
принцип позитивно ориентированной активности;

Эти принципы позволяют организовывать в свою работу грамотно ,гармонично.

Работа педагога –психолога по установлению партнерских взаимоотношений педагогов и родителей МБДОУ «Детский сад комбинированного вида №12» (далее ДОУ) проводиться по следующим направлениям :

Психолого-педагогическое просвещение ;
Психологическое консультирование.

При работе по этим направлениям специалист делает акцент на социально- личностное развитие ребенка. Ребенок как цветок ,которые все взращивают и помогают адаптироваться в этом непростом и удивительном мире.

Используя в своей работе это важный принцип ,необходимо помнить и о современных образовательных технологиях –

Личностно-ориентированные технологии ;
Технология исследовательской деятельности ;
Игровая технология;
Здоровьесберегающие технологии;
Технологии проектной деятельности;
Информационно-коммуникационные технологии;
Технология «ТРИЗ» ;
Технологии проблемного обучения;
Технология развивающего обучения.

Технологии позволяют делать упор на развитие личности ребенка , при этом вовлекая родителей в воспитательно-образовательный процесс. Процесс взаимодействия ребенок -родитель-специалист важен и неоценим. Родители находят отклик в работе ДОУ в гармоничном взаимодействии всех специалистов ,и всегда могут найти ответы на свои вопросы о развитии личности ребенка.

В своей работе педагога-психолога старается использовать следующие формы взаимодействия:

1.Презентация ДОУ;
2.Родлительские клубы , родительские собрания;
3.Консультативная помощь;
4.Практические занятия (семинары с элементами тренингов, психологические гостиные, тренинговые занятия ,семинары практикумы, круглые столы, творческие мастерские.)
5. Проектная деятельность.
6.Неделя Психологии;
7.Устные журналы, информационные плакаты, папки-передвижки, буклеты;
8. День открытых дверей;

Посещая ДОУ впервые ,родители испытывают множество вопросов. Им тревожно и боязно , дети же наоборот с интересом относятся ко всему новому(игрушкам, играм, новым людям и детям). На первой встрече с родителями объясняем и демонстрируем , где будут находиться их дети, как и чем они будут заниматься . Происходит знакомство с воспитателями ,программой по которой будут работать сотрудники. Это знакомство плавно перетекает в детско-родительский клуб «Клуб для молодых родителей». Данная форма взаимодействия позволяет в неформальной обстановке более эффективно наладить контакт с родителями .

В рамках данного клуба обсуждаются такие темы как :
1. «Адаптация – это тяжело или легко?»;
2.«Игры в адаптационный период»;
3.«Сенсорное воспитание в семье - играть или не играть?» и т.д.
Так же в рамках детско- родительского клуба проводятся совместные занятия . Эти занятия направлены на улучшения взаимодействия между родителями и детьми. Родители с интересом участвуют в таких встречах ,и охотно выполняют все предложенные игры, с детьми. По итогам такой работы дети становятся более активными ,а родители всегда готовы прийти на помощь воспитателям . Родители лучше понимают своих детей ,и готовы в дальнейшем развивать, воспитывать и уважать своих детей ,используя помощь специалистов.
Подготовка в школе – это важный момент .Поэтому для родителей будущих первоклассников так же был организован клуб «Будущие первоклассники». В рамках встреч были подняты такие тему :
1.«В школу в 6 или в 7 лет ?» ;
2.«Повышение мотивации у будущих первоклассников» и т.д.
Занятия проходят очень насыщенно. Родители мотивированны для участия в таких занятиях. Они принимают участие в обсуждениях важных вопросов, касающихся развитию их детей.
На протяжении учебного года специалист принимает участия в родительских собраниях. Для работы с родителями старается выбирать интересные, актуальные темы:
1.«Родительские запреты»;
2.«Родительская любовь и воспитание»;
3.«Кризис трех лет или после трех же поздно ?» и т.д.
В родительских собраниях педагог - психолог занимает роль не столько лектора, сколько стимулировать родителей к диалогу. Тогда родители больше откликаются для участия ,и не остаются пассивными. Родительские собрания проходящие в такой форме, очень живые и интересные.
В рамках консультативной помощи для родителей организовывается личные консультации, на которые родители предварительно записываются. При необходимости с родителями проводятся групповые консультации. Такие консультации посещают родители, чьи дети посещают индивидуальные занятия. Например ,в группе от 3-4 лет проводится программа «Развитие восприятия цвета и формы у детей 3-4 лет »,в рамках данной программы проводятся групповые консультирования по следующим тема :
1.«Развитие восприятия цвета и формы»;
2.«Игры на развитие восприятия цвета и формы» и т.д.
Такие групповые консультации часто «перетекают» в творческие мастерские, в рамках которых родители делают игры для своих детей. Это работа очень насыщенная и плодотворная. Родители с удовольствием принимают участие ,и видят результат своей работы. Мотивация родителей повышается ,т.к. они знают ,что эти игры будут использоваться их детьми в работе.
В начале года для родителей организуются круглые столы по знакомству с возрастными особенностями детей 3-ого,4-ого,5-ого,6-ого года жизни. Такие круглые столы проводятся с целью информирования родителей , о возрастных изменениях происходящие с их детьми.
В рамках семинаров-практикумов используются следующие темы :
«Что делать если: ребенок впадает в истерику?
ребенок говорит грубые слова ?
ребенка не оторвать от телевизора?»
Совместно с родителями обсуждаются те или иные ситуации , и приходим к единому мнению. Родители задают интересующие их вопросы .По окончанию такой работы родителям раздаются памятки и рекомендации .
В течении года проводиться в ДОУ «Неделя Психологии». Целая неделя направлена на улучшение взаимодействия семьи и ДОУ. Для родителей вывешиваются стенгазеты в холле , в устных журналах и папках передвижках публикуется актуальная информация по запросам родителей. Родителя предоставляются буклеты и памятки на разнообразные темы. По окончанию такой работы ,проводилась психологическая гостиная:«Влияние самооценки родителей на детей» .Работа была насыщенная и продуктивная.
Педагог –психолог использует в практике проектную деятельность . В рамках проекта ,старается подключить родителей. Проекты проводились по следующим темам :
1.«Путешествия Незнайки в страну формы и цвета» .Проект рассчитан на детей 4-5 лет. Привлекаются к такой работе узкие специалисты и родители.
2. «Мир эмоций ». Проект реализуется с детьми 5-6лет.В нем принимают участия дети, педагоги и родители.
В своей работе старается повышать психолого-педагогическую компетенцию родителей используя –устные журналы, памятки, буклеты:
«Я сам!»-буклет для родителей детей 3-ого года жизни;
«Влияние игрушки на развитие ребенка» -буклет для родителей детей 4-ого года жизни.
«Стили семейного воспитания» - устный журнал для родителей .
«Какие мы родители?» - информационный плакат для родителей .
В рамках ДОУ каждый год администрация организует « День открытых дверей» . В холле вывешивается

расписание мероприятий и родители могут посетить любое мероприятие в любое удобное для них время. Как правило родители с любопытством посещают такие недели. Они могут увидеть все виды образовательных мероприятий. После посещения таких мероприятий родители могут
получить более полную информацию о недочетах в воспитания своих детей;
либо получить информацию психолого-педагогического содержания;
Современные технологии очень прочно входят в нашу жизни. Они имеют отклик во взаимодействии родитель-ребенок-воспитатель. В каждой из данных форм старается использовать новые современные технологии. Основными технологиями являются: публикации новых материалов на сайте дошкольного учреждения(http://mbdou12.obraleksin.ru) , а так же на личном сайте педагога - психолога (psiholog-666.jimdo.com), (infourok.ru/user/mincheva-olga-sergeevna). Материал постоянно пополняется и обновляется , и родители могут найти ответы на интересующие вопросы.
Работа педагога- психолога сопровождается новыми интересными формами, методами и средствами достижения результата. В деятельности педагога - психолога самый главный результат-это гармоничная личность ребенка. Эту личность можно создать только при активном участии всех заинтересованных сторон воспитательно- образовтательного процесса.
Используя разнообразные формы в работе педагога-психолога с родителями , родители из пассивных наблюдателей становятся активными участниками.

Мишина М.С.

Психологическая работа с детьми дошкольного возраста, имеющими проблемы в речевом развитии

г. Луховицы
МБДОУ «Детский сад № 8 «Ладушки»
doroteya2011@mail.ru

С каждым годом проблема воспитания детей дошкольного возраста с отклонениями в речевом развитии становится всё актуальней, количество детей с нарушениями речи возрастает. Поэтому очень важно как можно раньше выявить и устранить эти нарушения, стимулируя развитие центральной нервной системы и ускоряя развитие речи ребенка.
Постоянное развитие и укрепление мышц мелкой и общей моторики, координации движения необходимы в работе с детьми дошкольного возраста.
Я работаю в детском саду компенсирующего вида и регулярно провожу подгрупповые занятия с детьми на развитие психических процессов. Одно из таких занятий я хочу представить.
Прогулка по лесу
Материал и оборудование: ёлка; столы и стулья по количеству детей; мешок для даров леса по количеству детей; капроновые верёвочные кольца для каждого ребёнка; заготовки шаблона «снеговик» (синий картон, двусторонний скотч, вата, белые нитки для вязания) на каждого ребёнка; магнитофон; аудиозаписи.
Цель: стимулировать речевую и мыслительную деятельность дошкольников, через развитие мелкой и общей моторики, координации движения.

Задачи:

- Коррекционно-образовательные:
Формирование познавательной активности и творческого воображения детей;
Закрепление навыка проговаривания стихов одновременно с движением пальцев рук;
Активизация словарного запаса;
Обучать приемам саморасслабления, снятию психомышечного напряжения.
- Коррекционно-развивающие:
Развитие артикуляционной, мелкой и общей моторики;
Развитие зрительного, слухового восприятия, творческого воображения;
Развитие тактильной чувствительности рук;
Развитие навыка переключения внимания на разные виды деятельности;
Развитие уверенности в себе.
- Коррекционно-воспитывающие:
Создание у детей положительного эмоционального фона;
Воспитание усидчивости, умения доводить начатое дело до конца;
Способствовать сплочению детского коллектива.

Ход занятия
I Организационный момент
Объявление темы занятия.
Ребята, вы любите гулять по лесу? *(ответы детей)*

Сегодня тема нашего занятия «Прогулка по лесу». И я предлагаю вам отправиться со мной в весенний лес.

II Вводная часть

Для того бы нам туда попасть, нужно отгадать загадку.
Загадка:
Её всегда в лесу найдёшь —
Пойдём гулять и встретим:
Стоит колючая, как ёж,
Зимою в платье летнем.
(Ёлка)
Волшебное попадание в лес.
Давайте дружно скажем волшебные слова:
Унты-фунты-рись! Покружись-покружись – и в лесу очутись!

III Основная часть

Посмотрите, ребята, а вот и наша ёлка! Давайте подойдем к ней поближе и поиграем с ней.

Координация речи с движением.

Наша ёлочка – краса, *(показать руками на елку)*
Поднялась под небеса. *(встать на носочки и потянуть руки вверх)*
Стройная красавица,
Всем ребятам нравится! *(развести руки в стороны)*
С ёлки на дорожку,
Воробьишка – прыг! *(прыжок)*
Больше нет мороза,
Чик-чирик! *(Ритмично прыгают по кругу, хлопают руками по бокам)*
Вот журчит в канавке
Быстрый ручеек, *(Бегут по кругу, взявшись за руки)*
И не зябнут лапки –
Скок, скок, скок! *(ритмичные прыжки)*
Высохнут овражки!
Прыг, прыг, прыг! *(ритмичные прыжки)*
Вылезут букашки –
Чик-чирик! *(Ритмично прыгают по кругу сначала по часовой стрелке, потом – против)*

Рассматривание и описание ёлки.

Ребята, а давайте посоревнуемся, кто больше назовет красивых слов о елочке. *(Елочка красивая, нарядная, пушистая, зелёная и т.д.)*
Потрогайте ее. Какая она? *(колючая)*

Упражнение «Чудесный мешочек»

Ребята, посмотрите, под елочкой лежит мешок. Как вы думаете, что в нем? *(ответы детей).*
В этом мешке спрятаны дары леса *(шишки, желуди, орехи и т.д.)*
Давайте угадаем, какие дары леса там находятся. Опускаете руку в мешок, ощупываете предмет, описываете его, угадываете что это, достаете и показываете нам.
Например, желудь – маленький, круглый, гладкий; шишка – овальная, шершавая, большая и т.п.
Молодцы, ребята!

Игра «Снеговик»

Ребята, весной все начинает таять. Посмотрите, кто-то в лесу слепил снеговика, но он уже начал таять.
Давайте тоже попробуем превратиться в снеговиков.
Представьте, что вы снеговики, которых слепили из плотного снега. Тело напряжено, как замерзший снег, но пригрело солнце, наступила весна, и снеговики начали таять. Сначала повисла голова, потом руки, плечи, тело, ноги *(меняем напряжение мышц тела, оседая на корточки).*
Молодцы! У вас отлично получилось!

А теперь проходите и сядьте за столы.

Ребята, снеговик очень веселый, он придумывает игры из разных вещей. Давайте покажем ему, как мы умеем играть с веревочкой.
Возьмите в руки веревочку и вместе со мной выполняйте упражнение.

Упражнение с верёвочкой «Жгутик»

Накинуть петельку правой рукой на указательный палец левой руки и повернуть на себя 2-3 раза. Остальные пальцы прямые. Те же манипуляции повторить накидывая петельку на другие пальцы.

Пальчик кружится, играет.
Он веревку завивает.
Получилась красота –
Вся веревка завита.
(спокойная музыка)
IV Практическая часть
Молодцы! Отложите в сторону веревочку.
Ребята, снеговик скоро совсем растает. Давайте в воспоминании о нем и зиме сделаем аппликацию «Снеговик».

Аппликация «Снеговик»

Подвиньте к себе заготовку, на ней приготовлен шаблон. Сначала делаем сугроб: отклейте защитную плёнку и накладывайте кусочки ваты на белую бумагу. Затем отклеиваем плёнку от нижней части снеговика. Делаем контур из веревочки, аккуратно накладывая и прижимая к липкой основе веревочку. *(Сделали).* Внутрь мы также приклеим вату, как и сугробы. Тоже самое делаем со вторым комком, руками.

На синим картоне дети выкладывают по образцу снеговика. Контур, используя технику «Рисование верёвочкой», в кружочках ватой. Рядом со снеговиком выкладывается вата, имитируя снег.

Заканчивайте работу. Молодцы! Покажите свои работы друг другу, положите их на столик рядом со снеговиком и проходите ко мне на коврик.

(спокойная музыка)

Релаксация. Упражнение «Солнечный зайчик»

А теперь, сядьте на ковер, закройте глазка и представьте, что выглянуло яркое-яркое солнышко, и в глаза к каждому из вас заглянул солнечный зайчик. Закройте их ладошками. Зайчик побежал по лицу, нежно погладьте его ладонями: на лбу, на носу, на щечках, подбородке. Поглаживайте аккуратно, чтобы не спугнуть. Погладьте голову, шею, руки, ноги. Солнечный зайчик любит вас, а вы погладьте его и подружитесь с ним. Положите руки на колени. От общения с солнечным зайчиком вам стало спокойно, так что каждый может внимательно прислушаться к себе, почувствовать свое настроение. А теперь можете открыть глаза.

V Заключительная часть

Итоги.
Вы хорошо отдохнули? У вас хорошее настроение? Вам понравилась наша прогулка?
Нам пора возвращаться в детский сад.

Волшебное возвращение в детский сад.
Унты-фунты-рись! Покружись-покружись – в детский сад возвратись!

Список литературы

1. Алябьева Е.А. Занятия по психогимнастике с дошкольниками. М., 2008.
2. Белая А.Е. Пальчиковая гимнастика для развития речи дошкольников /А.Е. Белая. – М.: ООО АСТ, 2002
3. Микляева Н.В. и др. коррекционно-развивающие занятия в детском саду. М., 2008.

Мурафа С.В.

Влияние ситуации риска на психическое развитие личности ребенка

г. Москва
Московский педагогический государственный университет
murafa.svetlana@gmail.com

Личность человека нельзя понять вне ситуации, в которой она находиться, поскольку между человеком и условиями жизни существует неразрывная связь. В первых исследованиях детей в этой области было изучение зависимости честности ребенка от ситуационных и личностных особенностей.

Ситуация является естественным сегментом социальной жизни, определяющимися вовлеченными в нее людьми, местом действия и сущностью деятельности. Трудная жизненная ситуация – это ситуация, которая либо объективно нарушает жизнедеятельность личности, либо субъективно воспринимается ею как сложная и не может быть преодолена самостоятельно. Существуют разнообразные классификации трудных, или стрессовых жизненных ситуаций, например вызывающих тревогу и страх, фрустрирующих, критических, жизненных перемен. Личность уязвима не ко всем, а к определенным, значимым ситуациям. Они возникают в разных взаимоотношениях индивида: семейных, учебных, трудовых.

Например, у здоровых детей младшего школьного возраста были выделены следующие типы значимых ситуаций, вызывающих отрицательные переживания (Никольская И.М., Грановская Р.М., 2000):

- ситуация плохих школьных отметок, трудностей с учебой;
- ситуация потер, болезни, смерти любимых животных;
- ситуации напряженных отношений с родителями и другими членами семьи;
- травмы и другие опасные для жизни ребенка ситуации;
- болезнь и смерть близких людей;
-разные страхи и др.

Трудные ситуации часто выступают как патогенные. Доказано, что для психического и соматического здоровья опасен не только один трагический эпизод, подобный смерти близких людей, но и несколько менее драматичных, происходящих за короткий период времени, так как это снижает возможность приспособления. В течении года человек в среднем около 150 заметных жизненных ситуаций. Если число событий от 150 до 300, то риск заболевания- 50%. Если их число возрастает больше, чем в два раза, вероятность заболевания составляет 80%(Эйдемиллер Э.Г., 2005).

Обычно ситуационно обусловленные нарушения психического здоровья происходят в результате психической травмы-ситуации, характеризующейся неразрешимой с точки зрения личности.

Классифицируя психотравмы у детей по силе и длительности их воздействия, В.В. Ковалев (1995) выделил следующие:

- шоковые психические травмы- возникающие внезапно, отличаются большой силой и угрожают жизни и благополучию (например, смерть родителя, нападение с угрозой для жизни);
-психотравмирущие ситуации относительно кратковременного действия, но психологически значимые (например, болезнь родителя, ссора);
- хронически действующие ситуации, затрагивающие ценностные ориентации ребенка (хроническая неуспеваемость, патологизирующее воспитание);
- ситуации психической депривации (сенсорной, эмоциональной, интеллектуальной, ведущие к неудовлетворению основных психологических потребностей ребенка в течение длительного времени).

Если понимать жизненную ситуацию как систему не только объективных (внешних), но также субъективных (внутренних) элементов, то психическая травма это, прежде всего, переживание в центре которого находиться определённое эмоциональное состояние (Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В.В., 2001). Это могут быть состояния неудовлетворенности и тоски, подавленности, страдания, тревоги, беспокойства, неуверенности, эмоциональной напряженности.

Д.Н. Исаев (1996) систематизировал неблагоприятные психосоциальные факторы, вызывающие психотравмирующие переживания у детей, следующим образом:

- глобальный страх (страх и переживание войны, экологических и промышленных катастроф, природных бедствий);
- национальные (страдания из-за национальной и этнической вражды, экономических контрастов, культурного противостояния);
- миграционные (страдания из-за миграции, отрыва от родной среды, утраты социального статуса);
- переживания, связанные с поступлением в школу, давлением требованиям учебного процесса, трудностями освоения знаний, атмосферой отвержения или враждебности со стороны сверстников или старших, конфликтной обстановкой;
- переживания, обусловленные семейной ситуацией.

Кроме этого, Д.Н. Исаев выделят переживания на уровне личности, обусловленные значительными характерологическим отклонениями самого ребенка. Их важнейшей чертой является центральное место в структуре личности, особая значимость для индивида.

Одни изменения жизненной ситуации изменяют личность, а другие нет, так как личность с ними справляется в короткий срок. В этой связи актуальным является изучение вероятности риска заболевания в

зависимости от типа психотравмирующей ситуации и индивидуально-психологических свойств. Акцентуации личности являются тем фактором, который повышает риск заболевания или предрасполагает к нему.

У детей повышенная предрасположенность к психическим травмам наблюдается при наличии возбудимости, впечатлительности, внушаемости, эмоциональной лабильности, астенизации, трудностей адаптации к новым впечатлениям, преобладанием отрицательных эмоций. Особенно подвержены психотравмам дети со слабым типом нервной системы, неуравновешенные и легко возбудимые. Кроме того, чувствительность или резистентность к стрессам зависит от состояния, в котором ребенок в это время находиться. Особенно раним в отношении эмоциональных стрессов ребенок в тех случаях, когда семья препятствует развитию его индивидуальности, не позволяет открыто выражать эмоции.

Уменьшают патогенное воздействие чувство собственной значимости, энергичная позиция в отношении окружения, способность принимать на себя больше обязательств, уверенность в возможности контролировать события, наличие прочной социальной поддержки. Личностные черты в трудных ситуациях варьирует по степени стабильности. Наиболее стабилен интеллект. Менее стабильны базовые черты личности: нейротизм, экставерсия-интроверсия, черты, относящиеся к сфере «Я». По данным лонгитюдных исследований, коэффициент стабильности личности в трудных ситуациях у взрослых выше, чем у детей (Эйдемиллер Э.Г, 2005).

Проблема соотношения ситуационных и личностных перемен в настоящее время чаще всего решается через обращение к категории поведения – функции взаимодействия личности и ситуации.

В материалах ВОЗ обращено особое внимание на то, что среди нервно-психических расстройств у детей преобладающее значение имеют три группы: эмоциональные нарушения, аномалии поведения, задержки развития. Раннее обнаружение и грамотная оценка отклонений от нормы физического и психомоторного развития, динамическое наблюдение за состоянием детей, вошедших в группу риска, позволяют скорректировать эти дефекты, сохранить здоровье или возвратить, если оно утрачено. Это способствует предотвращению отклонений в нервно-психической сфере, формированию тех или иных аномалий личности и отклоняющихся форм поведения.

Назинцева Т.А.

Психологическая работа с детьми с расстройством аутического спектра (РАС)

г. Воронеж
Муниципальное казенное образовательное
учреждение «Новогремяченская СОШ»

Введение государственных стандартов общего образования предполагает разработку новых педагогических технологий. Важнейшей отличительной особенностью стандартов нового поколения является их ориентация на результаты образования, которые рассматриваются на основе системно-деятельного подхода. Деятельность выступает как внешнее условие развития у ребенка познавательных процессов. Следовательно, образовательная задача состоит, в том числе, в организации деятельности и условий, пособствующих детскому развитию. Такая стратегия обучения может быть хорошо реализуема в образовательной среде «Лего-конструирования». Наборы Лего зарекомендовали себя во всем мире как образовательные продукты, удовлетворяющие самым высоким требованиям гигиеничности, прочности и долговечности. В силу своей педагогической универсальности они оказываются наиболее предпочтительными наглядными пособиями и развивающими игрушками. Конструктор побуждает работать, в равной степени, и голову, и руки учащегося. Дети учатся конструировать « шаг за шагом», это позволяет им продвигаться в собственном темпе, стимулирует желание учиться и решать следующие, более сложные задачи. Любой признанный и оцененный успех приводит к тому, что ребенок становиться более уверенным в себе, что позволяет перейти к следующему этапу обучения. В ходе занятий повышается коммуникативная активность каждого ребенка, формируется умение работать в паре, в группе, происходит развитие творческих способностей, повышается мотивация к учению. Все это наиболее актуально для развития и обучения детей с расстройством аутического спектра (РАС).

Игра – важнейший спутник детства. Лего конструктор позволяет учиться играя и обучаться в игре. В процессе активной работы по конструированию, исследованию, постановке задач и совместному творчеству, не только существенно улучшаются «традиционные» результаты, но и открывается много дополнительных интересных возможностей. Работая парами, дети, независимо от их подготовки, могут строить модели и при этом обучаться, получая радость творчества. Наборы Лего способны воздействовать на все органы чувств ребенка и сочетают в себе возможности влиять как на эмоциональную, так и на логическую сферы.

Каждый ребенок заслуживает, чтобы его окружали любящие заботливые люди, и обстановку, в которой он мог бы спокойно играть и учиться. Если с раннего детства правильно стимулировать стремление ребенка к познанию, то когда он вырастет, это может перейти в умение учиться и воспринимать новое с детским энтузиазмом.

Психологическая коррекционно-развивающая работа с использованием конструкторов Лего помогает достичь устойчивых положительных результатов в коррекции, психокоррекции, обучении и воспитании

детей с РАС. Сгладить и частично преодолеть при помощи конструктивно-игровой деятельности с использованием Лего конструкторов имеющиеся отклонения в психическом, речевом развитии, в развитии двигательной сферы (нарушение координации, снижение скорости и ловкости движений, недостаточная скоординированность движений пальцев, кистей рук, недоразвитие мелкой моторики).

Основными задачами в работе педагога-психолога с Лего конструкторами являются: активизация познавательной деятельности, совершенствование сенсорно-тактильной и двигательной сфер, формирование и корригирование поведения, развития коммуникативной функции и интереса к обучению, развитие зрительно-пространственных отношений, памяти и фантазии, которые позволили бы ребенку с РАС переступить через порог наглядного, буквального восприятия действительности.

Направления работы осуществляется по следующим направлениям:

1. Использование свободной конструктивно-игровой деятельности с применением конструкторов ЛЕГО в диагностических целях. Таких как:

а) диагностика индивидуальных особенностей ребенка.

б) диагностика межличностных отношений (ребенок-педагог и в коллективе).

в) диагностика межличностных отношений в семье (занятия по совместной спонтанной игре ребенка и родителя).

2. Работа по психокоррекции, коррекции моторно-двигательной функции и обучению конструктивно-игровой деятельности детей с применением конструкторов Лего (обучение Лего - игре).

По новизне (инновационному потенциалу) программы по работе педагога-психолога с конструкторами Лего, в сочетании с традиционными методиками обучения, имеет социально-педагогическую направленность, содействует интеллектуальному, нравственно-эстетическому развитию детей, через совершенствование двигательных умений, обогащение сенсорного опыта, расширения знаний об окружающем мире и развитие воображения. Помогает достичь устойчивых положительных результатов в коррекции, психокоррекции, обучении и воспитании детей с РАС.

Перспективность применения Лего – технологий обуславливается ее высокими образовательными и педагогическими возможностями: использование трехмерной модели мира, предметно-игровую среду обучения и развития ребенка, многофункциональность, технические и эстетические возможности, использование в различных игровых и учебных зонах.

Список литературы

1. Лусс Т. В. Формирование навыков конструктивно – игровой деятельности у детей с помощью ЛЕГО. М., 2003

2. Гилберт К., Питерс Т. Аутизм. Медицинское и педагогическое воздействие. М., 2003

3. Куцакова Л. В. Занятия по конструированию из строительного материала. М., 2006

4. Гаврилушкина О. П. Обучение конструированию в дошкольных учреждениях для умственно отсталых детей. М., 1991

5. Минияров В.М. Психология семейного воспитания (диагностико - коррекционный аспект). – М.: МПСИ; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000.

6. Конструируем: играем и учимся ЛЕГО ДАКТА Материалы развивающего обучения дошкольников. Отдел ЛЕГО – педагогики, ИНТ. М.,1997

Новикова Г.В.

Содержание просветительской работы с родителями подростков

г. Москва

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова,

novikg@rambler.ru

Стандарт деятельности педагога-психолога предусматривает просветительскую работу с родителями школьников. Общеизвестно, что подростковый возраст является сложным психосоциальным явлением и нуждается в психолого-педагогическом сопровождении. Каким же образом педагог-психолог может выполнить свои функции? Для того, чтобы составить эффективный план просветительских мероприятий, ему требуется четко определить содержание просветительской работы с родителями подростков, после чего можно будет выбирать и формы работы. Исходя из нашего опыта взаимодействия с родительскими комитетами школ Юго-Западного округа г. Москвы, проведения родительских собраний в православной классической гимназии «Ковчег», проведения занятий по программе «Семейная педагогика» на факультете педагогического образования МГУ имени М.В. Ломоносова, мы можем предложить темы и вопросы для просветительской работы с родителями подростков.

Для начала просветительской работы мы даем основные понятия теории семейных систем: функциональная и дисфункциональная семья, жизненный цикл семьи, семейные подсистемы и правила. Для демонстрации введенных понятий используем методики «Социограмма семьи» и «Системный тест Геринга» [1]. Мы считаем, что педагогам-психологам не надо бояться работать в парадигме системного подхода. Используя наглядность проективных психодиагностических методов, нам удается решить задачу формирования у родителей не одностороннего, а комплексного рассмотрения проблем, возникающих в семейной системе в

связи с вступлением ребенка в подростковый период.
Далее мы даем понятие о том, какие задачи нужно решать подростку. Все эти задачи важны и решаются подростком параллельно: 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» [цит. по 2].
Очень существенным в просвещении родителей по поводу психофизиологических особенностей возраста, является краткая информация о стадиях полового развития (романтической, эротической и сексуальной), об изменениях в иммунной системе организма подростка, о перестройке электрической активности мозга. Объяснение этих закономерностей развития дает родителям возможность понять сущность тех процессов, которые переживают их дети. Например, перестройка электрической активности мозга связана с тем, что подростки не чувствительны к эмоциям других людей. Этим обстоятельством можно объяснить конфликтное или неэтичное поведение подростков, которые ранее всегда считались хорошо воспитанными.
Самым важным вопросом для родителей подростка является его интеллектуальное развитие. Много беспокойства связано с подготовкой к выпускным экзаменам и выбором дальнейшего профессионального пути. Что касается интеллектуального развития детей, то мы приводим стадии развития интеллекта в разные возрасты детства. Это делается для того, чтобы родители усвоили этапность и последовательность развития высших психических функций и особенности формально-операционального интеллекта. Для многих родителей не понятно то, почему ребенок, который в начальной школе обучался на «отлично», в средней школе не успевает. Мы сообщаем о концепции развития универсальных учебных действий школьника, о том, что умения и навыки, полученные в начальной школе, не всегда соответствуют формам подачи учебного материала и в целом требованиям средней школы. Мы рекомендуем подросткам скорректировать свои общеучебные умения в системе специальных занятий. Темы этих занятий таковы: «Как слушать учителя», «Как выполнять домашние задания», «За что ставится отметка», «Как проверять свою работу», «Как можно учиться на собственных ошибках», «Как подготовиться к контрольной», «Почему иногда не хочется учиться и что с этим делать», «Как лучше узнать, что ты знаешь, а чего не знаешь», «Как лучше запоминать», «Что такое лень», «Как выполнять письменные домашние задания», «Как научиться мыслить и рассуждать» и др.
Мы сталкиваемся с тем, что родители мало осведомлены о процессе самоопределения, прибегают к давлению и угрозам, не оставляют своим детям возможности самостоятельного принятия решения. Мы рассказываем о развитии самосознания, о том, что подростку необходимо выработать критерии оценки себя, сопоставить реальные и идеальные представления о себе. Основным психологическим новообразованием подросткового возраста является чувство взрослости. Родители должны понять, что это особое переживание, связанное с ответственностью за себя и близких, умение сочетать права и обязанности, самостоятельность выбора и включенность во множество иерархий и систем общения. Родителям следует рассказать, что сначала появляется внешняя сторона взрослости – желание иметь определенный костюм или аксессуары, прическу и т. д. Для многих родителей является открытием тот факт, что взрослость – это не продукт созревания, а продукт социального научения, основным механизмом которого является социальное подражание. Здесь мы можем перейти к теме методов, которые используют родители в семейном воспитании. Перечисляя хорошо известные методы убеждения, поощрения и наказания, делаем акцент на методе примера. Родители недооценивают свое влияние на подростков, не подозревая, что дети копируют не только положительные примеры, но и отрицательные. Ещё одно открытие, которое делают родители в ходе наших занятий, что воспитание – это двусторонний процесс, который на них самих накладывает определенные требования – соответствия высоким образцам этики и культуры поведения.
У подростка есть острая потребность в самоутверждении, но, к сожалению, родители не всегда это понимают и идут навстречу своим детям. Родителей следует познакомить с основами профориентационной работы, проводимой в школе. Мы считаем, что к процессу профориентации необходимо привлекать группы заинтересованных родителей, которые смогут организовать встречи с интересными людьми, специалистами высокого уровня, экскурсии на предприятия и в вузы. Выводим родителей на тему построения большого жизненного проекта, большой и долгосрочной перспективы, которая основана на глубоких ценностных основаниях, которые возможно найти в семейной истории.
Некоторым группам родителей необходимо разъяснить вопрос об акцентуациях личности, которые проявляются в подростковом возрасте [3, 4]. В этом вопросе мы стараемся не употреблять специальных терминов, которые могут пугать родителем указанием на наличие психологических отклонений. Заостряем их внимание на том, что в этом возрасте акцентуации наблюдаются практически у всех детей. При условии нормального психологического климата в семье и в школе акцентуации по мере взросления станут не заметными. Это призыв к родителям сохранять доверие и доброе отношение к подростку, не обращая внимания на некоторые сложности в его поведении. Этот вопрос приводит нас к теме коммуникации в семье. Многие родители хотят подробной консультации по теме взаимодействия с подростками. Мы используем простые схемы трансактного анализа для объяснения родительской позиции в коммуникации с подростком.
Очень распространенным противоречием в требованиях родителей к подросткам является то, что они

желают высоких оценок учебной деятельности своих детей. Если их ожидания не оправдываются, то в семьях происходят конфликты, иногда доходящие до физической агрессии и ограничения свободы передвижения подростка (родители запрещают выходить на улицу, общаться с друзьями). Мы берем на себя ответственность за ту информацию, которую предоставляем родителям, поэтому в сложных конфликтных ситуациях стараемся найти подход в каждом конкретном случае через объяснение функций родителя по отношению к подростку, параметры оптимальной родительской позиции. Важным вопросом является ведущая деятельность в подростковом возрасте: не учебная, а общение со сверстниками. Этот вопрос для родителей очень болезненный, а мы должны объяснять, что общаться со сверстниками – это норма развития личности. Даем диагностические упражнения, направленные на определение степени удовлетворенности подростка социально-психологическим климатом в классном коллективе. Надо сказать, что социально-психологический климат в ученических коллективах редко бывает благоприятным, дети и подростки разучились дружить. Частая картина: подросток общается с соседями по даче, а не с одноклассниками. Или другая картина: подросток общается только виртуально: только в чатах, коротким сленговым языком смс-сообщений. Эта речь коробит родителей, которые случайно читают тексты, написанные детьми. Консультации специалистов могут помочь родителям, которые не готовы принять своего ребенка в такой деятельности общения, они просто не сформировали представления о своем выросшем ребенке.

Самый сложный вопрос в просветительской работе с родителями – это использование подростками гаджетов для общения и игры и вопросы их интернет-зависимости. Мы изготовили памятки для родителей, в которых представлены короткие опросники и списки симптомов, которые позволяют диагностировать зависимость у подростков. Тема сложная для понимания, но заинтересованным родителям, у которых сложились подозрения в отношении компьютерной зависимости у своих детей, мы рекомендуем читать электронный журнал «Дети в информационном обществе», в котором представлены рекомендации по обеспечению личной безопасности подростков и меры воздействия со стороны родителей, в случае, когда обнаружена компьютерная зависимость. Самая важная мысль, что любая зависимость – это семейный симптом, поэтому необходимо изменять параметры функционирования семьи: вводить новые правила взаимодействия и поведения, пересматривать старые правила, от чего-то отказываться, к чему-то новому прийти.

Подводя итоги просветительским занятиям с родителями подростков, мы делаем выводы о том, что подростковый возраст – это период повышенной активности школьника, формирования и утверждения стремления к деятельности, значительного роста энергии школьника. Подростки нуждаются в помощи, поддержке и одобрении со стороны родителей. Подростки решают следующие основные задачи развития [5]:

1. Выйти на новый уровень мышления, логической памяти, избирательного устойчивого внимания;
2. Развить широкий спектр способностей и интересов, выделить круг устойчивых интересов;
3. Сформировать интерес к другому человеку как личности;
4. Проявить интерес к себе, разобраться в себе, своих поступках, сформировать первичных навыки самоанализа.

В этой сложной и кропотливой личностной работе надо избегать суетности и фальши, поэтому мы призываем родителей быть великодушными и терпеливыми, «настоящими» людьми, которые с честью выполняют свой родительский долг.

Список литературы

1. Эйдемиллер Э.Г., Добряков И.В., Никольская И.М. Семейный диагноз и семейная психотерапия. Учеб. пособ. Для врачей и психол. СПб.: Речь, 2003, 336 с.
2. Зыкова М.Н. Психолого-педагогическое содействие развитию личности подростка. М.: Изд-во МПСИ, Воронеж: Изд-во НПО МОДЭК, 2009. 72 с.
3. Лидерс А.Г. Психологический тренинг с подростками: учеб пособие для студ. высш. учеб. Заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2003. 256 с.
4. Осложненное поведение подростков: Причины, психолого-педагогическое сопровождение, коррекция: Справочные материалы/авт.-сост. Т.А. Шишковец. М.: 5 за знания, 2006. 192 с.
5. Практическая психология образования: Учебное пособие 4-е изд. / Под редакцией И.В. Дубровиной. СПб.: Питер, 2009. 592 с.

Одинцова С.В.

Семьеведение в деятельности педагога-психолога как ресурс эффективной семейной социализации учащихся

г. Казань
МБОУ «Гимназия №40»
sv_edin@mail.ru

Важным обстоятельством для всей системы общего среднего образования является тот факт, что одним из важнейших положений её федерального образовательного стандарта является ориентация содержания образования на формирование семейных ценностей, составляющих культурное, духовное и нравственное богатство российского народа. Современная демографическая ситуация и девальвация семейных ценностей в российском обществе свидетельствуют о том, что современная школа должна как можно больше внимания уделять подготовке учащихся к семейной жизни. В современной социально – образовательной ситуации именно семья обеспечивает психическую и эмоциональную защищенность детей и взрослых. Проявление чувства любви, семейного счастья становится все более индивидуализированным, личностным, связанным с самореализацией, с нравственно-духовными ценностями семейной жизни.

Формирование семейных духовно-нравственных ценностей у подрастающего поколения является основой формирования у них готовности к семейной жизни и ответственному родительству (материнству и отцовству), их интеграции в современное инновационное общество. Всё вместе это способствует решению многих социальных проблем - распада семьи, преодоления демографического кризиса, социального сиротства, асоциального поведения детей и молодежи.

В Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России «духовно нравственное развитие определяется как педагогически организованный процесс усвоения и принятия обучающимися базовых национальных ценностей» [1. с.8] В концепции заявлены следующие базовые национальные ценности [1,с.18-19]:

патриотизм – любовь к России, к своему народу, к своей малой родине, служение Отечеству;

социальная солидарность – свобода личная и национальная, доверие к людям, институтам государства и гражданского общества, справедливость, милосердие, честь, достоинство;

гражданственность – служение отечеству, правовое государство, гражданское общество, закон и правопорядок, поликультурный мир, свобода совести и вероисповедания;

семья – любовь и верность, здоровье, достаток, уважение к родителям, забота о старших и младших, забота о продолжении рода;

труд и творчество – уважение к труду, творчество и созидание, целеустремленность и настойчивость;

наука – ценность знания, стремление к истине, научная картина мира;

традиционные российские религии – представления о вере, духовности, религиозной жизни человека, ценности религиозного мировоззрения, толерантности, формируемые на основе межконфессионального диалога;

искусство и литература – красота, гармония, духовный мир человека, нравственный выбор, смысл жизни, этическое развитие;

природа – эволюция, родная земля, заповедная природа, планета Земля, экологическое сознание;

человечество – мир во всем мире, многообразие культур и народов, прогресс человечества, международное сотрудничество.

Таким образом, ориентация на семейные ценности является важной частью духовно-нравственного развития и воспитания личности учащихся. Семья является непреходящей ценностью для развития каждого человека, играет важную роль в жизни государства, в воспитании новых поколений, обеспечении общественной стабильности и прогресса.

Семейная социализация является одним из самых первых и самых важных социальных процессов, в которые погружается ребенок с момента своего рождения и от этого погружения зависит во многом дальнейший жизненный путь ребенка.

Социализация представляет собой процесс вхождения индивида в социальную среду, механизмом чего выступает усвоение норм и правил человеческого общежития. Социальные правила проходят, прежде всего, через семью, в ней закладываются, модернизируются, овладевают сознанием ребенка и транслируются из сознания в общество, вовне. Семейная социализация проходит поэтапно, начинаясь с первых дней жизни ребенка и не завершаясь в течение жизни. Смысл её: обучить индивида поведению в обществе. Семейная социализация сопровождается социальным контролем – установлением фактов тождества поведенческих проявлений индивида общественным ожиданиям.

Благополучная семья, теплые, доверительные отношения между супругами, родителями, родителями и детьми, родителями и прародителями вызывают стремление ребёнка следовать семейным установкам и нести паттерны социально одобряемого поведения в окружающий мир. Из такой семьи ребёнок выходит открытым к положительному влиянию окружающих, способным познавать мир. Если семья конфликтна, индивидуальные стратегии будут наполнены противостоянием как внутри семьи, так и за её пределами.

Задача образовательной организации – актуализировать чувство сопричастности ребенка с семьёй, родом, родственниками; дать возможность осознать правила, регулирующие взаимоотношения в семье; инициировать осознание детьми семейных ценностей, традиций, обычаев.
Велика роль в семейной социализации школьного педагога-психолога, который может в доступной форме объяснить школьникам, что такое традиционный брак и традиционная семья, по каким канонам они функционируют, какую роль играют в жизни и судьбе каждого человека.
Я педагог-психолог и учитель семьеведения гимназии № 40 г. Казани, которая стала первой в Татарстане официальной инновационной площадкой по изучению предмета дополнительного образования «Семьеведение». Программа «Семьеведение» является составной частью всей воспитательной работы гимназии. Работа ведётся классными руководителями и педагогом-психологом, прошедшим курсы повышения квалификации в Казанском государственном университете культуры и искусств по программе «Семьеведение». Педагогический коллектив гимназии ведёт ежемесячные воспитательные мероприятия с учащимися 1-9, 11 классов по теме «Моя семья», психолог гимназии проводит еженедельные учебные занятия со школьниками 10-х классов по предмету «Семьеведение».
Учебный курс «Семьеведение» в Татарстане разработан коллективом авторов представляющих четыре высших учебных заведения и один академический институт Татарстана. Организатор и руководитель проекта доктор социологических наук, профессор, руководитель общественной организации Татарстанское региональное отделение Национального общественного комитета «Российская семья» Карцева Л.В.
Как психолог я ориентирована на формирование сознание индивида, как семьевед – на развитие семейного сознания и семейного поведения. Передаю учащимся информацию не только о том, для чего нужна семья человеку и обществу, но и то, на каком социальном фундаменте она строится, какими качествами нужно обладать, чтобы создать семью. В этом смысле программа имеет глубокий мировоззренческий характер. С её помощью я ненавязчиво формирую у учащихся идеал счастливой и устойчивой моногамной стабильной семьи с несколькими детьми.
Цели обучающей и воспитывающей деятельности психолога, педагогов гимназии по семейной социализации учащихся таковы:
- воспитание семьянина;
- благоприятное вхождение ребёнка в мир социальных отношений посредством формирования представлений о своей семье;
- сохранение и трансляция от старших к младшим поколениям традиционных семейных ценностей, исконно присущих российскому народу;
- подготовка молодёжи к супружеству и созданию семьи в её традиционном варианте – полной, гетеросексуальной, в официальном (гражданском) браке, с несколькими детьми, социально и психологически благополучной.
Сверхцель – создание нынешними школьниками в будущем счастливых собственных семей – устойчивых и крепких.
Задачи образовательной организации и психолога:
- способствовать социализации
- актуализировать чувство сопричастности ребенка с семьёй, родом, родственниками;
- дать возможность осознать правила, регулирующие взаимоотношения в семье;
- инициировать осознание детьми семейных ценностей, традиций, обычаев.
Во время занятий обсуждаются семейные роли и статусы, социальные функции семьи и её типы, семейное право и семейная экономика, здоровье семьи, закономерности семейного общения, воспитания детей, разрешения конфликтных ситуаций, позитивного развития супружеских отношений,этнокультурные и гендерные особенности воспитания семьянина, специфика мужского и женского восприятия супружества, родительства, родства.
Для 10 класса семьеведение расширяет тематику предмета «Обществознание», изучаемого в старшем звене общего среднего образования по теме института семьи.
Во время проведения занятий в рамках проекта «Семьеведение» помимо теоретического материала психолог использует самые различные формы работы: анкетирование по вопросам функционирования института семьи, ролевые игры фамилистического содержания, эссе на тему: «Моя семья». Учащиеся создают презентации о собственных семьях, обсуждают притчи, сказки, тесты, видеоролики, стихи и песни о семье. Такой подход к преподаванию курса несколько облегчает его усвоение, поскольку сам по себе он весьма сложен, философичен, требует начального интеллектуального багажа, который далеко не у всех учащихся обширен. Благодаря этому психолог достигает изменений в сознании и поведении личности учащегося в конфликтных ситуациях, научает его выстраивать модель благополучной семьи, отвечающую потребностям личности и общества.
Тип взаимодействия психолога, семьеведа на занятиях особый: работа строится на основе их личного контакта. Поскольку курс мировоззренческий, формирует традиционные семейные ценности, педагог-психолог общается с учащимися диалогично, экспрессивно.
Основной тон взаимодействия с учащимися на занятиях посвященных семье – дипломатичный. Того требуют обсуждаемые темы: взаимосвязь и взаимодействие между мужчиной и женщиной, родителями и ребенком (детьми), между поколениями внутри семьи. Психолог транслирует богатейший научный

материал, посвященный семье и браку.

Процесс семейной социализации, формирования семейных ценностей начинается в семье и базируется на личном примере родителей, во многом зависит от нравственной атмосферы в родительской семье, психолого-педагогической грамотности отца и матери. Так как родители не всегда обладают достаточной педагогической осведомлённостью, школа должна оказать им профессиональную помощь. С этой целью психолог выступает на родительских собраниях с темами фамилистического содержания.

Ведь как писал российский педагог и публицист А.Н.Острогорский: «Семейная жизнь для ребенка то же, что для нас общественная. Душа его питается впечатлениями, получаемыми в семье. Здесь ребенок научается одно любить, другое ненавидеть, здесь привыкает к труду или праздности, получает первые… эстетические вкусы, здесь первоначально сосредоточиваются все его интересы, привязанности и авторитеты».

А.Н.Острогорский так же писал: «Родители воспитывают, а дети воспитываются той семейной жизнью, какая складывается намеренно или ненамеренно. Семья может жить дружно, относиться дружелюбно и к чужим людям, но может и ссориться, злобствовать, проявлять черствость, недоброжелательство не только к посторонним, но и к своим близким. Семья может жить духовными интересами, любить чтение, музыку, картины или целиком уйти в дрязги, хозяйственную сутолоку, заботы о копейке. В семье может быть и порядок, и бестолочь. Жизнь, та или иная, семьи тем и сильна, что впечатления ее постоянны, обыденны, что она действует незаметно, укрепляет или отравляет дух человеческий, как воздух, которым мы дышим, укрепляет или отравляет наш физический организм».

Таким образом, воздействуя на родительское поведение, формируя семейные ценности у учащихся, психолог и педагоги гимназии закладывают учащимся стратегию будущего эффективного брачного и семейного поведения и тем самым способствуют эффективной семейной социализации.

Список литературы

1. Данилюк А.Я.. Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного воспитания личности гражданина России. – М., 2009
2. Овчарова Р. В. Психологическое сопровождение родительства. – М.: Изд-во Инс-та Психотерапии, 2003. – 319 с.
3. Семьеведение: Книга для учителя / учеб.-метод. пособие / под науч. ред. д. соц. н. проф. Л.В.Карцевой. – 3 изд-е, перераб. И доп. – Казань: Казан.гос. институт культуры, 2016. – 200 с.
4. Семьеведение: Учеб. Пособие для 10 класса общеобразовательных учреждений / Л.В.Карцева, Н.В. Богачева, А.Н.Яныкина, О.Н.Низамиева; под ред. д. соц. н. проф. Л.В.Карцевой. – Казань: РИЦ «Школа», 2016. - 136 с.
5. Карцева Л.В. Семьеведение в деятельности психолога: методические рекомендации для психологов школ и техникумов / под науч. редакцией д. пед. н. проф. Д.В.Шамсутдиновой. – Казань: редакционно – издательский центр «Школа», 2017. – 72 с.
6. Цитаты о семье// Интернет публикация: http://scrapmania.moy.su/forum/28-275-1

Пасечник Н.А., Орехова С.В.

Целевые ориентиры как предмет психодиагностической работы педагога-психолога ДОУ

г.о. Мытищи
муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение
детский сад №65 «Ласточка»
dou_65@edu-mytyshi.ru

Работа педагога-психолога дошкольного образовательного учреждения (ДОУ) на данном этапе развития образования основывается на Федеральных государственных образовательных стандартах дошкольного образования (ФГОС ДО). Требования ФГОС ДО к результатам освоения основной образовательной программы дошкольного образования представлены в виде целевых ориентиров дошкольного образования, которые представляют собой социально-нормативные возрастные характеристики возможных достижений ребёнка на этапе завершения уровня дошкольного образования, а также возрастные новообразования, развивающиеся в психике ребёнка на данном этапе развития.

Специфика дошкольного детства (гибкость, пластичность развития ребёнка, высокий разброс вариантов его развития, его непосредственность и непроизвольность), а также системные особенности дошкольного образования (отсутствие возможности вменения ребёнку какой-либо ответственности за результат) делают неправомерными требования от ребёнка дошкольного возраста конкретных образовательных достижений и обуславливают необходимость определения результатов освоения образовательной программы в виде целевых ориентиров [1].

Согласно ФГОС ДО, целевые ориентиры не подлежат непосредственной оценке, в том числе в виде психолого-педагогической диагностики (мониторинга), и не являются основанием для их формального сравнения с реальными достижениями детей [1].

В условиях преемственности дошкольного и начального школьного образования актуальной остаётся глубокая психологическая диагностика трёх базовых сфер личности ребёнка старшего дошкольного возраста (6-7 лет) в начале и в конце учебного года - познавательной, волевой и эмоционально-личностной.
К возрастным новообразованиям завершения дошкольного этапа развития ребёнка относится ряд социально-нормативных характеристик его возможных достижений. Мы сделали попытку распределить их по диагностируемым сферам личности ребёнка, так как несформированность целевых ориентиров, на наш взгляд, – это не что иное, как проблематика, с которой работают педагоги-психологи ДОУ, это те составляющие личности ребёнка, уровни развития которых мы исследуем и диагностируем с помощью психодиагностических методик. Методики, которые мы используем для диагностики компонентов познавательной, волевой и эмоциональной сфер личности ребёнка, дают нам представление об уровне сформированности определённых целевых ориентиров, которые отражают в себе эти компоненты.
Оценка уровня сформированности целевых ориентиров на этапе завершения дошкольного детства представляется важной областью работы педагога-психолога, так как на основании полученных результатов диагностики необходимо осуществлять коррекционно-развивающую групповую и индивидуальную работу с детьми в случае несформированности определенных возрастных новообразований, с целью благополучного овладения ребёнком учебной деятельностью при обучении в начальной школе.
Предположив, что целевые ориентиры, описанные в ФГОС ДО, являются аналогами диагностируемых компонентов познавательной, волевой и эмоциональной сфер личности ребёнка, его возрастными новообразованиями, картина результатов исследования данных сфер будет выглядеть следующим образом.
Исследуя познавательную деятельность ребёнка старшего дошкольного возраста, мы одновременно можем определить наличие либо отсутствие у ребёнка таких социально-нормативных возрастных характеристик его возможных достижений на этапе завершения уровня дошкольного образования, как «ребёнок обладает развитым воображением, которое реализуется в разных видах деятельности», «владеет разными формами и видами игры, различает условную и реальную ситуации», «хорошо владеет устной речью, наблюдаются предпосылки грамотности», «ребёнок проявляет любознательность, интересуется причинно-следственными связями», «пытается самостоятельно придумать объяснения явлениям природы и поступкам людей», «обладает начальными знаниями о себе, природном и социальном мире».
Диагностируя уровень развития параметров волевой сферы личности ребёнка старшего дошкольного возраста, мы одновременно можем определить наличие либо отсутствие у него таких целевых ориентиров, как «проявляет инициативу и самостоятельность в разных видах деятельности», «умеет подчиняться разным правилам и социальным нормам», «развита крупная и мелкая моторика, ребёнок владеет основными движениями и может контролировать их и управлять ими», «ребёнок способен к волевым усилиям, может следовать социальным нормам поведения и следовать им в разных видах деятельности; может соблюдать правила безопасного поведения и личной гигиены», «ребёнок способен к принятию собственных решений, опираясь на свои знания и умения в различных видах деятельности».
А исследуя особенности эмоционально-личностной сферы ребёнка старшего дошкольного возраста, мы одновременно определяем наличие либо отсутствие у него таких возрастных новообразований, как «овладевает основными культурными способами деятельности; способен выбирать себе род занятий и участников в совместной деятельности», «обладает установкой положительного отношения к миру, разным видам труда, другим людям и самому себе; активно взаимодействует со сверстниками и взрослыми, участвует в совместных играх», «способен договориться, учитывать интересы и чувства других», «адекватно проявляет свои чувства, старается разрешить конфликты».
В каждой исследуемой сфере личности ребёнка мы можем выявить соответствующую ей проблематику, на которую указывает несформированность у ребёнка определённого целевого ориентира, возрастного новообразования, соответствующего исследуемой сфере личности. Так, при исследовании познавательной сферы личности, мы можем выявить несформированность или недоразвитие познавательных психических процессов. При диагностике волевой сферы личности – нарушения в поведении, синдром дефицита внимания и гиперактивности, несформированность соподчинения мотивов (как отдельный симптом, так и в составе СДВГ). При исследовании эмоционально-личностной сферы ребёнка выявляется такая проблематика, как несформированность коммуникативных навыков, повышенная тревожность (личностная и/или ситуативная), агрессивность, наличие страхов, повышенная демонстративность, расстройства аутистического спектра.
Итак, распределив целевые ориентиры по проблематике соответствующих исследуемых сфер личности ребёнка, перед нами встаёт задача подбора валидных психодиагностических методик, которые помогут нам диагностировать уровень сформированности целевых ориентиров у ребёнка на этапе завершения дошкольного образования.
Таким образом, в своей психодиагностической работе мы продолжаем использовать классические методики отечественных и зарубежных авторов.
Так, исследуя те целевые ориентиры, которые характеризуют волевое развитие ребёнка, мы пользуемся следующими психодиагностическими методиками. Методика В.М. Когана, исследующая особенности работоспособности, параметры внимания и ведущий тип мотивации, помогает отследить наличие либо отсутствие таких целевых ориентиров, как «проявляет инициативу и самостоятельность в разных видах деятельности», «способен к принятию собственных решений». Методика исследования опосредованного

запоминания А.Н. Леонтьева, применяющаяся для исследования произвольных форм запоминания у детей указывает нам на уровень развития способности ребёнка к проявлениям волевых усилий, его умение следовать нормам поведения и правилам. Методика Кооса в данном контексте может показать нам уровень притязаний ребёнка. Методика исследования субъективной оценки межличностных отношений ребёнка, созданная по аналогии с тестом Р. Жиля [3] и дающая информацию о характеристиках мотивационно-волевой сферы ребёнка, поможет определить, на сколько ребёнок умеет подчиняться разным правилам и социальным нормам, как он умеет управлять своими движениями (мелкой и крупной моторикой) и контролировать их.

Уровень развития познавательной сферы личности ребёнка и те целевые ориентиры, которые соответствуют данной исследуемой сфере, мы оцениваем нижеприведёнными психодиагностическими методиками. Методика исследования параметров внимания В.М. Когана, методика исследования сформированности пространственного мышления Кооса, методика оценки понятийного развития Выготского – Сахарова помогают нам определить уровень развития таких возрастных новообразований, как «обладает развитым воображением, которое реализуется в разных видах деятельности», «владеет разными формами и видами игры». Предметная классификация, основанная на учении Выготского Л.С. о формировании понятий в детском возрасте, методика исследования особенностей аналитико-синтетической деятельности «Исключение предметов» и методика «Установление последовательности событий», основанная на методике А.Н. Бернштейна и предназначенная для исследования особенностей мыслительной деятельности [2] показывают, на сколько хорошо ребёнок владеет устной речью, наблюдаются ли у него предпосылки грамотности, насколько он любознателен и интересуется ли причинно-следственными связями, пытается ли самостоятельно придумать объяснения явлениям природы и поступкам людей.

Особенности развития эмоционально-личностной сферы личности ребёнка и уровень сформированности таких возрастных новообразований, как «обладает установкой положительного отношения к миру, другим людям и самому себе», «способен договориться и учитывать чувства и интересы других», «адекватно проявляет свои чувства, старается разрешить конфликты» мы исследуем с помощью Hand-теста («Тест-Рука») Э. Вагнера, Детского апперцептивного теста (САТ), разработанного Беллак Л. И Беллак С., методики исследования субъективной оценки межличностных отношений ребёнка (СОМОР), методики «Эмоциональные лица», основанной на разработках К. Изарда. А также данные диагностики, полученные в результате применения этих методик, позволяют нам определить наличие у ребёнка признаков тревожности, агрессивности, уровень психической активности и адаптации в обществе, оценить адекватность опознания эмоционального состояния, проанализировать отношения между ребёнком и окружающими его людьми.

Целевые ориентиры выступают основаниями преемственности дошкольного и начального общего образования. Они предполагают формирование у детей дошкольного возраста предпосылок к учебной деятельности на этапе завершения ими дошкольного образования. Поэтому, по нашему мнению, так важно определить наличие и уровень развития каждой из вышеприведённых социально-нормативных возрастных характеристик у ребёнка старшего дошкольного возраста в начале последнего года пребывания в ДОУ и в конце учебного года непосредственно перед поступлением в общеобразовательную школу.

Список литературы

1). Приказ Министерства образования и науки РФ №1155 от 17.10.2013г. «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».

2). Семаго Н.Я., Семаго М.М. Диагностический комплект психолога. Методическое руководство. Изд.3-е перераб. – М.: Изд-во АПКиПРО РФ.2007г.

3). Семаго Н.Я., Семаго М.М. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. –СПб.: Речь, 2011.

Петанова Я.А.

Музыкальное сопровождение перемен как фактор улучшения эмоционального состояния школьников

Г. Ишим
Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение
«Средняя общеобразовательная школа№4 г.Ишима»
Iana93.03@mail.ru

Положительное эмоциональное состояние – это основа здоровья человека, а здоровье ребёнка – залог его успешности обучения в школе. Сегодня перед школой стоит важная задача – создание условий для сохранения здоровья учащихся. Мы считаем, что использование музыкального сопровождения перемен является одним их способов улучшения эмоционального состояния и физического здоровья школьников.

История оставила немало фактов, свидетельствующих об успешном использовании с древнейших времен терапевтических возможностей музыкального искусства. О целебных свойствах музыки человечество узнало еще из Библии. Первым, кто научно объяснил лечебный эффект музыки, был Пифагор.

В современной медицине все большее распространение получает термин «музыкотерапия». Речь идет о

восстановлении здоровья человека при помощи занятий музыкой. Музыкотерапия в мире становится признанной наукой. В России музыкотерапию Минздрав признал официальным методом лечения в 2003 году.

Эмоциональное благополучие - составляющая психического здоровья, без сомнения, главный фактор, определяющий качество нашей жизни. От него в значительной степени зависят личное счастье человека, его успехи, взаимоотношения с другими людьми и все аспекты физической компоненты здоровья [4].

Эмоции — особый класс психических явлений, проявляющийся в форме непосредственного, пристрастного переживания субъектом жизненного смысла этих явлений, предметов и ситуаций для удовлетворения своих потребностей [2].

Эмоциональные состояния – это переживания человеком своего отношения к окружающей действительности и к самому себе в определенный момент времени, относительно типичные для данного человека; те состояния, которые регулируются преимущественно эмоциональной сферой и охватывают эмоциональные реакции и эмоциональные отношения; относительно устойчивые переживания [4].

В ходе изучения литературы мы обратили внимание на тот факт, что в учебниках по психологии описываются больше физиологические процессы, связанные с восприятием музыки, а не его отражение в эмоциях.

Из этого следует, что влияние музыки на эмоциональную сферу людей разных возрастов, образа жизни, образования недостаточно изучено. Данный факт вызвал у нас интерес и привел нас к теме исследования «Музыкальное сопровождение перемен как фактор улучшения эмоционального состояния школьников».

Улучшение эмоционального состояния средствами музыкального сопровождения перемен доступно всем, поскольку не связано со значительными затратами времени и материальных ресурсов.

Цель работы: изучить особенности влияния музыкального сопровождения перемен на эмоциональное состояние школьников.

Задачи:

1. Провести теоретический анализ литературы и интернет-ресурсов по теме исследования;
2. провести диагностическое обследование эмоционального состояния учащихся 4 и 5 классов, соответствующую данному возрасту;
3. произвести обработку полученных диагностических данных;
4. изучить влияние музыкального сопровождения перемен на эмоциональое состояние учащихся.

Объект: показатели эмоционального состояния учащихся 4А и 5А классов.

Предмет: влияние музыкального сопровождения перемен на эмоциональное состояние школьников.

Методы:

1.Анализ литературных источников и интернет-ресурсов по теме исследования;

2.Тестирование по методикам «Самооценка эмоциональных состояний» (А. Уэссман и Д. Рикс), «Градусник» (экспресс-вариант методики САН).

3.Обработка полученных результатов.

4.Количественный и качественный анализ результатов исследования.

Гипотеза: если во время перемен будет звучать позитивная музыка, то улучшится эмоциональное состояние школьников.

Для изучения эмоциональных состояний школьников нами были использованы следующие методики:

1. Методика «Градусник» (экспресс-вариант методики САН) [6];
2. Методика самооценки эмоциональных состояний А. Уэссман и Д. Рикс [6].

Методика САН предназначена для оперативной оценки самочувствия, активности и настроения (по первым буквам этих функциональных состояний и назван опросник). Сущность оценивания заключается в том, что испытуемых просят соотнести свое состояние с рядом признаков по многоступенчатой шкале. Шкала эта состоит из индексов (3210123), расположенных между 30 парами слов противоположного значения, отражающих подвижность, скорость и темп протекания функций (активность), силу, здоровье, утомление (самочувствие), а также характеристики эмоционального состояния (настроение).

Цель методики «Градусник» – оперативная оценка эмоционального состояния (самочувствия, активности, настроения). Испытуемый должен выбрать и отметить цифру, наиболее точно отражающую его состояние в момент обследования. По полученным баллам рассчитывается среднее арифметическое как в целом (общее состояние), так и отдельно по активности, самочувствию и настроению.

Значения цифр: 1 – очень плохое, 2 – плохое, 3 – удовлетворительное, 4 – хорошее, 5 – отличное. Испытуемым была дана следующая инструкция:

Сначала оцените свое самочувствие (С) и поставьте цифру в соответствующей ячейке. Аналогично оцените степень активности (А) и настроение (Н).

Интегральный коэффициент высчитывается по формуле:

САН = (С+А+Н): 3

Использовать экспресс-диагностику САН можно, начиная с младшего школьного возраста (9-10 лет) при соответствующей подготовке детей и объяс-нении им основных понятий.

Для наибольшей объективности исследования был использован опросник для самооценки эмоциональных состояний А. Уэссмана и Д. Рикса. Это довольно простая методика, разработанная американскими психологами А. Уэссманом и Д. Риксом (в данном случае приводится ее сокращенный вариант).

Измерение в этой методике производится по 10-балльной (стеновой) системе. Испытуемому дается инструкция: «Выберите в каждом из предложенных наборов суждений то, которое лучше всего описывает ваше состояние сейчас. Номер суждения, выбранного из каждого набора, запишите в соответствующей строке для ответов».

Измеряются следующие показатели П1 (показатель) — С (самооценка) «спокойствие — тревожность» (индивидуальная самооценка — И1 — равняется номеру суждения, выбранного испытуемым из данной шкалы. Аналогично получаются индивидуальные значения по показателям П2, П3, П4);

П2 — С «Энергичность — усталость»;

П3 — С «Приподнятость — подавленность»;

П4 — С «Чувство уверенности в себе — чувство беспомощности»;

П5 — С — суммарная 9 по четырем шкалам оценка состояния: И5 = И1 + И2 + И3 + И4, где И1, И2, И3, И4 — индивидуальные значения по соответствующим шкалам.

Результаты тестирования позволяют сделать вывод об эмоциональном состоянии учащихся.

Показатели эмоционального состояния учащихся мы определяли на двух выборках: 20 учащихся 4А класса и 20 учащихся 5А класса. Выбор данных классов обусловлен несколькими критериями:

1.В здании начальной школы, где обучаются 4 классы, перемены проходят в обычном режиме;

2.В здании старшей школы, где обучаются 5 классы, перемены сопровождаются позитивной, активной музыкой.

3.Возрастной промежуток между учащимися 4 и 5 классов не большой, а значит, мы можем говорить о высоком уровне достоверности полученных результатов.

Исследование проводилось с письменного согласия родителей обучающихся.

Методика «Самооценка эмоциональных состояний» (А. Уэссман и Д. Рикс) применяется для самооценки эмоциональных состояний. В зависимости от количества набранных испытуемым баллов, можно сделать вывод высокой оценке своего эмоционального состояние, средней и низкой.

Методика «Градусник» (экспресс-вариант методики САН) применяется для оперативной оценки функционального состояния (самочувствия, активности и настроения).

В результате обработки данных можно сделать вывод о самочувствии, активности и настроении испытуемых, при этом вычисляется интегральный коэффициент, характеризующийся как «хороший», «отличный», «удовлетворительный».

В результате обработки данных методики «Самооценка эмоциональных состояний» (А. Уэссмана и Д. Рикса) были получены следующие данные:

Из числа учащихся 4А класса у 70% учащихся (14 человек) наблюдается высокая самооценка эмоционального состояния, у 30% учащихся (6 человек) выявлена средняя самооценка эмоционального состояния.

100% учащихся 5А класса (20 человек) высоко оценивают свое эмоциональное состояние.

В результате обработки данных методики «Градусник» (экспресс-вариант методики САН) были получены следующие данные:

Среди учащихся 4А класса 20% учащихся (4 человека) имеют хороший интегральный показатель самочувствия, активности и настроения, 65% (13 человек)- отличный, 15% (3 человека)- удовлетворительный.

Среди учащихся 5А класса 20% учащихся (4 человека) имеют хороший интегральный показатель самочувствия, активности и настроения, 80% (16 человек)- отличный.

В результате обработки данных мы получили следующие результаты:

1. Показатели самооценки эмоциональных состояний в 5А классе выше, чем в 4А классе.
2. Показатели интегрального коэффициента САН в 5А классе выше, чем в 4А классе.

Опираясь на полученные данные можно сделать вывод о том, что звучание музыки на переменах благотворно влияет на эмоциональное состояние школьников.

Таким образом, выдвинутая нами гипотеза о том, что звучание во время перемен позитивной музыки способствует улучшению эмоционального состояния школьников, подтвердилась.

На сегодняшний день остаётся актуальной проблема школьных неврозов, которые сегодня всё больше поражают учащихся как в процессе получения образования, так и в современной жизни вообще. Сегодня перед школой стоит важная задача – создание условий для сохранения здоровья учащихся, то есть внедрение здоровьесберегающих технологий в образовательный процесс.

Постоянно возрастающая по объёму и усложняющаяся по содержанию научная информация приходит в противоречие с недостаточной гибкостью учебных планов, программ, учебников, что ведёт к хронической перегрузке учащихся, падению интереса к учению, ухудшению их здоровья. Особенно нужно обратить внимание на состояние психоэмоциональной сферы младших школьников.

Нами была предпринята попытка изучения особенностей влияния звучания музыки во время перемен на эмоциональное состояние школьников. В результате проведённого нами исследования цель данной работы была достигнута.

В процессе исследования влияния музыкального сопровождения перемен на эмоциональное состояние школьников было выявлено, что музыка благотворно влияет на эмоциональное состояние школьников.

Для подтверждения гипотезы исследования о том, что звучание во время перемен позитивной музыки

способствует улучшению эмоционального состояния школьников, был проведён анализ литературы по проблеме, каким образом музыка влияет на эмоциональную сферу школьников.
Нами были выявлены и изучены особенности влияния звучания музыки во время перемен на эмоциональное состояние школьников, также разработаны рекомендации по профилактике и улучшению эмоционального состояния школьников с помощью музыки.
На основании проведенного исследования администрации школы было рекомендовано во время перемен в начальной школе включать позитивную музыку, что может способствовать улучшению эмоционального состояния школьников, а значит и повышению успешности учащихся.

Список литературы

1. Бодалев, А.А. Общая психодиагностика / А.А. Бодалев. - СПб.: Речь, 2004.- 440с.
2. Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко.- СПб.: Речь, 2006.- 430с.
3. Елисеев, О.П. Практикум по психологии личности / О.П. Елисеев. - СПб.: Питер, 2005. - 508с.
4. Ильин, Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин.- СПб.: Питер, 2011.- 752 с.
5. Перевышина, И.Р. Концептуальные поля чувств и эмоций / И.Р. Перевышина. - Белгород: БелГУ, 2006.- 76с.
6. Практикум по возрастной психологии / под.ред. Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко.- СПб.: Речь, 2006.- 688с.
7. http://constructorus.ru/zdorovie/vliyanie-muzyki-na-cheloveka.html
8. Фролова Т.А. «Влияние музыки на здоровье человека» (Музыка в школе 2008г., №1).
9. Райковский, Я. Экспериментальная психология эмоций / Я. Райковский. – М.: Прогресс, 1979.– 320с.

Поддьяков А.Н.

Конструирование учебных задач разных типов

г. Москва
Национальный исследовательский университет«Высшая школа экономики»
apoddiakov@hse.ru

Талант и компетентность педагогов в самых разных областях во многом связаны с их способностями к изобретению обучающих трудностей, нарастающих по сложности задач, которые помогают обучаемым подняться на новый уровень владения изучаемой областью, стимулируют развитие их мышления, важных личностных и профессиональных качеств. Учебные задания и задачи разной трудности создаются в самых разных предметных областях: военном деле, физическом воспитании, музыке, освоении языка (родного и иностранных), биологии, истории, педагогике, психологии, экономике и т.д., но наиболее масштабно и широко – в области точных и естественных наук: математике, физике, химии. Именно здесь число разнообразных задачников наиболее велико, и именно в этих областях имеется больше методологических и методических работ, посвященных тому, как надо составлять задачи.
Еще в 1946 г. И.В.Арнольд, математик и педагог (отец выдающегося отечественного математика и организатора системы математического образования в СССР В.И.Арнольда), проанализировав содержание ряда учебников по арифметике почти за столетие (с 1868 г. по 1944 г.), сформулировал основные принципы составления и отбора задач. Эти принципы актуальны и сегодня. По И.В.Арнольду, при конструировании учебных задач необходимо ставить перед собой следующие вопросы:
1. Каковы учебные цели составления данной задачи, на формирование каких компонентов математического мышления она направлена?
2. Какую фабулу задачи выбрать? Интересна ли она для учащихся постановкой вопроса, способом решения, ответом?
3. Какие выбрать числовые данные?
4. Что учащийся должен помнить, знать, уметь, чтобы самостоятельно решить данную задачу?
5. О чём может свидетельствовать неудача ученика при ее решении?
6. Что может сделать учитель, чтобы помочь решить эту задачу?
7. В каких отношениях находится созданная задача с предшествующей и последующей работой учащегося? Где она должна быть размещена в сборнике, если речь идет о сборнике? [Арнольд, 1946].
А.Т. Барлоу позже выделила сходные этапы конструирования математической задачи: 1) определить цели, которые достигаются при решении учащимся задачи; 2) принять решение о содержании задачи; 3) сконструировать ее; 4) провести мысленную проверку ее использования в учебном процессе; 5) провести ее реальную проверку и проанализировать результаты [Barlow, 2010].
Свой оригинальный подход к конструированию учебных задач, стимулирующих творческое, изобретательское мышление, разрабатывается в рамках ТРИЗ (теории решения изобретательских задач, основоположником которой являлся яркий отечественный изобретатель и педагог Г.С.Альтшуллер). Последователи этого подхода Ю. С. Мурашковский и И. Андржеевская предлагают следующую схему

синтеза творческих задач.
I. Предварительная часть.
1. Выбор учебной темы, для которой предназначена задача.
2. Подбор интересной информации для задачи (например, в литературе по предметной области: технике, биологии, истории, музыке и т.д.). Эта информация должна содержать:
а) описание исходной ситуации;
б) суть возникшей проблемы – претензию к исходной ситуации, противоречие с тем, что должно быть;
в) ресурсы для разрешения этого противоречия.
II. Составление плана задачи.
3. Описание исходной ситуации, претензии к ней и требования к конечной ситуации на языке собственно задачи (в отличие от языка первоисточника – например, художественного текста) с отбором и перечислением условий и постановкой вопроса задачи.
4. Описание решения, включающее:
а) описание конечного ответа;
б) описание того, какое противоречие устранено этим решением;
в) описание того, какой «инструмент» (прием) введен или изменен, чтобы решение стало возможным;
г) перечисление ресурсов, использованных при решении.
III. Составление текста задачи (перевод вышеперечисленных пунктов плана в текст).
5. Составление сюжета.
6. Персонификация задачи – в ней должны действовать живые персонажи, пытающиеся решить проблему.
III. Проверка и коррекция задачи.
7. Практическая проверка задачи - предложение тем или иным людям ее решить и регистрация результатов.
8. Составление списка промахов (всего, что было решающими не понято или понято неправильно, всех совершенных ими ошибок).
9. Классификация промахов. В качестве основных сюда входят:
а) нечеткость описания ситуации и требования;
б) избыточность или недостаток условий;
в) недостаточная корректность вопроса;
г) ошибочный прогноз доступности задачи и наличия познавательных ресурсов для ее решения у тех, для кого она предназначена.
10. Устранение причин промахов, переформулировка задачи.
11. Проверка новой версии задачи.
Авторы этой схемы показывают, как с ее помощью можно составить остроумные и увлекательные задачи в самых разных предметных областях: социальной психологии, музыке, биологии, физике, технике и т.д. [Андржеевская, 2013; Мурашковский, 2013].
Интересную классификацию задач на основе не только их функций в мышлении решающего, но и во взаимодействии "учитель - ученик" дает С.А. Беляев. Он выделяет задачи-«простушки», «ловушки» и «неберушки». При этом он подчеркивает, что его классификация не претендует на полноту, а призвана выделить некоторые важные аспекты конструирования задач.
«Простушки» - «простые, изящные, короткие, но очень мудрые задачи, способные и очаровать, и научить, и проверить понимание пройденного. Они способны правильно расставить акценты в ходе преподавания материала, указать на его тонкие места», подчеркнуть тот или иной метод, подход или же охватить материал целиком [Беляев, 2009, с. 100-101].
Задачи–«ловушки» могут быть разными. Это, например, задачи, имеющие два решения: одно - очевидное, но долгое, нерациональное, и второе - простое, но неочевидное, для обнаружения которого нужна сообразительность и тонкое понимание материала. Это также задачи, обнаруживающие неожиданное, в том числе неожиданно глубокое содержание лишь в свете полученного ответа, и т.д.
«Неберушки» - задачи, крайне сложные для решения, которые целесообразно предлагать очень сильным учащимся для самостоятельной работы, чтобы они могли совершенствовать свое математическое мышление, оттачивать мастерство. Также «неберушки» используют, как пишет С.А. Беляев, "чтобы (что греха таить) завалить школьника на экзамене" [там же, с. 103]. Со своей стороны заметим: здесь ясно видны связь и взаимопереходы между созданием трудностей с позитивными и с негативными целями. Также добавим, что в качестве задач «для заваливания на экзамене» используют и комбинации «ловушки–неберушки»: задачи, выглядящие простыми, но решение которых найти учащемуся крайне сложно.
С.А. Беляев подчеркивает, что одна и та же задача может выступать в разном качестве в зависимости от уровня подготовки решающего, его математической культуры: то, что для одного ученика – «ловушка», для другого – «неберушка», а для третьего – «простушка».
Важное направление развития мышления учащихся и стимулирования углубленного понимания ими изучаемой предметной области – постановка перед ними особой задачи: задачи самому придумать задачу [Давлятов, 1989; Жусупова, 2000; Скаткин, 1963; Эрдниев, 1990; Barlow, Cates, 2006; Mosesetal., 1993]. В области обучения математики М. П. Жусупова цитирует в этой связи высказывание М.Н.Скаткина: «Самостоятельная работа учащихся по составлению задач, выполняемая ими по заданиям различного характера и разной степени трудности, содействуют закреплению умений решать задачи, формированию

математических понятий, развитию мышления и укреплению связи обучения математике с жизнью» [Скаткин, 1963, б.с.; цит. по:Жусупова, 2000. С. 76].Мозес с коллегами вообще считают, что составление задач должно быть неотъемлемой частью учебной деятельности всех учащихся [Mosesetal., 1993]. Умения решать задачи, поставленные учителем, и составлять свои собственные задачи связаны друг с другом на уровне статистически значимой тенденции: учащиеся, которые хорошо решают задачи, чаще составляют более сложные и интересные задачи по сравнению с теми, кто решает задачи хуже [Silver, Cai, 1996].

Р. Абу-Элван выделяет три типа учебных заданий по конструированию задач.

1. Свободные задания по конструированию задач, в которых практически не вводятся ограничения на содержание. Например, учащихся просят придумать «какую-нибудь простую или сложную задачу», «смешную задачу», «задачу для друга», «задачу, которую можно было бы использовать на контрольной», «задачу, которую тебе хочется».
2. Полуструктурированные задания по конструированию задач. Учащимся предлагают придумать задачу, похожую на ранее предъявленную; задачу по показанной картинке; задачи со сходными ситуациями; задачи на определенную теорему или правило и т.д.
3. Структурированные задания по конструированию задач. Учащимся предлагается придумать другую задачу с теми же данными, что и в ранее предъявленной задаче; переделать ранее предъявленную задачу так, чтобы одно из известных (т.е. условий) стало неизвестным (т.е. перешло в разряд искомого), а неизвестное, наоборот, перешло в разряд условий и т.п. [Abu-Elwan, 2002].

При стимулировании учащихся к придумыванию задач учителю рекомендуется [Lowrie, 1999]:

- опираться на повседневный опыт учащихся и предлагать им придумывать задачи, связанные с известными им жизненными ситуациями;
- предлагать учащимся представить конкретного человека (например, друга), для которого будет придумываться задача;
- поощрять использование различных источников информации для конструирования задачи и технических инструментов конструирования (компьютеров, калькуляторов);
- поощрять придумывание оригинальных задач, в том числе с открытым концом;
- поощрять совместную, групповую работу учащихся (например, кто-то придумывает задачу; кто-то оценивает ее на соответствие требованиям учителя; кто-то решает);
- предлагать учащимся рефлексировать особенности придуманной задачи - фиксировать, формулировать, какой способ решения в ней требуется, на какое она правило, теорему и т.д.;
- предлагать обсудить в группе, в какой степени придуманная задача оказалось увлекательной, сложной, запутывающей;

М. П. Жусупова также предлагает ряд принципов и методических приемов, позволяющих организовать деятельность учащихся по конструированию задач. Она подчеркивает, что особый интерес для учащихся могут представлять сложные, комбинированные виды деятельности. Это, например, проведение собственного экспериментального исследования и последующее оформление его результатов не только в виде стандартного отчета, но и в виде сконструированных на материале этого эксперимента задач, которые могут быть предложены для решения другим учащимся. Данная деятельность может быть построена на материале собственного исследования не только в физике, но и истории, архитектуре и т.д. [Жусупова, 2000].

Подчеркнем, что дело не ограничивается работой учителей по стимулированию учащихся к самостоятельному придумыванию задач. Ведь «учитель сам должен быть воспитан». Соответственно, ряд авторов-методистов разрабатывает такие учебные курсы и задания для учителей, чтобы те более успешно ставили перед учениками задачи по придумыванию задач. Эту цепочку уже не так просто отследить, поэтому остановимся на ней подробнее. Можно видеть, что здесь мы имеем несколько уровней конструирования задач.

1. Уровень задач, создаваемых учениками (например, ребенок придумывает задачу: «В пенале лежали две синих ручки и одна красная ручка. Сколько ручек было в пенале?»).
2. Уровень задач, которые ставит учитель перед учениками, чтобы они придумывали определенные задачи («Дети, придумайте арифметическую задачу, чтобы ответом на нее было число 11», «На птичьем дворе гуляли 5 гусей и 15 уток. Придумайте как можно больше задач с этими исходными данными» и т.д.).
3. Уровень задач, которые ставит методист перед учителями (например, в ходе повышения их квалификации), чтобы они правильно ставили перед учащимися развивающие задачи по придумыванию задач (например:«Уважаемые учителя, придумайте задачи для учеников, чтобы они придумали задачи на сложение в пределах 10», «задачи на правило …», «задачи на прием …» и т.д.). Эту методическую работу можно условно назвать конструированием метазадач, или задач третьего уровня.

В качестве примера вышеописанной методической деятельности опишем работу А.Т.Барлоу и Дж.М. Кэйтс. В течение года по специально разработанной программе они вели учебные курсы повышения квалификации. Учащиеся: более 60 учителей начальной школы и воспитателей детских садов, ведущих занятия по математике. Основное содержание обучения этих учителей и воспитателей было связано с развитием их профессионального мастерства по стимулированию у детей мотивационной готовности и интеллектуальных умений придумывать математические задачи в соответствии с теми или иными требованиями. Учителей ориентировали:

- анализировать составленные учениками задачи и на этой основе диагностировать неполное или неправильное понимание детьми тех или иных аспектов изучаемого содержания;
- уметь видеть в задачах, придуманных детьми, возможности органичного перехода к новому материалу, новой теме (как пишут авторы, при правильно проводимой работе по текущей теме некоторые ученики могут невольно предвосхищать следующую тему в своей задаче, и это надо уметь оценить и использовать);
- видеть даже в тех сконструированных детьми задачах, которые выходят за рамки изучаемого материала, возможность раскрытия новых сторон математической реальности.

Опрос участников этих курсов после обучения показал, что они стали значительно выше ценить деятельность учащихся по составлению задач, больше вовлекали в нее детей и делали это на более высоком профессиональном уровне [Barlow, Cates, 2006]. К ограничениям этого исследования, с нашей точки зрения, следует отнести то, что контроль реальных достижений детей по изобретению задач не проводился. При этом, разумеется, все равно заслуживает высокой оценки повышение уровня рефлексии учителей, связанного с этой сложной деятельностью детей.

В целом, общий показатель конструктивности-деструктивноститех или иных учебных трудностей можно определить как различие между: а) новизной и сложностью проблем, которые субъект может ставить и решать после столкновения с этими трудностями, и б) новизной и сложностью проблем, которые субъект ставил и решал до этого [Поддьяков, 2014].

Constr = N’C’– NC,

где: Constr – конструктивность трудности; N и C – соответственно, новизна и сложность проблем, которые субъект ставил и решал до столкновения с трудностью d; N’ и C’ – новизна и сложность проблем, которые субъект может ставить и решать после него. Если Constr<0, трудность является деструктивной, т.е. после столкновения с нею субъект может ставить и решать проблемы лишь меньшей новизны и сложности, чем до этого (например, в результате дидактических ошибок, «медвежьей образовательной услуги», индуцированной учителем дидактогении). Если Constr>0, трудность является конструктивной, т.е. после столкновения с нею субъект может ставить и решать проблемы большей новизны и сложности, чем до этого; иначе говоря, учебная трудность выполнила свою функцию в зоне ближайшего и, возможно, в пространстве дальнейшего развития.

Список литературы

1. Андржеевская И. Как сочинить задачу по биологии. 2013. URL: http://trizland.ru/trizba/articles/2703.
2. Арнольд И.В. Принципы отбора и составления арифметических задач // Известия АПН РСФСР. 1946. Вып. 6. С. 7–28.
3. Беляев С.А. Задачи по математике: «простушки», «ловушки» и «неберушки» // Полином. 2009. № 4. С. 99–105.
4. Давлятов А. Методика обучения учащихся составлению физических задач: Дис. … канд. пед. наук. Душанбе, 1989.
5. Жусупова М.П. Самостоятельная работа учащихся по составлению задач как способ развития их творческих способностей // Современные проблемы методики преподавания математики и информатики: материалы 3-их Сибирских методических чтений. Омск, 23–26 ноября 1999 г. Ч. 1 / под.общ. ред. И.К. Жинеренко и др. Омск: ОмГУ, 2000. С. 76–77.
6. Мурашковский Ю.С. Схема синтеза творческих задач. Теория. 2013. http://www.trizland.ru/trizba/2700.
7. Поддьяков А.Н. Компликология: создание развивающих, диагностирующих и деструктивных трудностей. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2014.
8. Скаткин М.Н. Обучение решению простых и составных арифметических задач. М.: Учпедиз, 1963.
9. Эрдниев Б.П. Развитие творческого мышления в математическом образовании. Элиста: Калмыцкое книжное издательство, 1990.
10. Abu-Elwan R. Effectivenessofproblemposingstrategiesonprospectivemathematicsteachers’ problemsolvingperformance // JournalofscienceandmathematicseducationinSoutheastAsia. 2002. Vol. 25(1). P. 56-69.
11. Barlow A.T. Buildingwordproblems: whatdoesittake? // TeachingChildrenMathematics. 2010. Vol. 17(3). P. 140-148.
12. Barlow A.T., Cates J.M. TheImpactofProblemPosingonElementaryTeachers' BeliefsAboutMathematicsandMathematicsTeaching // SchoolScience&Mathematics. 2006. Vol. 106 (2). P. 64–73.
13. Lowrie T. Posingproblemsandsolvingproblems // AustralianPrimaryMathematicsClassroom. 1999. Vol. 4(4). P. 28-31.
14. Moses B. M., Bjork E., Goldenberg E.P. Beyondproblemsolving: problemposing // Problemposing: reflectionsandapplications / ed. by S. I. Brown, M. I. Walter. Hillsdale NJ: LawrenceErlbaumAssociates, 1993. P. 178-188.
15. Silver E. A., Cai J. Ananalysisofarithmeticproblemposingbymiddleschoolstudents // JournalforResearchinMathematicsEducation. 1996. Vol. 27(5). P. 521-539.

Позина М. Б.

Диагностика понимания как средствоовладения знаниями в процессе обучения

Университет «Синергия»
Доцент кафедры психологии
Кандидат психологических наук
SPIN код 7706-2422
baniramp@gmail.com

Ключевые слова: *проблема понимания; диагностика понимания; готовность к обучению; технологии оценивания; работа понимания; формирование оценочных суждений; самооценка понимания; стадии обучения.*

Аннотация
Понимание—один из основных типов обратной связи в процессе овладения знаниями. В статье описана технология обучения, построенная на принципе «научить учиться»: методы диагностики понимания; приемы работы с информацией; приемы управления обучением и самообучением; факторы успешности обучения; когнитивный мониторинг в процессе овладения знанием. Представлен опыт использования современных методов диагностики понимания текстов и обучения навыкам работы с информацией.

«Понимание есть средство усвоения знания, но для того, чтобы оно стало таковым, необходимо его сделать целью обучения» (Зинченко В.П.)

«Можно спорить, что представляет большую ценность образования: знание или понимание? Знания забываются, выветриваются, а понимание остаётся» [3, с.103].

В философской герменевтике основу понимания образуют *смыслы*, которые человек черпает из своего внутреннего мира индивидуального сознания и затем приписывает их объектам понимания. Правильное понимание, чаще всего, может быть только одно, а интерпретаций – множество. Отсюда рождается *проблема многовариантности смыслов*, сопровождающих любой процесс понимания. Каждый индивид обладает собственным смысловым контекстом, а поскольку контексты разных индивидов различны, то разные индивиды «всегда будут придавать одним и тем же словам, текстам и предметам разные содержания и смысл» [7, с.86].

В процессе обучения традиционно положительный результат овладения знаниями чаще всего выражается в понимании, тогда как отрицательный – в непонимании. Вместе с тем, непонимание, – «это не отсутствие процесса осмысления, а только его отрицательный результат, свидетельствующий о том, что процесс осмысления не достиг исхода», адекватного заданной ситуации [2, сс.5-6]. «Достижение исхода», или успешность обучения в заданной ситуации, в свою очередь, зависит от многих факторов. Так, например, для деятельности чтения очень важно учитывать то, насколько текст интересен читателю; в какой степени оптимальна скорость чтения, предлагаемая респонденту; в какой степени читабелен сам текст и какова степень доступности смысла читаемого. На понимание смысла прочитанного влияют такие параметры как: словарный состав, разнообразие словаря и его трудность; структура предложений, длина в словах, сложность предложений; теоретическая насыщенность; «индекс интереса».

Понимание и усвоение знаний – это процесс последовательного «осмысления значений», при котором происходит перевод вербального языка лекции или письменного текста на язык смысла. «Работа понимания» – это способность осмыслять, постигать содержание, значение, смысл чего-нибудь; это то или иное толкование; это когнитивный процесс постижения содержания. В конце концов, это процесс, который может быть успешным, самостоятельным, правильным, глубоким, полным, быстрым, произвольным и осознанным. Или же наоборот[3, сс.103-104).

«Между текстом и его пониманием имеется зазор», который в интеллектуальной деятельности конкретной личности определяется диапазоном её «умений и навыков намеренного понимания, мышления, думания» (П.И.Зинченко) [цит. по 3].Наиболее важным фактором, влияющим на осмысленное освоение информации, является *состояние когнитивной структуры* данной личности в момент обучения [10, с.172]. Например, если читаемый текст нужно выучить, подробно изложить и затем использовать, его нужно сначала понять, а без понимания это сделать невозможно. Человеку легче понять и выучить подготовленный и структурированный учебный материал, если он снабдит их метакогнитивной структурой, необходимой для удовлетворительной обработки этой информации. Если материал для чтения структурирован, имеет главную идею, конкретные детали и доступную рефлексию, то понимается и запоминается он лучше.

Понимание неразрывно связано с *оценкой*. Безоценочное понимание невозможно. В процессе овладения знаниями осуществляется *сознательный внутренний контроль*, который стимулирует поисковую активность и обеспечивает должный уровень понимания. Благодаря развитию способности к самоконтролю в процессе интеллектуальной деятельности у человека формируются *оценочные суждения*, которые выполняют регуляторную функцию и одновременно являются условием усвоения еще не вполне завершенной деятельности.

Формированию оценочных суждений способствуют инновации, смысл которых в следующих положениях: *любое обучение должно сопровождаться оцениванием; не нужно оценивать то, чему не учили; ни один инструмент оценивания не может служить одновременно множеству целей*.Отсюда требования к контрольно-оценочной деятельности:знание норм оценивания; умение сравнивать эталоны с реальными результатами;видение ошибок; адекватность оценок.

Оценочный подход в понимании и интерпретации смысла поступающей информации позволяет человеку самостоятельно расширять пределы своих знаний, то есть в процессе обучения «учить себяучиться». Современная модель процесса обучения включает три стадии – *предобучения, обучения и постобучения*. *Стадия предобучения* предполагает выявление готовности к обучению, выбор обучающих стратегий и, самое главное, определение диагностических процедур для осуществления мониторинга изменения достижений. На *стадии обучения* применяются выбранные диагностические стратегии. Стадия *постобучения* призвана зафиксировать результаты обучения при помощи соответствующих диагностических и обучающих методик,оценить эффективность преподавания и скорректировать обучающие процедуры [4].

Рассмотрим перечисленные стадии на «модели познавательного чтения» [12].Давно осознано: *чтение – это труд, требующий усилий*. Понимание текста, как и решение любой другой задачи, есть процесс осмысления и результат мышления. Учить понимать тексты также необходимо, как и учить решать другие интеллектуальные задачи. Очень часто текст, который не вызывает вопросов у читателя и кажется ему понятным, в действительности им не понят. Задача педагога – научить студента улавливать разницу между «чувством понимания» и действительным пониманием прочитанного. Если чтение, – писал Райнери, – совершается не пассивно, а с применением собственной умственной силы, с решимостью мужественно преодолевать трудности настойчивыми усилиями, то «велики плоды, которые можно почерпнуть из него» [9].

Стадия предобучения начинается с диагностики понимания информации в режимах чтения и аудирования. Для этой цели используется тест «Готовность учиться в вузе», разработанный И.Ф. Неволиным (1984). Он основан на методе многоактного чтения. В основе метода лежит теоретическая модель многоуровневой иерархической структуры текста (дитекс-анализ), где текст рассматривается как единство трех типов информации: теоретической, фактологической и рефлексивной. Смысловая сложность текста, выраженная в процентах усвоения, определяется коэффициентом смысловой насыщенности, который рассчитывается по специальной таблице, созданной автором на основе математической модели. Этот коэффициент актуализированной информации, выраженный в процентах, является мерой оценки понимания испытуемым прочитанного текста[12].

После 3-х этапного обращения испытуемых к тест-тексту определяется уровень их понимания смысла прочитанной или прослушанной информации. Так, если один испытуемый, прочитав текст, смог уловить основную идею (как часть теоретической информации), другой испытуемый изложил ряд фактов, а третий заметил лишь малозначащие детали (часть рефлексивной информации), то у этих трех испытуемых результаты работы с текстом, то есть коэффициенты смысловой насыщенности, будут сильно отличаться [8, 12].

Результаты многочисленных исследований, проводившихся в различных учебных заведениях России, указывают на колоссальные различия в степени понимания смысла актуализированной информации среди участников эксперимента. Так, у студентов одного потока показатели готовности учиться в вузе могут отличаются в 10-12 раз. У одних студентов возникает *иллюзия понимания информации*, фактически замещенного вымышленными смыслами; другие студенты *не видят несоответствия* транслированных смыслов объективному содержанию; третьи *склонны отрицать полученный* результат своеобразной формулой «я – о'кэй, текст – не о'кэй». У последних наблюдается «феномен когнитивного эготизма», свидетельствующий о том, что даже после разъяснения ошибок результат внутренне ими не принимается, забывается, игнорируется. Для большинства «эготиков» характерно неосознание непонимания смысла того, что они прочитали или услышали. Даже если они сумели понять и освоить лишь малосущественную часть информации, иллюзия её освоения у таких студентов приводит к показателю самооценки, многократно превышающей реальный результат. *Студент не понимает, что он «не понимает»:* это приводит к тому, что вся поступающая к нему информация плохо усваивается, не запоминается, плохо актуализируется или игнорируется.

Важнейшей составляющей в процессе этой деятельности является самооценка. Она выполняет функцию индикатора меры понимания и степени осознания непонимания. Если у респондента сформировано *самооценочное мышление*, то в процессе работы над текстом он даёт мысленную оценку своим действиям, отслеживае тпроцесс понимания смыслов и корректирует в целом свою интеллектуальную деятельность. В учебном процессе это наиболее важно, поскольку существует очевидная связь между *самооценочным мышлением* и *результатами* учебного труда. Те, кто имеет адекватную самооценку, наиболее естественно реагируют на ошибки, самостоятельно пытаются их найти и при обнаружении – исправить.

Самооценка в данном процессе понимания смыслов прочитанного или услышанного рассматривается как компонент самооценочного мышления и может интерпретироваться в разных контекстах: 1) как *мера оценки степени понимания*; 2) как *уровневый признак*, на основании которого дифференцируется вся совокупность полученных результатов; 3) как *составляющая интеллекта* или *степень компетентности* в определенном

аспекте интеллектуальной деятельности[8]. Если смотреть на интеллект как на форму ментального опыта, а не через процедуру его измерения, то, как отмечает М.А. Холодная, именно сформированность компонентов когнитивного, метакогнитивного и интенционального опыта позволяет судить об уровне развития интеллекта у того или иного индивида [11, сс.201-202]. В конкретном акте интеллектуальной деятельности, связанном с процессом понимания, самооценка свидетельствует об уровне развития самооценочного мышления, являясь индикатором адекватности восприятия и осмысления информации.

Важно отметить, что «самооценка» и «объективный критерий в самооценке» в данном случае являются понятиями комплементарными (взаимодополняемыми). «Истинная природа самооценки должна быть выявлена исследователями в результате их сопоставления с соответствующими объективными данными» (С.Л. Рубинштейн)[по 1, с.277].

Используя данные, полученные в ходе диагностики, можно осуществлять дальнейший анализ того, *как студенты понимают смысл* услышанной или прочитанной информации, что они думают о своих полученных результатах, как они к ним относятся, и строить стратегию дальнейшего обучения.

Чтобы минимизировать разрыв между «сильными» и «слабыми» студентами, дать возможность и тем и другим успешно учиться, разработаны специальные упражнения для развития навыков работы с информацией. Занятия направлены на улучшение качества осмысления текстов, развитие когнитивных навыков, повышение аналитических и прогностических умений, а также формирование адекватной когнитивной самооценки.

Стадия обучения предваряется и продолжается еще одной диагностической серией.1) Вербальный тест *«50С»*(авторы Неволин И.Ф., Позина М.Б.) представляет собой задания с одним правильным ответом. Тест разработан для оценки уровня понимания научных терминов и общекультурных понятий, которые встречаются в учебной литературе, различных информационных источниках и средствах массовой информации. 2) Методика *«Самооценка степени понимания-непонимания слов»*(Позина М.Б.) включает два основных этапа: а)самооценка степени понимания слова; б) интерпретация смыслового значения в письменной форме.

Ответ испытуемого оценивается по пятибалльной шкале от «0» до «1» с шагом в 0,25. За неверное определение респондент получает оценку «0» баллов. Если в определении есть хотя бы незначительный намек на пониманиеон получает оценку «0,25». За определение, полнота и качество которого невысоки, студент получает «0,5». Хорошая формулировка, но имеющая погрешности, оценивается в «0,75». Полное, точное определение оценивается максимальным баллом «1».

Например, анализ понятий общекультурной лексики из учебника «Теории личности» (авторы Л. Хьелл, Д. Зиглер) показал, что более чем в 80% случаев студенты правильно понимают такие термины как «феномен», «альтруизм», «фиктивный», «критерий», «периферийный», «сарказм», «доктрина», «резюме», «клан»…и с трудом дают определения таким понятиям как «постулат», «модификация», «теология», «мораторий», «импозантный», «релевантный» и др.

Качеству формулировок уделяется особое внимание. Довольно часто испытуемый понимает смысл слова, но ему не хватает лексического запаса, чтобы перейти на уровень теоретических обобщений, используя специфическую речь. Своеобразие данной диагностической процедуры состоит в том, что она позволяет очень быстро проводить не только диагностику вербального интеллекта, но и получать представление об уровне осмысления мира окружающих человека понятий, судить о степени его понимания-непонимания, оценивать меру осознания своего непонимания, а также дифференцировать респондентов по уровню лексической грамотности, имеющих значимую корреляцию с другими интеллектуальными тестами.

Оценка сформированности компонентов когнитивного опыта посредством диагностики понимания учебных текстов осуществляется на этапе постобучения. Студенты в тренинговом формате учатся навыкам работы с информацией: выполняют основные системы операций и макроопераций (ориентировка в содержании, структурирование, переструктурирование, свертывание элементов текста, сжатие и его изложение на основе схемы припоминания);учатся выявлять теоретические и фактологические уровни текстовой информации; работают над пониманием иерархии смысловых элементов в организации информации; создают вторичные тексты в виде смысловой свертки заданного текста[5].

Одновременно с этими упражнениями проводится работа по развитию и совершенствованию словарного запаса: студенты осваивают общекультурные, профессиональные, научные понятия; создают контекстные словари для углубленного понимания смысла изучаемых терминов; сочиняют связные рассказы на различные сюжеты с использованием освоенной лексики[6].

Важным элементом на каждом обучающем этапе является когнитивная самооценка: любую выполненную работу студенты сравнивают с заранее заданными критериями; оценивают качество работы индивидуально и в группе; дают рефлексивную оценку полученным результатам.

На этих занятиях происходит не только развитие общих когнитивных умений. Сама процедура диагностики и оценки, в которой участвуют студенты вначале как испытуемые, а потом как эксперты, повышает их аналитические и прогностические способности; улучшает качество понимания, осмысления и актуализации информации, с которой им приходиться ежедневно работать на лекциях, семинарах и внеаудиторных занятиях; способствует расширению общекультурного, интеллектуального и личностного диапазона; создаёт условия для «работы понимания».Таким образом,*«понимание распространяется не только на знания, но и на жизнь…»*[3, с. 105].

Список литературы

1. Бурлачук Л.Ф. Психодиагностика: Учебник для вузов. 2-е изд. – СПб.: Питер, 2008. – 384 с.
2. Зимняя И.А. Смысловое восприятие речевого сообщения // Смысловое восприятие речевого сообщения в условиях массовой коммуникации. – М.: «Наука», 1976. – С.5-15.
3. Зинченко В.П. Психологическая педагогика. Материалы к курсу лекций. Часть I. Живое знание. – Самара: «Самарский Дом печати», 1998. – 296 с.
4. Лефрансуа Г. Прикладная педагогическая психология. – СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2003. – 416 с.
5. Неволин И.Ф., Позина М.Б. Система универсальных макроопераций как средство развития интеллектуального потенциала личности и путь улучшения качества образования» // Вестник практической психологии образования (научно-методический журнал) № 1 (26), январь-март, 2011. – СС. 62-67
6. Неволин И.Ф., Позина М.Б. Словарный запас абитуриентов: исследование на основе тестовых технологий // Тезисы XIV Международного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации «Языковое сознание: устоявшееся и спорное». – М., 2004.
7. Никифоров А.Л. Семантическая концепция понимания. Загадка человеческого понимания / Под общ. ред. А.А. Яковлева; Сост. В.П. Филатов. – М.: Политиздат, 1991. – С. 44–86.
8. Позина М.Б. Почему студент не понимает, что «он не понимает» или стратегии обучения продуктивному чтению / Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. Педагогика и психология. – Москва, 2015. – СС. 95-103.
9. Райнери Джованни Антонио. Педагогика в пяти книгах. – Книгоиздательство К. И. Тихомирова. Том 1, книга 2. – 1913.
10. Такман Б.В. Педагогическая психология: от теории к практике. Пер. с англ. – М.: ОАО Издательская группа «Прогресс», 2002. – 571 с.
11. Холодная М.А. Возможности объединения онтологического, субъектного и ресурсного подходов в исследовании интеллекта // Личность и бытие: субъектный подход. Материалы научной конференции, посвященной 75-летию А.В. Брушлинского. – Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – С. 201-204.
12. Nevolin I. F. Text and Comprehension: Semantic Parameters // Psychosemiotik – Neurosemiotik / hrsg. vou Peter Grzybek. – Bochum: Brockmeyer, 1993. – PP. 199–224.

Родин Ю.И.

Проблема диагностики психического развития детей с ограниченными возможностями здоровья

г. Тула
Тульский государственный педагогический университете им. Л.Н. Толстого,
Rodin_Yurii@mail.ru

Наличие научно обоснованных диагностических процедур, содержащих критерии, показатели и инструментарий измерения результатов деятельности детей с нарушением развития – актуальная проблема специальной психологии и дефектологии. Разработка ее необходима, как для дифференциальной диагностики, так и для оценки достижений ребенка в освоении содержания коррекционных программ, выстраивании прогноза коррекции его развития.

Фрагментарный характер научных исследований в специальной психологии привел к тому, что по одним направлениям разработаны методики диагностики, по другим – нет. Из-за отсутствия унифицированного инструментария диагностики специалисты пользуются произвольно выбранными заданиями. Изучение и коррекция развития ребенка, как правило, осуществляется по традиционным методикам. Вместо системных стандартизированных программ обследования в распоряжении практических психологов и специальных педагогов имеются парциальные диагностические методики, характеризующие развитие отдельных психических процессов. Опираясь на них невозможно создать комплексные коррекционно-образовательные программы, включающие систему условий психолого-педагогической поддержки, коррекции и социализации детей с ограниченными возможностями здоровья.

Еще одной тенденцией развития современной специальной психологии и специальной педагогики, осложняющей процесс разработки диагностических процедур, является расширения контингента исследуемых. Прежде всего за счет детей со сложным дефектом, а также изменения возраста исследуемых. В поле внимания специальной психологии и дефектологии в последнее время вошли новорожденные, дети младенческого, раннего, старшего школьного возраста, а также лица, закончившие специальные образовательные учреждение, нуждающиеся в специальной психологической и педагогической помощи.

Ситуация осложняется частичной разработанностью концептуальной основы разработки психолого-педагогической диагностики развития детей. Парадигма о культурно-исторической природе психического развития человека Л.С. Выготского и по сегодняшний день представлена в общих чертах. Она декларируется, цитируется, но не развивается в контексте проблематики специальной психологии [7, 8]. Суть ее определяется фундаментальным положением, согласно которому две линии развития ребенка –

биологический и психический представляют единый процесс. Разработанные на основе этого положения культурно-исторической теории требуют дальнейшего осмысления, наполнения конкретным психологическим содержанием. В частности положения: о возникновении высших психических функций в форме сотрудничества с взрослым и сверстниками; о важнейших характеристиках высших психических функций (опосредованности, системности, осознанности, произвольности и т.п.), формируемых благодаря выработанным в ходе культурно-исторического развития средствам; о возрастных психических новообразованиях, определяемых своеобразным отношением ребенка с окружающими; о появлении нового типа деятельности ребенка и, как следствие, формировании структуры личности и развития способностей; об общих закономерностях нормального и аномального развития.

Следствием не наполненности перечисленных положений конкретным психологическим содержанием является: частичное соблюдение специалистами при разработке диагностического инструментария принципов, разработанных в специальной психологии и специальной педагогике; трудности выявления актуальных и потенциальных возможностей аномальных детей; не разработанность количественно-качественного анализа нарушенного развития.

Следующий факт, определяющий сложность разработки психолого-педагогических диагностических процедур, заключается в тесной связи различных сторон развития, которые в совокупности определяют личность аномального ребенка. Дело в том, что адаптационное поведение человека достигается благодаря интеграционной деятельности различных психических систем временно объединенных в единую функциональную систему. За ней стоит сложное иерархически организованное саморазвивающееся образование, включающее физиологические процессы, производимые центральной нервной системой, и психическую деятельность ребенка [3]. Благодаря тому, что принято называть познавательными процессами (ощущение, восприятие, память, внимание, мышление, воображение) в психике отражена предметная объективная действительность. Значение внешних и внутренних стимулов, вызывающих психическую активность находит отражение в чувствах и эмоциях индивида. Несомненно, что в поведении отражаются нужды, желания, потребности, мотивы человека. Уникальная способность психики программировать поведение и деятельность в целом, формировать последовательность действий и предвидеть ее реализацию, связано с осознанием и дальнейшим анализом результатов отражательной деятельности. Механизмом осознания отражательной деятельности выступает речь и средства невербальной коммуникации.

В целом, адекватность деятельности человека, шире поведения (включая формирование программы, ее перестройку, принятие решения о ее осуществлении, преобразование "намерения действовать" в соответствующие "командные сигналы" инициации), обеспечивается интеграционным процессами, связывающими в единой целое познавательную, эмоциональную, потребностно-мотивационную функции. Центром ее является воля человека. Выпадение или ослабление одной из функций неизбежно сказывается на функционировании других и в целом психики ребенка. Выявление интеграционных механизмов различных сложных психологических процессов возможно с использованием системно-структурного подхода. Он позволяет выявить качественные свойства сложной системы (иерархичность и динамичность), обеспечивающие адаптацию ребенка к постоянно изменяющимся условиям [6, 9].

В результате, специалисты сталкиваются с большими трудностями при разработке диагностических процедур, которые позволили бы составить подробную, научно-обоснованную характеристику аномального ребенка, выявить его основные черты, определить структуру нарушенного развития, зону его актуального и ближайшего развития, возможности осуществления коррекционных воздействий. Если в наблюдениях руководствоваться немногими критериями, пытаясь подогнать под них разнообразные типы нозологий, то мы рискуем получить отрывочные, неполные, односторонние сведения об исследуемом. Ведь психическое развитие – это многомерный процесс формирования иерархически организованной психологической системы, который включает количественные изменения и качественные преобразования взаимодействующих между собой разнокачественных психологических образований. Он обеспечивает гармоничное адаптивное взаимодействие с постоянно изменяющейся окружающей средой, прежде всего социальной. Нарушение адаптационных механизмов приводит к нарушению этого взаимодействия. Следовательно, выявить отдельные качества, основные черты сложной иерархически организованной саморазвивающейся психологической системы дефективного ребенка нельзя без ее всестороннего, комплексного изучения. Ведь атипии являются следствием прежде всего нарушенного межцентрального взаимодействия центральной нервной системы, изменения структуры психологической системы человека.

Таким образом, исследование по короткой схеме не способно в полной мере охарактеризовать чрезвычайно сложную психологическую структуру аномально развивающегося ребенка, а обстоятельства проведения исследований в большинстве случаев не позволяют отводить большое количество времени на изучение детей по развернутой программе.

Выход из сложившейся ситуации, на наш взгляд, следует искать в научном наследии А.Ф. Лазурского. В своей книге «Очерк науки о характерах» он предложил использовать способ, позволяющий, с одной стороны, выявить значительное количество конкретных подробностей, с другой стороны, установить не особенно длинную схему обследования с сопоставлением друг с другом отдельных показателей. Суть его подхода заключается в сопоставлении двух, неодинаковых по величине, программ обследования, применяемых параллельно друг другу: руководящей и объясняющей [1].

Руководящая программа включает перечень основных характеристик развития ребенка на каждом

возрастном этапе. Поскольку структура нарушенного развития чрезвычайно сложна, то она должна содержать только те диагностические процедуры, которые зафиксировали бы своеобразие того или иного типа нарушенного развития. В качестве таковых, по мнению В.И. Лубовского, могут выступать методики, диагностирующие возникновение и развитие психических новообразований возраста, мышления, речи, зоны актуального и ближайшего развития, обучаемость ребенка, отдельных компонентов ведущей и сопутствующих деятельностей [2, 4].

В объясняющую программу обследования необходимо включать более длинный ряд конкретных характеристик аномального ребенка, представленных в руководящей программе. Она рассчитана на непрерывное наблюдение за ребенком. Обследование должно включать системный количественный и качественный анализ нарушенных и сохранных функций в сопоставлении с условиями жизнедеятельности, в том числе обучения и воспитания ребенка. Такой подход возможен на основе метода «психологических профилей» Г.И. Россолимо, позволяющего проследить соответствие между показателями профиля, и медико-психолого-педагогическими характеристиками ребенка [5]. Он может служить контрольным инструментарием в проведении формирующих экспериментов.

Недостатки профильного подхода Россолимо, заключающиеся в невозможности его применения для дифференциальной диагностики и выявления потенциальных возможностей развития аномального ребенка, на наш взгляд, восполняемы за счет применения стандартизации тестов с использованием обучающего эксперимента, предполагающем оказание дозированной помощи ребенку.

При анализе результатов обследования необходимо учитывать все компоненты деятельности ребенка. Продуктивным является анализ, включающий оценку следующих параметров деятельности ребенка: его эмоциональную реакцию на сам факт обследования, принятие задачи, понимание инструкции и цели здания, характера деятельности, результативность выполнения задания и возможность коррекции ошибок, реакции на результат работы.

Таким образом, диагностический материал, накопленный в рамках объясняющей программы, является основанием для постоянного наполнения руководящей программы в виде основных количественных и качественных характеристик развития ребенка на каждом возрастном этапе, включая: структуру дефекта, зону актуального и ближайшего психического развития, сформированность ведущей и сопутствующей ей видов деятельности.

Список литературы

1. Лазурский, А.Ф. Очерк науки о характерах [Текст] / А.Ф. Лазурский. – М.: Наука, 1995. – 271 с.
2. Лубовский, В.И. Методологические проблемы специальной психологии // Специальная педагогика и специальная психология: современные методические подходы. Коллективная монография / под ред. Богдановой Т.Г., Назаровой Н.М. – М.: ЛОГОМАГ, 2013. – С. 9-36.
3. Лурия, А.Р. Л.С. Выготский и проблема локализации функций [Текст] / А.Р. Лурия // Вопросы психологии. – 1966. – № 6. – С. 55-61.
4. Певзнер, М.С. Об отборе детей с временной задержкой темпа психического развития и стойкими церебрастеническими состояниями в специальные классы или школы [Текст] / М.С. Певзнер // Дефектология. 2003. – № 6. – С. 3 - 12.
5. Россолимо, Г.И. Психологические профили. Метод количественного исследования психических процессов в нормальном и патологическом состояниях. Ч. 1 [Электронный ресурс] / Г.И. Россолимо // https://www.litres.ru/grigoriy-rossolimo/psihologicheskie-profili-metod-kolichestvennogo-issledovaniya-psihicheskih-processov-v-normalnom-i-patologicheskom-sostoyaniyah-ch-1 (Дата обращения 26.03.2017).
6. Семенович, А.В. В лабиринтах развивающегося мозга. Шифры и коды нейропсихологии [Текст] / А.В. Семенович. – М.: Генезис, 2010. – 432 с.
7. Ульенкова, У.В. Инклюзивное обучение детей с ЗПР: теоретико-методологические основы психологической помощи [Текст] / У.В. Ульенкова // Специальная педагогика и специальная психология: современные методологические подходы. Коллективная монография. / Под ред. Богдановой Т.Г., Назаровой Н.М. – М.: ЛОГОМАГ, 2013. С. 47-59.
8. Усанова, О.Н. Психолого-педагогическое изучение детей с нарушением речи [Текст] / Н.О. Усанова // Дефектология. – 1993. – № 2. – С. 7-13.
9. Чуприкова, Н.И. Всеобщий универсальный диффернционно-интеграционный закон развития как основа междисциплинарной парадигмальной теории. Перспективы исследования [Текст] / Дифференционно-интеграционная теория развития // Сост. Н.И. Чуприкова, А.Д. Кошелев, 2011. – М.: Языки славянских культур, 2011. – 496 с.

Сердюк О.А.

Психолого-педагогическое сопровождение детей с тяжелыми формами расстройств аутистического спектра в период адаптации к обучению

г. Тюмень
МАОУ «Информационно-методический центр» г. Тюмени,
отдел ПМПК, педагог-психолог

В настоящее время в практике специалистов, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья, значительно возросло количество детей с расстройствами эмоционально-волевой сферы. Зачастую к данной категории относят детей с различного рода *расстройствами аутистического спектра, синдромом детского аутизма.*

Частота нарушений такого рода на сегодняшний день возрастает до достаточно внушительной цифры, поэтому разработка вопросов реабилитации разных форм раннего детского аутизма становится очень важной проблемой. Специалистами ряда стран проводится поиск новых и оптимизация уже известных форм, приемов и методов работы, отрабатываются новые коррекционно-педагогические методики.

Термин *«аутизм»*происходит от греческого слова (autos) «сам» иобозначает крайние формы нарушения контактов, уход от реальности, отгороженность от мира.Специфика раннего детского аутизма проявляется в первую очередь в дефиците потребности в общении. В зависимости от степени тяжести РДА, по мнению О.С. Никольской, имеют место различные формы нарушения этой потребности, от отрешенности или отвержения, до замещения и повышенной ранимости при контактах. При всех степенях тяжести детей с РДА наблюдается аффективнаядизадаптация[3].

Популяция детей с ранним детским аутизмом, в том числе и в школьном возрасте, чрезвычайно неоднородна. В связи с этим в настоящее время, все чаще говорят не об аутизме как таковом, а о «линейке» *расстройств аутистического спектра* (РАС).

Детский аутизм при общем типе нарушения развития внешне принимает очень разные формы. Он включает и глубоко дезадаптированного безречевого ребенка с низким уровнем умственного развития и детей с блестящей «взрослой» речью и ранним интересом к отвлеченным областям знания, избирательной одаренностью. И те и другие, однако, нуждаются в специальной педагогической и психологической помощи.

По мнению многих специалистов несмотря на тяжесть нарушений, в части случаев возможна успешная социализация таких людей - приобретение навыков самостоятельной жизни и овладение профессиями. Важно подчеркнуть, что даже в самых тяжелых случаях упорная коррекционная, развивающая работа всегда дает положительную динамику: ребенок может стать более адаптированным, общительным и самостоятельным в кругу близких ему людей.

В условиях новой образовательной ситуации, открывающей доступ детям с тяжелыми формами расстройств аутистического спектра к образованию, важно создание оптимально индивидуализированных условий для реализации их образовательного потенциала, поэтому разработка специальной индивидуальной программы развития (СИПР) является актуальной задачей в воспитании и образовании обучающихся с тяжелыми формами расстройств аутистического спектра[2].

С целью разработки специальной индивидуальной программы развития для успешного прохождения периода адаптации к обучению детей с тяжелыми формами расстройств аутистического спектра были обследованы выпускники дошкольных образовательных организаций с диагнозом расстройство аутистического спектра (РАС), осложненное умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью (F 84.11).

В ходе исследования были обследованы выпускники дошкольных образовательных организаций. Всем обследованным детям психолого-медико-педагогической комиссией(ПМПК) рекомендовано обучение в 1 классе по адаптированной основной общеобразовательной программе (вариант 8.4).

Нами были поставлены следующие *задачи:*

Проанализировать психофизиологические особенности выпускников дошкольных образовательных организаций с тяжелыми формами расстройств аутистического спектра.

Выделить основные особенности развития и индивидуальные образовательные потребности выпускников с тяжелыми формами РАС с целью разработки специальной индивидуальной программы развития (СИПР).

Для реализации поставленных задач использовались следующие *методы*:

Психолого-педагогическое обследование выпускников с тяжелыми формами РАС.

Наблюдение за детьми в процессе занятий, на прогулке, в свободной деятельности и т.д.

Анализ характеристик (воспитателя, логопеда, дефектолога).выпускников с тяжелыми формами РАС.

Анализ заключения и рекомендаций ПМПК.

Беседа, опрос родителей детей с тяжелыми формами расстройств аутистического спектра.

После проведения психолого-педагогического обследования выпускников с тяжелыми формами РАС, беседы с родителями (законными представителями) и анализа документов (заключение психиатра, заключение ПМПК, характеристик воспитателей дефектологов, логопедов, психологов дошкольных

образовательных организаций) мы получили *обобщенную картину характерных особенностей данной категории детей,* уровня развития их эмоционально-волевой и познавательной сфер. Мы увидели, что для детей данной категории характерны следующие особенности:
Сложность контакта. Визуальный контакт практически отсутствует.
Коммуникативная функция нарушена.
Понимание вербальных инструкций резко ограничено.
Работоспособность, темп деятельности, целенаправленность нарушены; элементы полевого поведения; произвольность регуляции собственных действий, самоконтроль отсутствует.
Мотивация к целенаправленной деятельности крайне снижена.
Свойства произвольного внимания крайне нарушены, внимание неустойчивое с низкой концентрацией при переключении возможны аффективные вспышки.
Круг представлений об окружающем мире, о простых явлениях в природе не соответствуют возрасту. Знания о себе и об окружающем мире ограниченны.
Целостность восприятия предмета нарушена. Сенсорные эталоны сформированы недостаточно.
Отмечается выраженное нарушение мыслительных процессов.
Количественные и счетные операции не сформированы.
Общая и мелкая моторика, зрительно-моторная координация недостаточно сформированы. Графо - моторные навыки нарушены.
Навыки по изобразительной деятельности не сформированы.
Игровая деятельность нецеленаправленна, хаотична, преобладают манипуляции с предметами.
Навыки самообслуживания сформированы ниже возрастной нормы.
Нарушение эмоционально волевой сферы.(Отмечаются перепады настроения (дети данной группы эмоционально неуравновешенны, легко возбудимы, смеются, плачут, кричат, раскидывают дидактический материал, игрушки, проявляют агрессивные реакции, также отмечаются элементы самоагрессии). Обследованные дети не способны регулировать свои действия, не умеют подчиняться правилам.
Проанализировав особенности выпускников дошкольных образовательных организаций с тяжелыми формами РАС, были выделены следующие *основные направления коррекционно-развивающей работыи образовательные потребности детей* данной категории:
- Необходимость наличия специальной индивидуальной программы развития;
- Идивидуальные коррекционные занятия с психологом, дефектологом, логопедом образовательной организации по «простраиванию» алгоритмов продуктивной, предметно-практической деятельности; формированию предпосылок учебной деятельности, базовых учебных действии; формированию коммуникативных навыков и др.
- Коррекционно-развивающая работа по формированию эмоционального контакта со взрослым, направленности на сотрудничество с ним; развитие совместной деятельности как со взрослыми (педагогами, родителями и др.) так и с детьми.
- Коррекционная работа по формированию навыков простой коммуникации, пониманию обращенной речи, алгоритмов произвольного высказывания; развитие и коррекция всех компонентов речи. Формирование умения выполнять элементарную инструкцию.
- Коррекция эмоционально-волевой сферы, проблем поведения, произвольной регуляции.
- При включении в рамках образовательной организации ребенку с выраженным нарушением произвольного поведения необходимо *наличие специалиста сопровождения (тьютора)*, а также дозирование времени пребывания в группе детей, с постепенным увеличением только при отсутствии негативных реакций.
- Сенсорное и двигательное развитие. Ознакомление с окружающим и расширение имеющихся знаний. Развитие социально-бытовой ориентации.
- Дифференцированный подход в обучении с учетом индивидуальных особенностей ребенка. Соблюдение режима труда и отдыха с учетом неустойчивой работоспособности, истощаемости, утомляемости. Выполнение рекомендаций индивидуальной программы реабилитации и абилитации (ИПРА) (при наличии инвалидности).
Таким образом, учитывая основные особенности исследуемых детей и их образовательные потребности, появилась возможность определить общие для них области коррекционно-развивающей работы в структуре специальной индивидуальной образовательной программы (СИПР) в период адаптации к обучению.
Среди *приоритетных областей* педагогической работы в адаптационный период для обучающегося с тяжелыми формами РАС можно выделить следующие:
Развитие базовых учебных действий, формирование учебного поведения.
Коррекционно-развивающие занятия (коррекция поведенческих проблем, развитие произвольности).
Развитие речи и альтернативной (дополнительной) коммуникации.
Сенсорное и двигательное развитие.
Учитывая индивидуальные особенности детей данной категории содержание и задачи по формированию *базовых учебных действий* могут быть следующие:
-*Подготовка ребенка к нахождению в образовательной организации и обучению в среде сверстников*(умение входить и выходить из учебного помещения со звонком; ориентироваться в пространстве класса; адекватно использовать ритуалы школьного поведения (поднимать руку, вставать и

выходить из-за парты и т. д.); умение организовывать рабочее место; умение передвигаться по школе; находить свой класс, другие необходимые помещения). Первоначально данная работа должна проводиться индивидуально и с сопровождением тьютора.

-*Формирование учебного поведения:* (формировать направленность взгляда (на говорящего взрослого, на задание); формировать умение выполнять действия: по образцу, по подражанию; умение выполнять инструкции педагога (например: дай, встань, сядь, посмотри и др.).

В содержание специальной индивидуальной программы развития так же должна быть включена *программа по коррекции поведенческих проблем*. Задачи по данному направлению могут быть следующими:

-Коррекция агрессии, самоагрессии и аффективных вспышек.

- Коррекция неадекватного крика, плача.

- Коррекция стереотипий: двигательных (пробежки, прыжки); сенсорно-двигательных (крутится вокруг своей оси, трогает уши руками, закручивает предметы перед лицом).

При развитии *речи и альтернативной (дополнительной) коммуникации* педагог-психолог может ставить следующие задачи:

- Развивать способности понимать обращенную речь и смысл доступных невербальных графических знаков (рисунков, фотографий, пиктограмм, и др.) Формировать понимание и использование простых слов и фраз.

- Устанавливать эмоциональный контакт, побуждать к визуальному контакту, формировать умение слушать педагога, реагировать на обращение, выполнять простую инструкцию. Закреплять желание и готовность к совместной деятельности со взрослым.

- Развивать умение обращать внимание и реагировать на мимику и жесты взрослого, его интонации.

- Упражнять в подражании мимическим движениям в игровых ситуациях. Понимать жесты и выразительные движения (указательный жест, кивок головой, покачивание головой, приглашающий жест и т. п.), сочетающиеся со словесной инструкцией и без нее.

- Формировать образ собственного Я. Учить узнавать сверстников из класса на фотографиях, рассматривая совместные фотографии.

- Развивать умение взаимодействовать в парах в играх с одним предметом. Объединять детей в процессуальных играх и вводить элементы сюжета: построим дом, башню и т. п. Побуждать к речи в ситуациях общения, к обращению с просьбой «дай», указанию «вот» и т.п. Обогащение словаря простейшими выражениями, необходимыми для выполнения совместных действий: «на», «возьми», «не то» и т.п.

- Вызывать совместные эмоциональные переживания(радость, удивление) в подвижных играх, забавах, хороводах и музыкальных играх;

- Побуждать к имитации выразительных движений в подвижных играх. Использовать элементарные драматизации в играх с использованием фольклора (песен, потешек), совершенствовать навыки выразительных движений.

- Учить обращаться к взрослым и сверстникам по имени, здороваться, прощаться, проявлять сочувствие, симпатию. Формировать умение обращаться к взрослому или сверстнику с помощью действия, жеста, слова.

Сенсорное развитие в период адаптации к обучению ребенка с тяжелыми формами расстройств аутистического спектра может включать в себя следующие задачи:

- *Развитие зрительного восприятия (*фиксация взгляда на лице человека; фиксация взгляда на неподвижном предмете; прослеживание взглядом за движущимся близко расположенным (за движущимся удаленным) предметом).

- *Развитие слухового восприятия (*локализация неподвижного источника звука; прослеживание за близко расположенным перемещающимся источником звука).

- *Развитие кинестетического восприятия (*адекватная эмоционально-двигательная реакция на прикосновения человека (поглаживание, похлопывание, щекотание и др.); адекватная реакция на соприкосновение с материалами, различными по: температуре (холодный, теплый, горячий); фактуре (гладкий, колючий, шероховатый и т.д.); вязкости (клейстер, крупа, вода и т.д.); адекватная реакция на вибрацию, исходящую от объектов; адекватная реакция на давление на поверхность тела).

- *Развитие восприятие запаха (*адекватная реакция на запахи: продукты питания, парфюмерная продукция)

Задачи *двигательного развития* могут быть направлены на:

- Умение выполнять доступные виды произвольных движений (по подражанию, по образцу, по словесной инструкции).

- Расширение диапазона произвольных движений. Освоение основных движений (ходьба, бег, прыжки, лазание).

Специальная индивидуальная программа развития ребенка с тяжелыми формами расстройств аутистического спектра в соответствии с требованиями ФГОС должна также включать в себя *программу сотрудничества специалистов с семьей обучающегося.*Взаимодействие с родителями (законными представителями) педагог-психолог может осуществляться по следующим направлениям:

Консультирование по всем вопросам оказания психолого-педагогической помощи ребенку.

Согласование требований к ребенку и выбор единых подходов к его воспитанию и обучению в условиях образовательной организации и семьи.

Просвещение по вопросам воспитания и обучения ребенка с ОВЗ, ребенка-инвалида.

Регулярные контакты родителей и специалистов (телефон, Интернет, дневник и др.) в течение всего учебного года и др., включение родителей в совместные мероприятия.
Помощь в создании для ребенка предметно-развивающей среды дома; составление заданий для выполнения их с ребенком в домашних условиях.
Таким образом, целью нашей работы было теоретическое и практическое обоснование возможностей специальной индивидуальной программы развития для обучающихся с тяжелыми формами расстройств аутистического спектра в период адаптации к обучению. В процессе работы была изучена клинико-психологическая характеристика детей с РАС, исследованы возможности организации школьного обучения данной категории детей, определены возможности и задачи пропедевтического (адаптационного) периода как начального этапа подготовки к школьному обучению детей имеющих тяжелую форму расстройства аутистического спектра.

Список литературы

1. Каган В. Аутята. Родителям об аутизме. – СПб.: Питер, 2016. –160 с.
2. Методические рекомендации по вопросам внедрения ФГОС НОО обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). / ГБОУ ВПО «Московский городской психолого-педагогический университет». Москва, 2015 г.
3. Никольская О.С. Аутичный ребенок. Пути помощи / О.С.Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. - М.: Теревинф, 2014. – (Особый ребенок). – 288 с.
4. Обучение детей с расстройствами аутистического спектра. Методические рекомендации для педагогов и специалистов сопровождения основной школы / Отв. ред. С.В. Алехина // Под общ.ред. Н.Я. Семаго. — М.: МГППУ, 2012. — 80 с.
5. Особый ребенок. Исследования и опыт помощи. Выпуск 8. Научно-практический сборник. – М.:Теревинф, 2014. – 296 с.
6. Рудик О.С. Как помочь аутичному ребенку: книга для родителей: методическое пособие. / О.С. Рудик. - М.: изд. центр ВЛАДОС, 2014. – 207 с.
7. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Создание специальных условий для детей с расстройствами аутистического спектра в общеобразовательных учреждениях: Методический сборник / Отв. ред. С.В. Алехина // Под ред. Е.В. Самсоновой. – М.: МГППУ, 2012. – 56 с.

Смирнова Е. Е., Пархомцева И. В.

Гармонизация детско-родительских отношений посредством использования психодраматического метода

г. Великий Новгород
ГОБУ «Новгородский областной центр
психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи»
pmss772280@yandex.ru

Наш опыт работы в Новгородском областном центре психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи показывает, что практические любые психологические проблемы детей, с которыми обращаются родители, нуждаются в изучении особенностей детско-родительских отношений. Ни для кого не секрет, что именно гармония в семье, определяемая мудростью родителей, их психологической культурой, безусловным принятием ребенка, осознанием ответственности родителей за вхождение маленького человечка в этот большой и незнакомый ему мир является основой крепкой и здоровой семьи. Первыми сигналами, свидетельствующими об отсутствии такой гармонии, являются отклонения в поведении и развитии ребенка. Как правило, родители не осознают своей причастности к этим проблемам, предполагая, что причина того, их ребенок «не такой, как все» кроется в наследственных факторах, «плохом влиянии соседского ребенка» и т.д., но ни в коем случае ни в них самих. Задача психолога – через осознание собственной ответственности за судьбу ребенка привести родителей к пониманию факторов, препятствующих гармоничным отношениям в семье.
Опыт нашей работы свидетельствует о том, что наиболее эффективным средством гармонизации детско-родительских отношений является метод детской психодрамы.
В психологии психодрама известна как специфический психотерапевтический метод, созданный профессиональным врачом-психиатром Я.Л Морено.
С точки зрения Морено эмоциональные, поведенческие и другие трудности психологического характера, в первую очередь, являются следствием нарушения межчеловеческих отношений, неотделимых от контекста окружения, поэтому социальный атом (наименьшая единица измерения социальной структуры отношений индивида) является главным объектом диагностики и коррекции [1,10]. Как известно, поведение ребенка является функционально значимым для всей семейной системы, поэтому в работе психолога нередко возникает задача: понять, поддерживает и понимает ли семейное окружение ребенка. С этой целью

чрезвычайно важно организовать работу так, чтобы в ней принимали участие и родители, и дети. В качестве аргументов высказанной нами позиции могут выступать следующие:
- в игре ребенок максимально естесственен: он изображает действительность именно так, как видит, переживает и чувствует ее в настоящий момент;
- родители, наблюдая за игрой ребенка, часто видят себя в тех или иных персонажах, ребенок воспроизводит их манеру поведения, стиль общения, характерные выражения и реакции, что еще раз заставляет их задуматься о ведущей роли именно семейного воспитания;
- и, наконец, для многих родителей является открытием тот факт, что у ребенка тоже есть свой внутренний мир со своим многообразием чувств и переживаний и их задача – понимать, принимать и уважать этот мир.
Как правило, эти наблюдения стимулируют у родителей внутренние поисковые процессы и переоценку внутрисемейной ситуации.
Для того, чтобы наглядно показать родителям, что происходит с ребенком в их семье и каким образом формируется проблемное его поведение, мы используем различные техники и приемы (это и выстраивание из фигурок животных композиций, отражающих особенности каждого члена семьи и их взаимоотношения, инсценировки известных сказок, «оживление» рисунков и снов).
Остановимся более подробно на описании приема, предполагающего использование фигурок животных. Так, родителей или детей мы просим создать скульптуру: выбрать фигурки игрушечных животных и, выстроив их в определенную композицию, представить значение каждого члена семьи. Интересно, что уже на этом этапе родители осознают причину проблемного поведения ребенка и, даже более того, большинство их них выражают готовность меняться самому.
Глеб, 5 лет. Мама обратилась с тем, что ребенок отказывается ходить в туалет на горшок, никакие уговоры не помогают. В процессе консультации мальчик на роль мамы выбрал игрушку-черепаху, обосновывая это тем, что мама часто лежит на кровати, смотрит телевизор и просит, чтобы ее не беспокоили. На роль папы Глеб выбрал ежа, при этом в качестве аргумента ребенок проговорил, что еж все время бегает и шумит, совсем как он – маленький ежонок. Для мамы он сделал кровать и положил туда черепашку, папу и себя спрятал, чтобы не мешать маме.
В дальнейшем, в процессе работы с семьей из первоначальной статичной скульптуры мы создаем психодраматическую сцену, отражающую динамику семейных отношений.
Глеб включает маму в совместную игру и с помощью психолога проигрывает действия, когда с мамой он играет в спокойные игры, превращаясь в черепашку, а с папой опять становится ежонком и весело кричит, быстро бегает. В ситуации, когда Глеб изображает игру с папой, ребенок из роли ежонка проговаривает, что мама не любит ежат, поэтому ложится на кровать и ни на кого не обращает внимание.
Результатом совместной работы психолога и семьи можно считать осознание матерью факта отсутствия в семье совместных дел, за исключением тех случаев, когда ребенок отказывается от горшка. Именно этот факт заставлял родителей объединяться и начинать совместно решать проблему. Осознание парадоксальности ситуации родителями привело к тому, что после нескольких приемов в семье появились совместные для членов дела и увлечения, а с ребенком стало возможно договариваться по поводу туалета.
В нашей работе мы так же часто используем вариант построения семейной скульптуры с заменой игрушкой отсутствующего на приеме родителя, брата или сестры. Детям очень нравится изображать родителей, а родители, обмениваясь ролями со своими детьми, нередко впервые начинают понимать чувства своих детей просто по-человечески, а не с назидательной позиции «как должно быть».
Лена, 5 лет. Мама обратилась с тем, что ее ребенок в ситуациях повышенного эмоционального напряжения часто трясется всем телом. В своей скульптуре она показала, как она взаимодействует со своим ребенком. Далее в комментариях она проговаривает фразу: "Я ее так люблю, что прямо готова затрясти ее". Результатом проведенной нами совестной работы и проигрыванием семейных ситуаций «из роли ребенка» явилось то, что она поняла, что проблемы ребенка обусловлены общением с постоянно тревожной матерью.
Коротко охарактеризовав основной этап работы психолога с семьей, остановимся на некоторых деталях рефлексии занятия. Так, с нашей точки зрения, крайне важно после завершения психодраматического действия сформировать у каждого члена семьи положительное отношение к проигранному действию. Следующий шаг: опрос каждого участника на предмет того, что ему больше всего понравилось в игре. Как показывает наш опыт, дети младше 10 лет могут участвовать в беседе после игровой фазы очень непродолжительное время, именно поэтому переработка конфликта происходит у них всецело на символическом уровне. Отсюда итоги проведенной работы с родителями и детьми мы проводим по разному: в отношении детей возможны только вопросы по поводу того, что понравилось в игре и сами отмечаем положительные взаимодействия ребенка с родителями; разговор с родителями специалиста более глубокий и обстоятельный, т.к. после проведенных занятий им необходимо выговориться по поводу прожитого и перенести события, произошедшие на символическом уровне, на реальность семейной ситуации [1].
В нашей статье мы показали возможности использования детской психодрамы в качестве основного инструмента диагностики и коррекции детско-родительских отношений в работе психолога. В заключении хочется отметить, что именно психодраматический метод позволяет родителям и детям лучше понять себя, принять особенности друг друга, найти конструктивные способы взаимодействия, что, в целом,

способствует личностному росту каждого члена семьи и гармонизации детско-родительских отношений.

Список литературы

1. Айхингер, П. Холл Психодрама в детской игровой терапии. – М.: Генезис, 2003.
2. Барц Э. Игра в глубокое: Введение в юнгианскую психодраму. – М.: Изд-во «Класс», 1997.
3. Блатнер Г.А. Психодрама, ролевая игра, методы действия. – Части 1 и 2, Пермь, 1993.
4. Василюк Ф.Е. Пережить горе. – В книге «О человеческом в человеке», М.: 1991.
5. Играть по-русски. Психодрама в России: истории, смыслы, символы. – Независимая фирма «Класс», 2003.
6. Келлерман Феликс. Психодрама крупным планом. – М., 1998.
7. Киппер Д. Клинические ролевые игры и психодрама. – М., 1986.
8. Лейтц Г. Психодрама. Теория и практика.- М.: Прогресс, 1994.
9. Морено З. Обзор психодраматических техник. – МПЖ, 1993, № 1.
10. Морено 3. Т. (1998) Психодрама: ролевая теория и концепция социального атома // Эволюция психотерапии. - М.: Класс. Т. 3, с. 256-279.

Смолина А.В.

Особенности диагностики одаренности в учреждениях дополнительного образования

г.Ивантеевка, Московская область
МБОУ ДОД ЦРТДиЮ,
pashkovaanna@yandex.ru

В современных условиях стремительно меняющейся социальной среды, формирования высокотехнологичного общества, особенно актуальной становится проблема разработки психологически обоснованных подходов к выявлению одаренности. Одаренность – социально-общественная проблема. Мировая история знает случаи, когда выдающиеся люди уже с детства обладали незаурядными способностями. С другой стороны, выдающиеся умственные или творческие проявления детей могут оказаться лишь временными. В ходе возрастного развития вместе с укреплением свойств интеллекта и качеств личности, подъемом их на новый уровень происходит и ограничение, а то и утрата некоторых детских возможностей. Отсюда возникает необходимость диагностировать и выявлять одаренных детей не только потому, что они являются творческим и умственным потенциалом России, но и для того, чтобы устранить дискомфорт, который может возникнуть в общении с обыкновенными детьми.

В отечественной и зарубежной психологии накоплен значительный материал о психологических особенностях одаренных детей разного возраста. Б.Г.Ананьев, П.П.Блонский, Н.С.Лейтес, А.М.Матюшкин, Л.В.Попова, В.С.Юркевич и др. предложили методы и технологии их обучения и развития с учетом этих особенностей. Р. Девис, Д. Монтгомери и другие зарубежные исследователи одаренности в основном изучают трудности в обучении одаренных детей.

Изучив мнения разных исследователей, сегодня мы можем констатировать отказ от поиска единого критерия одаренности и переход к пониманию ее сложной, многоаспектной и динамической природы. Российскими учеными предложены следующие определения: «Одаренность – это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми. Одаренный ребенок – это ребенок, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности» [1].

Н.С.Лейтес, В.А.Петровский, Н.Б.Шумакова, и другие авторы подчеркивают потенциальный характер детской одаренности и зависимость ее проявлений и развития от социального окружения. Именно поэтому дополнительные образовательные учреждения могут и должны стать местом проявления и развития одаренности. В отечественной психологии общая одаренность понимается как общая основа специальной одаренности, а отношения между общей и специальной одаренностью – как изменяющийся результат развития этих компонентов единого целого. В школе именно общие умственные способности имеют наибольшее значение, определяя успехи детей в обучении разным предметам. Вместе с тем, умственное развитие ребенка с возрастом − это одновременно и подъем интеллекта в целом, и развитие более частных его особенностей (Н.С.Лейтес) [3]. На основании этих представлений под общей одаренностью детей понимается высокий потенциал, особо благоприятные внутренние предпосылки умственного развития, включающие взаимодействие познавательных, мотивационных, эмоциональных, волевых и других свойств личности.

От понимания природы одаренности зависят подходы к выявлению, обучению и развитию одаренных детей. К числу наиболее ярких признаков общей одаренности часто относят высокий уровень интеллекта, в том числе и измеряемый с помощью тестов (А.Анастази, Л.Ф.Бурлачук, В.Н.Дружинин, К.Хеллер). И хотя между психометрическим и другими подходами к изучению интеллекта существуют серьезные

противоречия, он до сих пор сохраняет свое значение, но уже во взаимосвязи с другими методами. Особое внимание привлекает изучение творческих возможностей (креативности) детей, предлагаются методы их выявления (Д.Б.Богоявленская, А.М.Матюшкин, Я.А.Пономарев, К.Урбан). Необходимо помнить о значимости личностных особенностей одаренных детей: мотивации, самооценки, эмоций, воли и др. В своеобразии умственного развития одаренного ребенка всегда присутствуют и индивидуальные, и общие возрастные закономерности [3].

В Центре развития творчества детей и юношества г. Ивантеевки Московской области организация работы с одаренными детьми проводится в рамках системного подхода. Выявление и сопровождение одаренных детей реализуется совместно всеми субъектами образовательного процесса (психолог, педагоги, администрация, родители). В работе с одаренными детьми можно выделить следующие этапы.

1. Диагностический этап (педагогическая диагностика; психологическая диагностика; специальная диагностика (углубленная); диагностический мониторинг (анализ динамики развития)).
2. Информационный этап (подбор литературы по тематике одаренности, размещение в сети Internet для оперативного доступа всех участников образовательного процесса; создание банка информации по работе с одаренными детьми; подготовка курса лекций и бесед по проблемам одаренности; просветительская работа со всеми субъектами образовательного процесса.
3. Подготовительный этап (определение функций каждого субъекта образовательного процесса; составление индивидуальной программы развития для каждой категории специальной одаренности; разработка рекомендаций для родителей по сопровождению развития одаренного ребенка).
4. Развивающий этап (организация и проведение индивидуальных и групповых занятий с обучающимися (по индивидуальному плану); организация мероприятий по социализации и адаптации одаренного ребенка в группе сверстников; организация различных мероприятий, формирующих развивающую среду для одаренных детей, с включением в них всех субъектов образовательного процесса (педагоги, администрация, психолог, родители и др.) [2].

Основными субъектами, участвующими в организации работы с одаренными детьми в условиях учреждений дополнительного образования, выступают заместитель директора по учебно-воспитательной работе, педагоги, психологи, родители.

Для Центров творчества, на наш взгляд, наиболее актуально исследование творческой одаренности. Творчество определяется как развитие деятельности по инициативе самого ребенка, как «выход за пределы заданных требований», что обеспечивает создание подлинно творческого продукта.

Мы предлагаем проводить диагностические процедуры по следующей схеме:

1. «Карта одаренности» А.И. Савенкова (для заполнения родителями).
2. «Тест личностных творческих характеристик» (для заполнения детьми).
3. Опросник для педагогов по оценке креативности (творческого начала) ребенка «Шкала Вильямса».

Для специальной диагностики и диагностического мониторинга мы рекомендуем использовать:

проективную методику «Нарисуй человека»,
проективную методику «Несуществующее животное»,
методику «Необычное использование»,
«Тест дивергентного (творческого) мышления» Вильямса,
методику «»Неоконченное предложение»,
«Опросник креативности» Рензулли.

Большинство авторов при диагностике одаренности, к сожалению, не учитывают аспекты социализации и адаптации. Мы предлагаем для рассмотрения данных аспектов использовать следующие методики:

«Шкала личностной тревожности» А.М. Прихожан,
«Проективная методика для диагностики школьной тревожности» А.М. Прихожан,
методика диагностики уровня тревожности Филипса,
цветовая диагностика М. Люшера,
тест диагностики застенчивости А.Б. Белоусовой, И.М. Юсупова,
«Коммуникативные и организаторские склонности» В.В. Синявского, В.А. Федорошина.

Таким образом, диагностика одаренность – сложный и многоплановый процесс. Творческая одаренность не рассматривается нами как особый, самостоятельный вид одаренности. Рассмотрение уникального по своей природе явления детской одаренности требует подхода, учитывающего как способности, так и особенности личности одаренного ребенка, его нравственного, духовного облика. Выявление одаренных детей должно осуществляться в рамках комплексной и индивидуализированной программы идентификации одаренности ребенка. Подобного рода программа предполагает использование множества различных источников информации, анализ процесса развития ребенка на достаточно длительном отрезке времени, а также применение новейших валидных методов психодиагностики.

Список литературы

1. Рабочая концепция одаренности. – 2-е изд., расш. перераб. – М., 2003. – 90 с.
2. Система работы образовательного учреждения с одаренными детьми/авт.-сос. Н.И. Пантина и др. – Волгоград: Учитель, 2007. – 204 с.
3. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С. Лейтеса. – М: Издательский центр «Академия». 1996. - 416 с.

Снегирева Е.В.

Рекомендации построения взаимодействия обучающихся с ОВЗ в учебной и внеучебной деятельности

Ханты-Мансийский АО-Югра, Белоярский район
СОШ п. Сосновка
snegirevae@mail.ru

Одной из приоритетных задач обучения детей с ОВЗ является создание условий для успешной социализации. Реализация данной задачи невозможна без использования системы внеурочных занятий.

При всей сложности включения детей с ОВЗ в образовательный процесс, инклюзивные практики и технологии позволяют сделать его более индивидуализированным, ставят перед педагогическим коллективом задачи, решение которых способствует повышению квалификации, а также активно воздействует на среду, делая ее более принимающей.

Инклюзивные технологии, направленные на работу с принимающим сообществом и развивающие приемы поддержки опыта включения ребенка с ОВЗ, следующие:

Работа с педагогами: командное обучение, то есть – участие в процессе обучения второго учителя или тьютера (чаще всего, коррекционного педагога или помощника),

Работа со сверстниками: взаимное парное обучение.

Работа с принимающим сообществом: уроки доброты, тренинги по развитию толерантности, развитие организационной культуры учреждения.

Для повышения социальной компетенции в отношениях со сверстниками необходима: организация окружения; групповые виды активности; прямое обучение социальным навыкам; формирование социальных навыков с посредничеством сверстников.

При прямом обучении социальным навыкам педагог дает прямые подсказки к тому, как вовлекаться в социальное взаимодействие.

Взаимное (парное) обучение как одна из ведущих технологий инклюзивного образования в школе – это ситуация, когда один ученик учит другого под наблюдением учителя. Взаимное обучение полезно, когда необходимо развитие навыков путем повторения, или на этапе закрепления полученных навыков и знаний. Обычно более успешный ученик учит менее успевающего учащегося. Пары могут быть как одного возраста, так и разного (старший учит младшего), другой вариант – все ученики в классе делятся на пары и выполняют обязанности обучающих и учащихся. Ученики с ОВЗ также могут выступать в роли обучающих, это значительно повышает самооценку, особенно, если они работают с младшими детьми. Технология взаимного обучения основана на предположении, что дети могут многому научиться друг у друга.

Для наиболее успешной организации взаимодействия обучающихся в учебном и внеучебном процессе следует организовать пространственно-развивающую среду, созданную на полифункциональной основе.

Использование полифункциональной пространственно-развивающей среды в условиях гибкого, опирающегося на непрерывный процесс поиска новых путей и методов, совершенствования внеучебной деятельности за счет уточнения набора задач и согласования их друг с другом, выявления дополнительных возможностей, условий и факторов, определяет успешность достижения целей образования детей с ОВЗ в условиях общеобразовательной организации.

Полифункциональная среда – это среда, которая предполагает использование современного модульного оборудования и традиционного игрового, учебного оборудования на основе интеграции его во внеучебной деятельности. Условно это среду можно определить как «сенсорные комнаты» и игровые комплекты «Азбуки безопасности».

Учитывая особенности развития детей с ограниченными возможностями здоровья, включенных в совместное образование с нормально развивающимися сверстниками, важно создать условия, прежде всего, для реализации воспитательного компонента образовательной деятельности. Одним из значимых средств для активизации воспитательной работы с учащимися, в том числе с учащимися с ОВЗ, является соответствующая пространственно-развивающая среда, в которой могут взаимодействовать дети с различными возможностями.

Полифункциональная интерактивная среда позволяет детям с ОВЗ во внеурочной деятельности в неформальной обстановке взаимодействовать с нормально развивающимися учащимися, реализовывать свои возможности, исходя из их индивидуально типологических особенностей.

Все направления внеурочной деятельности в условиях полифункциональной интерактивной среды с учащимися, в том числе с учащимися с ОВЗ, реализуются на основе ключевых идей: развитие, гармония, комплексность.

Идея развития предполагает разработку кружковой работы, факультативных занятий и проектной деятельности через свободную деятельность в комфортной полифункциональной среде разной направленности.

Идея гармонии предполагает гармонию ребенка с окружающим миром и собственным «Я».

Комплексность предполагает воздействие на ребенка посредством занятий, объединенных единой сюжетной линией, которые проводятся с использованием технологий здоровьесбережения, сказкотерапии и т.п.

Итак, современную ситуацию в образовании отличают многообразие программ и психолого-педагогических технологий, явно выраженная тенденция к значительному изменению содержания образовательной деятельности с учащимися с различным уровнем здоровья.

Список литературы

1. Микляева Ю.В., Юганова И.В.. Психолого-педагогические основы интегрированного и инклюзивного образования. – М.: МГПИ, 2009.
2. Митчелл Д.,Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования, М., РООИ «Перспектива», 2011.

Сорокина О.В.

Технологии эффективной социализации – как активный способ взаимодействия с родителями

г. Владикавказ
педагог-психолог ГБОУ прогимназия «Интеллект»,
oksana.555@mail.ru

Преемственность дошкольного и начального общего образования в целом является актуальной проблемой и сегодня, поскольку она обеспечивает успешную социализацию личности ребёнка.

В соответствии с Законом РФ об образовании в целях создания оптимальных условий для раннего интеллектуального развития дошкольников и младших школьников, обеспечение преемственности между дошкольным и начальным общим образованием было создано образовательное учреждение прогимназия ГБОУ «Интеллект», реализующее образовательную программу дошкольного и начального основного образования приказ № 58 от 6 июня 1997года.

С 1997 года наше образовательное учреждение работает в режиме детский сад – начальная школа над проблемой преемственности и за эти годы нами накоплен определённый опыт.

С 2016 года мы являемся инновационной площадкой по теме «Современные технологии эффективной социализации ребёнка в ДОО».

Программа инновационной площадки реализуется в соответствии с основной образовательной программой дошкольного и начального общего образования прогимназии.

Одной из задач годового плана на текущий учебный год стала задача социализации и преемственности между дошкольным и школьным звеном прогимназии.

В нашем учреждении был создан «Социальный проект совместной деятельности по обеспечению преемственности детского сада со школой», в котором принимали участие администрация прогимназии, воспитатели, учителя и специалисты.

Педагогом-психологом в сентябре 2016 г. было проведено диагностическое исследование с детьми и с родителями первоклассников. Для этого были применены наблюдения «Сформированность социальных навыков у детей» и анкета «Родители о самостоятельности детей» (автор Н.П. Гришаева). Данное исследование показало следующие результаты: как только дети оставались без присмотра классной дамы или под наблюдением экспериментатора, они начинали бегать, прыгать, драться и жаловаться. Родители также в своих ответах подтвердили, что дети нуждаются в постоянном присмотре со стороны взрослых. Что дети дома могут самостоятельно лишь одеться и раздеться, покушать, искупаться, почистить зубы, на улице – сходить в ближайший магазин, перейти дорогу по светофору. Если дают ребенку самостоятельность, то он чаще рисует, играет с игрушками, с гаджетами, смотрит мультфильмы. Конечно, каждый родитель мечтает о том, что ребенок самостоятельно подготавливался к урокам, ориентировался в окружающем пространстве, помогал с младшими и ухаживал за животными. И надеются на то, что педагоги начальной школы помогут в обучении самостоятельности детей. Данное исследование подтвердило, что вопрос развития саморегуляции поведения детей является актуальным.

Анализ наблюдений за детьми свидетельствует о том, что чрезвычайная занятость родителей, разрыв поколений, отсутствие «дворовой» социализации, изолированность ребёнка в семье и другие тенденции негативно отражаются на социализации современных детей.

Отсюда возникают и проблемы в развитии социальных навыков:

-отсутствие у части детей навыков самостоятельного и цивилизованного разрешения конфликтных ситуаций и неумение объяснить причины своего поведения (неосознанность мотивов);

-неумение вербально выразить свои чувства и неумение регулировать свое эмоциональное состояние;

-не формируется способность самим решать конфликты, не прибегая к помощи взрослого, не воспитывается умение самоопределяться в своих желаниях, если они расходятся с желаниями большинства детей в классе.

Поэтому нашей первоочередной задачей становится организация дружественного социума на территории прогимназии для развития социальных навыков у детей. Разработали план мероприятий по преемственности между детским садом и начальной школой.

В начале учебного года, в сентябре, наш коллектив приступил к изучению технологий эффективной социализации под авторством Натальи Петровны Гришаевой.

Сначала мы с учителями на МО рассмотрели теоретические основы, а затем обратились к нашим коллегам из детского сада.
Дошкольные работники к этому времени уже были знакомы с этими технологиями. Поэтому мы вместе с ними продолжили изучение этого материала на совместных семинарах – практикумах, где обсуждались вопросы по преемственности.
Дело в том, что технологии эффективной социализации разработаны для детей детского сада, поэтому нам, психологу и учителям пришлось детально разобрать каждую, выяснить, что применимо для начальной школы, а что нам не подходит в силу каких – либо причин.
Например, технология «Волшебный телефон» нам не подходит по причине возрастных особенностей.
Остальные технологии мы адаптировали для школы, возможно немного изменили. На то были причины:
Учет возрастных особенностей
Большое количество детей
Основная деятельность в начальной школе – учебная, поэтому использование некоторых технологий возможно только во второй половине дня, во внеурочной деятельности.
Построение мероприятий основывалось на той познавательном материале, который изучался на уроках или классных часах.
И после изучения технологий мы приступили к практической части, а именно:
В октябре 2016 г. ко дню пожилого человека в прогимназии «Интеллект» (школьное отделение) была проведена социальная акция«Помоги ближнему своему», которой предшествовала предварительная работа с детьми и родителями. Детей ознакомили с этим праздником, предложили поучаствовать в акции, дети заранее выучили стихи и песни на тему мира и дружбы, проложили адресный маршрут к пенсионерам, которые проживают в микрорайоне, прилегающим к прогимназии. Родителей ознакомили с целью данного мероприятия, и попросили принять участие в организации подарков пожилым людям.
Плюсы: огромная заинтересованность детей, сплочение детского коллектива в общем деле,активное участие родителей в организации подарков пенсионерам, приобщение к общероссийским традициям, воспитание уважения к старшему поколению.
В середине ноября мы провели первый клубный час «Коста – звезда Кавказа», который был посвящен великому осетинскому деятелю Коста Хетагурову.
Цель: формирование коммуникативных компетенций, воспитание у детей самостоятельности и ответственности за свои поступки; воспитание дружеских отношений между детьми различного возраста, уважительное отношение к окружающим.
Мы решили привлечь родителей к проведению такого массового мероприятия. В каждом классе было зональное разделение и был назначен ответственный. Это мог быть и родитель, и учитель, и ученики. Мы предложили родителям поучаствовать в качестве ведущего в проведении «мастер-классов».
По данным различных исследований современный ребенок получает 10-15 минут непосредственного внимания от родителей. Занятость родителей и приоритет личностной самореализации в социуме в ущерб детско-родительским отношениям ведет к раннему «взрослению» детей, лишению их детства. Поэтому общение со своим ребенком в рамках детского сада и школы, приобщение к его интересам, положительно влияет на укрепление детско-родительских отношений, связи мама-ребенок-папа.
Кроме того, в последние годы очень сильно возросла тревожность родителей, количество жалоб и недовольств со стороны родителей. Многие родители делегировали большую часть родительских обязанностей на педагогов как детского сада, так и начальной школы, при этом смутно представляя себе, что вообще его ребенок делает в течение дня. Клубный час позволяет снизить уровень тревожности родителей посредством того, что родитель знакомится с территорией школы, может увидеть помещения, где занимается его ребенок, пообщаться со специалистами и другими сотрудниками прогимназии.
И после подготовки в декабре 2016 г. мы провели клубный час «Фестиваль народов мира» (школьное отделение) в 2 этапа.
Участники: обучающиеся начальной школы, воспитанники подготовительных групп детского сада, родители.
Цель: разностороннее совершенствование личности школьников, развитие их индивидуальных склонностей и способностей, удовлетворения разнообразных интересов учащихся в рамках клубного часа.
В первом этапе клубного часа самостоятельные передвижения воспитанников групп были не особо удачными — многие бегали, ходили по учреждению хаотично, путаясь в помещениях. Ко второму этапу клубного часа ситуация улучшилась, нарушителей стало меньше, движение стало более осознанным и целесообразным.
После завершения «Клубного часа» все дети участники вернулись в группы и классы, начали обсуждение по технологии «Рефлексивный круг».
Итак, проводя такие мероприятия с детьми и их родителями, мы можем отметить следующие изменения: родители больше узнали о технологии эффективной социализации, активно поучаствовали в реализации технологии «Социальной акции» и «Клубный час», стали больше проявлять интерес к жизни своих детей в прогимназии, чаще выходить на сайт, просматривать стенды, следить за новостями о мероприятиях.Тем самым родители стали уважительнее относиться к педагогам и специалистам. Появилось понимание, что все делается во благо детей.

Список литературы

1. Воронцова А.Б. Реализация новых образовательных стандартов в начальной школе: Пособие для учителя 1 кл. /под ред. А.Б. Воронцова/ - М.: ВИТА-ПРЕСС, 2011 – с.45.
2. Гришаева Н.П. Современные технологии эффективной социализации ребенка в дошкольной образовательной организации. М.: Вентана-Граф,2015.-184 с.
3. Гришаева Н.П. Современные задачи и методы взаимодействия семьи и дошкольной образовательной организации // Современные проблемы образования, педагогики, социализации детей в контексте инновационных практик: монография / научн. ред. Б.С. Павлов. – М.: Издательство «Перо», 2016. С.53-65.
4. Преемственные связи ДОУ, школы и родителей будущих первоклассников: Методическое пособие/ Е.П. Арнаутова, Г.Г. Зубова, Л.А.Ермакова, Е.А. Кулакова/под ред. Е.П. Арнаутовой. – М.: ТЦ Сфера, 2006. - 128

Электронные ресурсы:

1.Клубный час[Электронный ресурс] - как эффективный способ взаимодействия с родителями: личный сайтдетского психологаМокрушенко Анны. URL: http://detipsy.ru/klubnyy-chas-kak-effektivnyy-sposob-vzaimodeystviya-s-roditelyami(дата обращения: 03.04.2017).

Степанова М.А.

На пороге школы: психологические проблемы современных дошкольников

г. Москва
факультет психологии МГУ имени М.В. Ломоносова

Вопросам психологической готовности к школе посвящено немало научных исследований, на основе которых разработаны конкретные практические рекомендации, которые, будучи хорошо знакомы воспитателям детских садов и психологам, все-таки выступают скорее ориентиром, чем руководством к действию.

Известный отечественный психолог Л.И. Божович писала, что переход к школьному обучению коренным образом меняет образ жизни ребенка. Поступление в школу знаменует новое положение ребенка в обществе, которого начинают рассматривать как человека, вступившего на первую ступень лестницы, ведущей к гражданской зрелости. В соответствии с этим перестраивается повседневный ход жизни ребенка. То новое положение, которое он занимает, предъявляет к нему иные требования: он должен ходить в школу и делать то, что требует учитель; он должен следовать школьному режиму и подчиняться школьным правилам поведения; он должен ответственно относиться к учебным обязанностям.Однако, вместе с обязанностями он получает и новые права. Он может претендовать на серьезное отношение со стороны взрослых: он имеет право на свое рабочее место, на необходимое для занятий время, на тишину; он имеет право на отдых; он имеет право на одобрение со стороны окружающих при получении высокой оценки своего труда.

Таким образом, переход от дошкольного детства к школьному характеризуется, как пишет Л.И. Божович, решительным изменением места ребенка в системе отношений со взрослыми.

О самоценности дошкольного возраста

При рассмотрении вопроса о готовности ребенка к школе возможны разные по содержанию подходы. Исследователи не пришли к единому мнению не только по частным его аспектам, но и в определениикритериевпсихологической зрелости дошкольника.

Первый подход – педагогический, а по сути дела опирающийся на идеи бихевиоризма о развитии как приобретении новых форм поведения – учитывает те знания и навыки школьного типа, которые должны формироваться у дошкольника и впоследствии составить основу обучения. При таком подходе развитие ребенка определяется мерой владения им этими знаниями и навыками, а дошкольное образование как бы подстраивается под образцы школьного. Самостоятельная ценность дошкольного возраста упускается из виду, и дошкольный возраст выступает как подготовка к школьному.

Второй подход своим теоретическим основанием имеет культурно-историческую психологию Л.С. Выготского и предполагает в первую очередь учет специфических особенностей детей того или иного возраста.

Согласно Выготскому, **возраст** есть не что иное, как известный цикл развития, как бы замкнутый в себе, отграниченный от других циклов, который отличается своими своеобразными темпами и своим своеобразным содержанием развития.Иначе говоря, один возраст, сменяя другой, характеризуется принципиально иными по сравнению с предыдущим особенностями.

Учитывая, что у дошкольника и младшего школьника разные возрастные новообразования, необходимо и образовательную работу строить с учетом психологического содержания каждого возраста. А это означает, что успешный переход от одного возрастного периода к другому возможен только при условии полноценного проживания предыдущего. Что касается готовности к школьному обучению, то это предполагает, что те линии развития, которые специфичны для дошкольного периода, должны закончить

свое развитие.
К основным психологическим новообразованиям дошкольного возраста относятся следующие.
Во-первых, изменение мотивационной сферы ребенка – формирование «внутренней позиции школьника», появление социальных и познавательных мотивов учения. По мнению Л.И. Божович, возникновение целостного отношения к окружающему и самому себе порождает у ребенка новые стремления: потребность выйти за рамки своего детского образа жизни, занять новое, доступное ему место и осуществлять реальную, серьезную общественно значимую деятельность.
Во-вторых, такой уровень развития произвольного поведения, при котором ребенок в состоянии работать по образцу. Как отмечал Д.Б. Эльконин, превращение игрового правила во внутреннюю инстанцию поведения выступает одним из показателей готовности к школьному обучению. К окончанию дошкольного периода развития ребенок оказывается в состоянии контролировать свое поведение вне игры, что и позволяет ему привыкнуть к порядку школьной жизни.
В-третьих, овладение простейшими операциями обобщения. Л.И. Божович отмечала, что, начиная с Л.С. Выготского, центр тяжести в понимании интеллектуальной готовности ребенка к школьному обучению был перенесен с вопроса о запасе представлений на способы детского мышления и на уровень осознанности и обобщенности его восприятия действительности. С этой точки зрения, быть готовым к школьному обучению означает достигнуть определенного уровня развития мыслительных процессов: ребенок должен уметь выделять существенное в явлениях окружающей действительности, уметь сравнивать их, видеть сходное и отличное, должен научиться рассуждать, находить причины явлений и делать выводы.
Наконец, в-четвертых, по убеждению Н.И. Гуткиной, свободное владение языком, на котором ведется обучение в школе. В этой связи особая роль принадлежит чтению детям художественной и научно-популярной литературы. Как пишет Н.И. Гуткина, этот вид занятий выступает единственным источником развития у детей литературной речи. Причем, важно именно чтение детям книг, эффект от специальных занятий по развитию речи значительно меньше.
Чтобы дошкольный возраст закончился появлением описанных новообразований, свидетельствующих о готовности ребенка к вступлению в школьную жизнь, на протяжении всего этого периода у детей должна быть возможность заниматься специфически детскими видами деятельности. К ним в первую очередь относятся сюжетно-ролевая игра, такие продуктивные занятия как рисование и лепка, а также слушание сказок и рассказов, общение со взрослыми и сверстниками. Причем, каждый из упомянутых видов деятельности вносит свой вклад в познавательное и личностное развитие ребенка.
Обобщая сказанное, вслед за Н.И. Гуткиной, необходимо заметить: преемственность между дошкольным и школьным образованием реализуется не на основе сближения двух форм образования, а на основе их максимального различия, вытекающего из специфики развития ребенка в каждом из возрастов.

Школьные трудности: единство в многообразии
Учителя, за плечами которых не один десяток лет обучения первоклассников, уже который год бьют тревогу, обращая внимание на испытываемые современными детьми трудности. Причем, многие педагоги с грустью замечают, что ни новые технологии обучения, ни совершенствование дошкольного образования, ни тем более стремление родителей закрыть глаза на явные и менее выраженные проблемы ребенка не способствуют снятию напряжения. И даже более того: с каждым годом растет число детей, которые нуждаются если не в специализированной психолого-педагогической помощи, то по меньшей мере в повышенном внимании со стороны школьных педагогов. Одни дети не хотят учиться практически с первого дня, и даже ощутимо присутствующие в школе атрибуты взрослой жизни не меняют их отношения. Другие с радостью идут в школу, но оказываются не в состоянии следовать элементарным школьным требованиям. Третьи неплохо справляются с учебными заданиями по математике, но читают по слогам вплоть до конца первого класса. Список можно продолжить.
При более внимательном рассмотрении оказывается, что можно выделить некоторые типичные испытываемые первоклассниками трудности.
Игра как несерьезная забава
Опасения психологов по поводу того, что существенное уменьшение доли сюжетно-ролевой игры средивсех остальных занятий дошкольников становится все более заметным, судя по всему, сбываются.
Наблюдения за дошкольниками позволяют выделить два варианта неблагополучного развития игровой деятельности.Во-первых, возможна ситуация, когда период расцвета игры становится неярко выраженным и тогда стираются происходящие на протяжении дошкольного возраста изменения в отношении ребенка к сюжетно-ролевой игре. В итоге остается неясным следующее: ему уже неинтересно играть или этот интерес так и не проявился?Во-вторых, расцвет игры может происходить значительно позже, чуть ли не к концу дошкольного возраста.В первом случае дети играют мало и в однообразные игры, предполагающие малое число участников, во втором – игра настигает их тогда, когда уже пора садиться за парту. Не так давно пришлось наблюдать ребенка неполных семи лет, настолько охваченного игрой в железную дорогу и пытающего вовлечь в нее сверстников, что с большим трудом удавалось уговорить его заняться чем-то иным – пойти на прогулку или немножко порисовать. Причем, родители мальчика поддерживали его увлеченное отношение к игре и видели в этом рост самостоятельности ребенка, способного найти себе занятия.

Было бы неправильно не сказать и о том, что именно коллективная игра оказывает влияние на психическое развитие ребенка. Д.Б. Эльконин специально подчеркивал: детский коллектив корректирует поведение ребенка в соответствии с ролью, а самостоятельно ребенку довольно трудно осуществить контроль за точным соответствием образцу. Л.И. Божович также отмечала вклад игры в развитие произвольности, так как в игре дети научаются подчиняться правилу, которое выступает как некая социальная норма, принимаемая ребенком и потому выступающая основанием для поведения.
Последствия изменений, происходящих в характере и месте игровой деятельности, не заставляют себя долго ждать – к концу дошкольного возраста налицо слабое развитие произвольности поведения, неумение (именно неумение) выполнять самые простые задания. Неуправляемость в поведении становится особенно заметной при поступлении ребенка в школу: он с трудом выполняет указания учителя, и даже такая простая инструкция как достать тетрадь и учебник и положить их на парту требует неоднократного повторения.
Психологи, озабоченные поиском причин ослабления игровой деятельности, в том числе советуют не забывать про вклад семейного воспитания: родители зачастую относятся к игре как к забаве, не имеющей никакого отношения к будущему школьному обучению и лишь отвлекающей ребенка от полезного времяпровождения. По их мнению, главное – специальные (!) занятия по подготовке к школе и разнообразные кружки.

Зачем читать?
Трудно определенно сказать, что и сколько читают нынешним дошкольникам. Не вызывает сомнений другое: все большее место в их жизни начинают занимать гаджеты и компьютеры. И в сложившейся ситуации опять же имеет значение позиция родителей, зачастую уверенных в том, что мультики с лихвой заменят домашнее чтение. Так, мама шестилетнего ребенка уверяла воспитателя в том, что интонации, которые произносят герои мультфильмов, не может воспроизвести ни один из неподготовленных к этому взрослых, а потому от чтения лучше отказаться вовсе. В беседе с девочкой семи лет выяснилось, что она каждый вечер смотрит один и тот же телевизионный канал. Очень хотелось услышать, что речь идет о передаче «Спокойной ночи, малыши!», но, увы, девочка назвала один из сериалов.
Интересно заметить, что некоторые родители видят в чтении лишь прагматический смысл, а потому предпочитают знакомить своих детей преимущественно с научно-популярными изданиями в ущерб художественным. Мальчик 6,5 лет, фразовая речь которого явно отставала в развитии да к тому же пестрила речевыми ошибками, гордо заявил, что детские книги ему уже давно не читают, а только инцеклопедии.
В этой связи не стоит игнорировать тот факт, что даже проучившиеся в школе более полугода первоклассники при ответе на вопрос обращаются к ситуативной речи и начинают высказывание словами: это когда, это чтобы (вопрос о причинах).
Некоторые родители оправдывают с трудом скрываемое нежелание читать ребенку собственной занятостью. Причем, дети верят во взрослый миф о невозможности найти время для чтения: девочка семи лет на вопрос о том, читает ли ей мама, искренне удивилась: «Что вы? Когда маме читать?». Причем это вопросительное высказывание может быть в равной степени отнесено и к самой маме, и к ее дочке.
Пожалуй, все испытываемые первоклассниками трудностями так или иначе связаны с отсутствием в их жизни детских книг – сначала слушания, а потом и самостоятельного чтения. Припоминается, как шестилетки с гордостью рассказывали о том, что научились читать. К сожалению, сейчас далеко не все дети могут этим похвастаться.

Зачем существует школа?
Бытует мнение, что нынешние дети значительно более информированы, чем предыдущее поколение. Для вынесения доказательных суждений, наверное, потребуется не одно исследование, однако некоторые особенности представлений современных дошкольников заметны и невооруженным взглядом.
С одной стороны, действительно, дети неплохо разбираются в марках автомобилей и сортах мороженого и даже могут посоветовать, в какой магазин лучше пойти за покупками, но с другой – они зачастую затрудняются припомнить последовательность месяцев и даже времен года; мало кто из детей знает, чем занимаются их родители. Из разговора с одним ребенком выяснилось, что после осени наступит лето, другой путал овощи и фрукты, а третий поделился сведениями о сестре, которая «учится в метро» (выяснилось, что ездит на метро на учебу). Семилетний ребенок хвастался, что не раз ходил с папой на рыбалку, но оказался не в состоянии назвать рыбу, которую они ловили: «знаю точно, что с большим хвостом».
Из праздников дошкольники припоминают только Новый год и едва ли не с пятилетнего возраста знают, что Деда Мороза на самом деле нет.
Они путают город, в котором живут, со страной. Среди московских дошкольников встречаются такие, кто ни разу не был ни в зоопарке, ни в цирке.
Бедный кругозор, ограниченные представления об окружающем мешают детям понять те рассказы, которые им читает воспитатель. При подготовке к празднику они заучивают стихи, но при этом не всегда понимают их содержание. К тому же ощутимый вклад в формирование образа мира вносит чтение, а потому явный его дефицит сказывается в том числе и на несоответствующих возрастным возможностям детей сведениях об окружающем мире.

Родители единодушны в своей оценке происходящего: всему научат в школе. На их риторический вопрос о том, зачем существует школа, очень хочется спросить, а зачем детям родители?

Родителем надо выделаться

Современные дети зачастую очень мало общаются с родителями. Именно поэтому они так привязываются к воспитателям, которые проводят с ними практически целый день. В последнее время все большую популярность приобретает институт нянь, многие из которых неплохо справляются со своими обязанностями. При этом, правда, с трудом удается удержаться, чтобы не спросить: А решением каких проблем государственного масштаба занята мама, готовая переложить свои предписанные природой обязанности на плечи чужого для ребенка человека? Когда папа на вопрос о том, какие кружки посещает его шестилетний сын, просит обратиться к няне, то его ответ сначала вызывает улыбку, а потом желание больше ничего у папы не спрашивать. Вспоминается, как на одной из лекций по детской психологии Д.Б. Эльконин сетовал, что поздно начинать заниматься со своим ребенком в пять лет, когда он, по мнению взрослых, уже становится интересным собеседником. Развивая мысль В.В. Давыдова о личности (заимствованную им у Достоевского), хочется сказать: родителем надо выделаться.

Дети «мешают» родителям: настроенные насладиться домашним одиночеством, они не спешат за ребенком в детский сад. Некоторые дети уже к концу дошкольного возраста твердо уверены в том, что родителям нужен отдых в том числе и от детей. Однажды пятилетний мальчик спросил: «Почему я всегда мешаю маме?». Трудно найти ответ на этот вопрос. Разубедить ребенка в обратном не удалось: оказалось, что мама очень любила вечерами вести по телефону разговоры, предполагающие отсутствие свидетелей. Мальчик шести лет жаловался, что «мама на него кричит, а папа орет». Ребенок «провинился» тем, что все делал довольно медленно, и к тому же в его речи встречались запинки, сказывающиеся на скорости ответов. Он был не в состоянии успеть за спешащими по делам мамой и папой.

Правда, встречается и прямо противоположный вариант, когда старшие, обычно это бабушки и дедушки, готовы за ребенка сделать абсолютно все. Встречая ребенка сначала из детского сада, а потом из школы, они охотно несут за ребенка сначала игрушки, а потом портфель и сменную обувь.

В последнее время все большее число детей демонстрирует моторную неуклюжесть. Разнообразие конструкторов ситуацию не спасает: подавляющее большинство первоклассников (вчерашних дошкольников) не умеют завязывать шнурки, а некоторые не могут справиться и с пуговицами. При этом родители зачастую недоумевают, а почему ребенку не поможет учитель или воспитатель? Вопрос о вкладе родителей в овладение навыками самообслуживания остается открытым.

При пристальном рассмотрении всех приведенных случаев оказывается, что варианты на удивление схожи: налицо нарушение общения родителей с детьми.

В заключение следует напомнить и о том, что дети копируют поведение окружающих их взрослых и потому можно, не расспрашивая ребенка, догадаться, как и о чем с ним разговаривают дома.

Родительские амбиции

В планах работы дошкольных учреждений довольно много открытых мероприятий, рассчитанных на зрителей, и в первую очередь, на родителей. Если одни дети выступают успешно, то другие, несмотря на нескрываемое желание спеть или станцевать, выйдя на сцену, теряются. При этом они оказываются не в состоянии взглянуть на себя со стороны и оценить, готовы ли к участию в детском спектакле. Впоследствии дети очень обижаются, не получив роли на следующем празднике. Встречаются и иные варианты, когда ребенок после неудачного выступления (забыл стишок или рассказал его не вовремя) отказывается от публичных выступлений. И в том, и в другом случае зачастую дети не хотят прилагать усилий, чтобы исправить ситуацию.

Конечно, умение посмотреть на себя со стороны придет позже, но начало процесса децентрации желательно обнаружить уже в этом возрасте. Критичность и адекватность поведения, которых зачастую недостает нашим дошкольникам, тесно связана с произвольностью.

Возвращаясь к вопросам родительского воспитания, нужно признать, что его последствия могут быть разными. Одни видят проблемы своего ребенка и, набравшись терпения, оказываются в состоянии справиться с собственными амбициями. Другие же настаивают на активном включении ребенка во все публичные мероприятия, не желая считаться с его нынешними возможностями. Это не значит, что ребенку следует раз и навсегда отказаться от участия в детских утренниках, но нужна совместная работа всех окружающих его взрослых, нацеленная на воспитание критичности поведения и имеющая конечным результатом овладение им своим поведением.

К слову сказать, страх ребенка перед школьной доской родом из дошкольного детства.

Настоящая школьная жизнь

Таким образом, привычный для психологов вопрос о готовности дошкольников к переходу на следующий этап возрастного развития обретает новое звучание: впору говорить о готовности родителей к возрастным изменениям своих детей.

К счастью, многие родители понимают и принимают не изменения, которые происходят с их детьми, но они далеко не всегда усматривают непосредственную связь между собственными усилиями и поведением

ребенка.
А.Г. Асмолов называл начальную школу зоной ближайшего развития российского общества. Это, конечно же, метафора, но необходимо подчеркнуть важность начального периода школьного обучения для всего последующего развития ребенка. Данный факт осознан педагогами и психологами, и нынешняя актуальная задача– донести до родителей, что начальная школа отнюдь не прелюдия к школьной жизни, а самая настоящая школьная жизнь. И потому подготовка к ней не ограничивается приобретением в августе пенала и тетрадей, а предполагает организацию на протяжении всего дошкольного возраста специфически детских видов деятельности.

Студинская Е.О.

Опыт региональной пилотной площадки Калининградской области по апробации профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)»

г.Калининград
"Центр диагностики и консультирования детей и подростков".

В Калининградской области в рамках апробации и внедрения профстандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования) (далее ПС ПП) разработана Региональная дорожная карта и утверждена приказом Министерства образования Калининградской области от 03.08.15 №693/1 «Об утверждении региональной дорожной карты по апробации и внедрению ПС ПП».
В ходе выполнения дорожной карты, приказом Министерства образования Калининградской области от 21.07.15г№654/1 «Об апробации и внедрении ПС ПП» и приказом от 01.04.16г №327/1 «Об утверждении Положения о Региональной пилотной площадке», утверждена Региональная пилотная площадка (далее РПП), которая включает перечень муниципальных площадок и группу экспертов.
Структура РПП Калининградской области представляет собой сетевое объединение образовательных организаций: ГАУ КО для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи "Центр диагностики и консультирования детей и подростков", Институт развития образования, Институт гуманитарных наук БФУ им. Канта, ГБОУ ВО КО «Педагогический институт», 2 ППМС-Центра - МБУ «Гурьевский центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Доверие», МБУ Центр психолого-педагогической реабилитации и коррекции для детей дошкольного и младшего школьного возраста г. Гусев, 2 образовательные организации для обучающихся с ОВЗ – ГБОУ КО ОО для обучающихся воспитанников с ОВЗ «Калининградская средняя общеобразовательная школа-интернат», ГБУ КО ОО «Школа-интернат п. Сосновка», 3дошкольных образовательных организации – МАДОУ ЦРР д/с №136, МАДОУ д/с № 94, МАДОУ ЦРР д/с № 119 г. Калининграда и 4 школы – МАОУ СОШ №47, МАОУ лицей №17, МАОУ СОШ №56, МАОУ СОШ №9 г. Калининграда.
Анализируя психологическую службу Калининградской области, можно выделить две модели, отличие которых заключается в том, где работает педагог-психолог – в школе, дошкольном учреждении или вне школы (ППМС-Центре, психологическом кабинете при муниципальных отделах образования). На базе пилотных муниципальных площадок организованы и действуют модели психологической службы и психологического сопровождения образовательного процесса.
В 2016 году был проведен мониторинг кадрового состава педагогов-психологов работающих в настоящее время в образовательных организациях Калининградской области. Данные мониторинга показывают, что в 414 образовательных организациях Калининградской области работают 274 педагога-психолога. В ДОУ- 121 специалист, в школах- 135, в ППМС-Центрах - 18. Уровень образования педагогов-психологов, преимущественно высшее образование - специалитет. С ученой степенью - 6 психологов, имеют высшую квалификационную категорию - 56, первую - 64, имеют соответствие занимаемой должности - 98, без категории - 50. Стаж профессиональной деятельности распределяется следующим образом: От 10 и более лет- 101, От 3 до 9 лет- 104, Менее 3 лет- 69.
Более 50% педагогов-психологов нуждаются в повышении квалификации, в соответствии с требованиями профессионального стандарта ПС ПП. В связи с этим, разработаны программы повышения квалификации.
Модернизация современной системы образования, введение Федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее – ФГОС НОО для обучающихся с ОВЗ) и образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), положения Федерального закона Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» в соответствии с приоритетными направлениями развития системы образования Калининградской области до 2020 года и требованиями профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» определяют кадровую политику в сфере образования Калининградского региона.
В настоящее время в Калининградском регионе существует кадровый дефицит в области подготовки специалистов службы сопровождения, в том числе, педагогов-психологов. На современном этапе развития образования в Калининградской регионе данный дефицит нивелируется посредством организации и

проведения профессиональной переподготовки педагогических работников, специалистов службы сопровождения в области инклюзивного и психолого-педагогического образования. Калининградским Областным Институтом развития образования разработаны и реализуются программы дополнительного профессионального образования профессиональной переподготовки «Коррекционная педагогика и психология» в объеме 528 учебных часов, «Психолого-педагогическое образование» в объеме 528 учебных часов в соответствии с требованиями профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)», а так же ФГОС высшего образования, составлены программы повышения квалификации педагогов-психологов, с учетом требований профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования). Содержание программ повышения квалификации изменилось с учетом образовательных потребностей целевых групп слушателей. Изменились формы проведения итоговой аттестации, направленные на освоение конкретных трудовых действий и умений в соответствии с требованиями профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)». Программы повышения квалификации для данной категории педагогических работников составлены с учетом их профессиональных потребностей. Программы включают инвариантный модуль, обязательный для конкретной целевой группы слушателей в объеме 20 учебных часов, из которых 2 часа отводятся на итоговую аттестацию, а также вариативный и универсальный модули в объеме по 6 учебных часов. Слушатели получают возможность самостоятельно проектировать свой индивидуальный образовательный маршрут в соответствии с требованиями профессиональных и образовательных стандартов, индивидуальных образовательных потребностей.

В межкурсовой период проводятся проблемные семинары-тренинги. Программное содержание семинаров включает проблематику, актуальную запросам современного образования и направленную на реализацию образовательных потребностей педагогов и специалистов служб сопровождения: «Особенности психолого-педагогического сопровождения реализации ФГОС в условиях образовательных организаций», Особенности организации служб школьной медиации и восстановительного примирения», «Инклюзивная развивающая среда как условие формирования толерантности у дошкольников», «Психологическая поддержка обучающихся и их родителей в период подготовки и сдачи ЕГЭ», «Проектирование и разработка адаптированных образовательных программ и/или адаптированных основных общеобразовательных программ для обучающихся (воспитанников) с ограниченными возможностями здоровья, обучающихся с умственной отсталостью (нарушениями интеллекта). Работа с локальными актами, регулирующими организацию деятельности в части получения образования детьми с ОВЗ, с умственной отсталостью (нарушениями интеллекта), детьми-инвалидами».

С учетом требований профстандарта по обобщенной трудовой функции В «Оказание психолого-педагогической помощи лицам с ограниченными возможностями здоровья, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации», специалистами ГАУ Калининградской области для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и социальной помощи "Центр диагностики и консультирования детей и подростков" (далее ЦДиК) разработана программа курса повышения квалификации педагогов-психологов в объеме 72 часа по теме «Организация сопровождения обучающихся с ОВЗ и детей-инвалидов в образовательной организации». Специалисты ЦДиК совместно с ГБУЗ «Наркологический диспансер Калининградской области» организовали проведение ежемесячных методических объединений для специалистов системы образования, в т.ч. педагогов-психологов по вопросам первичной и вторичной профилактики употребления ПАВ среди детей и молодежи Калининградской области. С февраля по декабрь 2016 года более 170 специалистов участвовали в тренингах, направленных на сохранение и укрепление психологического здоровья обучающихся, профилактику негативных явлений в подростковой среде.

Ведущими специалистами ЦДиК разработаны Методические рекомендации по профилактике рискованного поведения среди детей и подростков через развитие духовных и нравственных ценностных ориентаций личности, адаптивных поведенческих стратегий и личностных ресурсов, способствующих эффективной психосоциальной адаптации и препятствующих риску формирования отклоняющихся и рискованных форм поведения на основе программ первичной профилактики "ЛадьЯ", "Живая вода", "Дорога к дому", а также Методические рекомендации по профилактике суицидального поведения у детей и подростков, подготовлен Сборник методических рекомендаций для педагогов-психологов образовательных организаций по проведению тренингов, занятий, классных часов, встреч с родителями по профилактике употребления психоактивных веществ несовершеннолетними.

В МАУ «Учебно-методическом Центре» г. Калининграда (далее УМЦ) постоянно действует кабинет психолого-педагогической и коррекционной работы. С учетом трудовых функций профессионального стандарта специалистами УМЦ разработаны обучающие семинары для педагогов-психологов: «Формы и средства коррекции высших психических функций у дошкольников с ЗПР в условиях детского сада», «Инновационные технологии социально-психолого-медико-педагогического сопровождения в образовании», «Особенности психического развития и познавательной деятельности у детей с расстройством аутистического спектра», «Формирование безопасного поведения у детей с РАС на улице и в быту», «Развитие эмоциональной сферы личности интеллектуально одаренных подростков», «Организация психолого-педагогического сопровождения дошкольников и школьников с ОВЗ к условиям образовательного учреждения в рамках реализации ФГОС», «Технологии обеспечения психологической

безопасности поликультурной образовательной среды» и другие. Разработаны курсы повышения квалификации по теме: «Организация инклюзивного образования для детей с ОВЗ в образовательной организации в рамках ФГОС».

В ходе выполнения Региональной дорожной карты, педагоги-психологи муниципальных площадок проанализировав характеристики трудовых функций, трудовые действия, необходимые умения и необходимые профессиональные знания, указанные в профессиональном стандарте, относительно своих образовательных организаций разработали форму самооценки, отражающую соответствия компетенций педагога-психолога содержанию трудовых функций ПС ПП. В результате проведения самоанализа и самооценки профессиональной деятельности в соответствии с профессиональным стандартом, педагоги-психологи выявили профессиональные дефициты и составили индивидуальную программу, маршрут профессионального развития.

В настоящее время разработаны рекомендации по модернизации аттестационных процедур педагогов-психологов в рамках внедрения ПС ПП специалистами ГБУ КО «Региональный центр образования». Изменения в проведении аттестации осуществлены на основании Приказа Министерства образования Калининградской области от 08 декабря 2016 года № 1334/1 "Об утверждении регламента работы Аттестационных комиссий, формируемых для проведения процедуры аттестации педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность на территории Калининградской области, на первую и высшую квалификационные категории".

Аттестация предполагает подачу заявления (лично либо по электронной почте), после приёма заявления, аттестационная комиссия Калининградской области направляет в организацию, осуществляющую образовательную деятельность, запрос о результативности деятельности заявителя. Организация, осуществляющая образовательную деятельность, отвечает на запрос в срок, не превышающий 30 календарных дней со дня его получения.

В настоящее время всесторонний анализ профессиональной деятельности аттестуемого педагога-психолога осуществляется привлекаемыми аттестационной комиссией ведущими специалистами на основании портфолио, формируемого педагогом-психологом по его усмотрению.

По желанию аттестуемого аттестационная комиссия Калининградской области может также принять для осуществляемой независимыми экспертами экспертизы сведения, которые могут быть получены из открытых источников (официальные сайты организаций, осуществляющих образовательную деятельность, Интернет-ресурсы аттестуемого, итоги мониторингов системы образования, результаты конкурсов и другие) – объемом 3-5 страниц. Квалификационное испытание или тестирование для педагогов-психологов существует и в действующей модели и сохранится в дальнейшем.

Региональная пилотная площадка предложила свое решение актуальной проблемы подготовки высококвалифицированного педагога-психолога, готового сопровождать ребенка с любым нарушением физического или психического здоровья, готового своевременно реагировать на возникновение поведенческих проблем и, по возможности, не допускать их, организуя профилактическую деятельность.

Одним из существенных положительных моментов предложенной модели стимулирования развития профессионализма педагога-психолога, является акцент на его самодиагностику, на определение недостающих для него профессиональных знаний и умений, и построение на этой основе индивидуального образовательного маршрута. Специалистами нашей площадки разработан необходимый инструментарий для проведения указанной самодиагностики. Определен перечень необходимых знаний и умений и конкретизированы трудовые действия педагога-психолога.

Список литературы

1. Профессиональный стандарт Педагог-психолог (психолог в сфере образования).
2. Приказ Министерства образования Калининградской области от 03.08.15 №693/1 «Об утверждении региональной дорожной карты по апробации и внедрению ПС ПП».
3. Приказ Министерства образования Калининградской области от 21.07.15 №654/1 «Об апробации и внедрении ПС ПП».
4. Приказ Министерства образования Калининградской области от 01.04.16г №327/1 «Об утверждении Положения о Региональной пилотной площадке».

Тихонова Н. Б.

Исследовательские задания как средство диагностики сформированоости у младших школьников метапредметных умений.

г. Пенза
Пензенский государственный университет,
tixru@mail.ru

С введение федерального государственного образовательного стандарта вопрос о диагностике сформированности у младших школьников метапредметных умений приобрел особую актуальность. Основное содержание оценки метапредметных результатов на ступени начального общего образования

строится вокруг умения учиться. Для оценки достижения метапредметных результатов используется разнообразный инструментарий: карты наблюдений, комплексные итоговые работы на межпредметной основе, комплексные итоговые работы по предмету, портфолио [1]. На наш взгляд, одним из объективных средств диагностики сформированоости у младших школьников метапредметных умений являются исследовательские задания и задачи с заранее неизвестным решением [9].

Исследовательские задания могут быть как небольшими, так и комплексными, побуждающими к проведению целого мини-исследования. Однако при разработки таких заданий следует учитывать возрастные особенности младших школьников, их неготовность к проведению самостоятельного исследования, поэтому исследовательские задания должны сопровождаться системой дополнительных вопросов, заданий, подсказок. Рассмотрим пример комплексного исследовательского задания, разработанного нами для проведения проектно-исследовательского этапа региональной олимпиады для четвероклассников «Росток», которая ежегодно проводится на базе Пензенского государственного университета кафедрой «Теория и методика дошкольного и начального образования».

Исследовательское задание представлялось в виде дневника-исследователя и подробного плана Императорского Санкт-Петербургского Ботанического Сада 1898 года.

Дневник исследователя включал исследовательское задание, фрагмент письма, вопросы и задания исследования, вопросы-подсказки, задания-подсказки.

Исследовательское задание.

Четвероклассннику Диме Смирнову однажды посчастливилось отыскать в старинном сундуке на чердаке дачи пожелтевшие листы. Что это? Конечно, это записи из дневника его прадедушки. Такие находки были особо ценными для всей семьи. Дима с любопытством перебирал страницы… Большинство из них было исписано торопливым небрежным почерком. И только одна отличалась от остальных. Запись на ней была сделана аккуратным почерком. Дима стал читать и с первых строк обнаружил, с какой точность его прадедушка пытался запечатлеть на бумаге каждое мгновение какого-то события! Безусловно, очень значительного! Дима дочитал до конца, остановил взгляд на цифрах и воскликнул: «Да это же тот день, когда прадедушка решился сделать предложение прабабушке». Он вспомнил молодые счастливые лица на старых фотографиях. «Но где, где же то место, такое важно для всей семьи? Как хочется его найти?»

Ребята, попробуйте помочь Диме. Может, вам удастся найти это место по точному описанию прадедушки? А Вашим помощникам станет план Императорского Санкт-Петербургского Ботанического Сада 1898 года.

Фрагмент письма.

Мы договорились встретиться на пересечении Песочной улицы и Аптекарского проспекта в 18:00. Моя Катенька опоздала всего на четверть часа, и мы отправились прогуляться по аллее, а лучи заката рисовали перед нами наши длинные тени так, что они указывали нам путь. Мы шли не спеша, за 16 минут мы дошли до реки и продолжили свою прогулку, двигаясь по набережной вдоль ботанического сада. Через три минуты мы повернули вглубь парка, и нашему взору предстала картина, как последние лучи заката скользили по верхушкам деревьев. Минуты через три, когда последний луч скрылся за горизонтом, мы повернули налево и пять минут молча двигались в тишине сада, после чего повернули налево и двигались в этом направлении две минуты, затем повернули на север и минуту брели до поворота на запад. На запад мы прошли до ближайшего поворота направо. В этом направлении мы прошли еще две драгоценные минуты, и вышли к круглой площадке, где присели на лавочку. На лавочке мы вели беседу о поэзии, которая заняла две третьих часа. Я считал каждую минуту, так как должен был успеть вернуться в полк к вечерней поверке, а я еще не нашел возможности сказать самого главного. Тогда я взял инициативу в свои руки и повел мою Катеньку на восток, и на первом же перекрестке мы повернули налево. Через минуту мы оказались в уединенном месте, где я и решился сказать: «Я люблю Вас… Будьте моей женой…»

11.08.1908

Вопросы и задания исследования.

В каком месте встретились прадедушка и прабабушка? Отметь это место на карте буквой Н (начало).

Отметь стрелочкой, в каком направлении они начали прогулку?

Обозначь на плане стороны света.

Как называлась река, до которой молодые дошли за 16 минут прогулки?

Какое расстояние прошли молодые за 16 минут?

Какая длина пройденного за 16 минут пути на плане?

Как называлась набережная по которой продолжили прогулку?

Какое расстояние молодые прошли за 3 минуты?

Отметьте на плане буквой С (север) место поворота на север.

Отметьте на плане буквой З (запад) место поворота на запад.

Постройте на плане маршрут движения молодых.

Отметьте на плане буквой Л (лавочка), место, где молодые вели беседу о поэзии.

Обозначьте на плане буквой М – место признания.

Вопросы-подсказки.
Что обозначают буквы N и S на плане?
Рассмотрите и сравните изображения компасов, они помогут вам ответить на вопрос.
Что обозначают слова: SOUTH и NORTH , если EAST – это ВОСТОК

С какой стороны света восходит Солнце? Заходит Солнце? На какую сторону света указывают тени на закате Солнца?

Задания-подсказки.
Восстановите рассуждения.
Если молодые за 16 минут прошли расстояние, которое на плане имеет длину _____ см, то за 3 минуты они пройдут расстояние, которое на плане будет иметь длину _____ см.
Все ответы на вопросы и задания ребята выполняли и записывали в самом дневнике исследователя.
Исследовательские задания являются хорошим диагностическим материалом для выявления уровня сформированности метапредметных умений. Но где найти исследовательские задания для младших школьников?
Такие задачи можно найти в комплекте учебных пособий «Учимся решать логические задачи» (авторы Н.Б. Истомина и Н.Б. Тихонова) [6, 7, 8]. Комплект включает рабочие тетради на печатной основе для 1-2, 3 и 4 классов общеобразовательной школы и пособие для учителя с методическими рекомендациями к каждому занятию и тематическим планированием.
В тетрадях для каждой задачи разработана система заданий в виде, дополнительных вопросов, моделей и схем, различных методических приёмов (сравнения, преобразования, конструирования и т.д.), которые вовлекают ученика в исследование задачи и тем самым способствуют развитию у него исследовательских умений [5].
Подобные логические исследовательские задачи трудно решать простыми рассуждениями, так как без знания ответа, невозможно оценить истинность или ложность высказываний. Прием выдвижения гипотез (наиболее характерный для исследовательской деятельности), позволяет внести ясность в оценку истинности высказываний. Таким образом, на основе полной индукции обоснования или опровержения гипотез, можно сделать вывод по вопросу задачи[10].

Список литературы

1. Истомина Н Б. Планируемы результаты по математике в 1-4 классах, их итоговая проверка и оценка (образовательная система «Гармония» / Н. Б. Истомина, О. П. Горина, Т. В. Смолесова, Н. Б. Тихонова. – Смоленск: Ассоция 21 век, 2016. – 80 с.
2. Истомина Н.Б., Тихонова Н.Б. Развитие универсальных учебных действий у младших школьников в процессе решения логических задач. // Начальная школа. – 2011. – №6. –· С.30 – 35.
3. Истомина Н. Б., Тихонова Н. Б. Формирование умения рассуждать в процессе решения логических задач. // Начальная школа. – 2014. – №7. – С. 87 – 91.
4. Истомина Н. Б., Тихонова Н. Б. Общеинтеллектуальное направление внеурочной деятельности. // Начальная школа. 2015. – №8. – С.66-70.
5. Истомина Н. Б., Тихонова Н. Б. Учимся решать логические задачи. Математика и информатика. Внеурочная деятельность. Общеинтеллектуальное направление. 1-4 классы / Пособие для учителя – Смоленск: Ассоциация XXI век, 2015. – 184 с.
6. Истомина Н. Б., Тихонова Н. Б. Учимся решать логические задачи. Математика и информатика. Тетрадь для 1-2 классов общеобразовательных организаций / 6-е изд., исправ. – Смоленск: Ассоциация XXI век, 2014. – 48 с.
7. Истомина Н. Б., Тихонова Н. Б. Учимся решать логические задачи. Математика и информатика. Тетрадь для 3 класса общеобразовательных организаций / 4-е изд., исправ. – Смоленск: Ассоциация XXI век, 2014. – 56 с.
8. Истомина Н. Б., Тихонова Н. Б. Учимся решать логические задачи. Математика и информатика. Тетрадь для 4 класса общеобразовательных организаций / Смоленск: Ассоциация XXI век, 2014. – 64 с.
9. Наумова Н. Н., Тихонова Н. Б. Подготовка будущих учителей начального образования к реализации исследовательских задач во внеурочной работе. // Сборник: статей XIX Международной научно-методической конференции, посвященной 70-летию Победы в Великой Отечественной войне: в 2 томах. Под редакцией: А.Д. Гулякова, Р.М. Печерской. Пенза: ПГУ, 2015. С. 116-118.
10. Тихонова Н.Б., Наумова Н.И. Формирование исследовательских умений у младших школьников во внеурочной деятельности. // Сборник статей XIX Международной научно-методической конференции, посвященной 70-летию Победы в Великой Отечественной войне: в 2 томах. Под редакцией: А.Д. Гулякова, Р.М. Печерской / Пенза: ПГУ. 2015. С. 138-139.

Умняшова И.Б., Гильяно А.С.

Критерии оценивания кейсовых заданий в процессе подготовки психологов образования

г. Москва
ФГБОУ ВО РГАУ-МСХА имени К.А. Тимирязева
ФГБОУ ВО «Московский государственный
психолого-педагогический университет»

В настоящее время активно реализуется проект, направленный на модернизацию педагогического образования, предполагающий усиление акцентов программ высшей школы на развитие у обучающихся профессиональных компетенций и способности к самостоятельному качественному осуществлению деятельности в соответствии с профессиональными стандартами (http://педагогическоеобразование.рф).

Обучение специалистов, готовых к осуществлению психолого-педагогического сопровождения реализации основных и дополнительных образовательных программ предполагает развитие у обучающихся способности интегрировать знания и полученный во время практик опыт решения профессиональных задач в области разработки и реализации совместно с педагогами общеобразовательных организаций программ психолого-педагогического сопровождения деятельности по обучению, воспитанию и социализации обучающихся [10].

Развитие профессиональных компетенций может осуществляться в процессе реализации программ бакалавриата и магистратуры, а также в процессе реализации программ дополнительного профессионального образования. При любой форме обучения принципы, формы и виды учебной деятельности должны быть построены с учетом требований деятельностного и практико-ориентированного подходов, реализация которых происходит наиболее эффективно через интерактивные формы обучения, в основе которых лежит деловое взаимодействие участников образовательного процесса (студентов и преподавателя, студентов между собой). К интерактивным методам относятся:

методы, направленные на тренировку точности понимания учебного материала и восприятия различных аспектов профессиональной деятельности;

методы дискуссионного типа;

методы игрового взаимодействия;

практические занятия исследовательского типа;

мастер-класс, отрытое занятие для студентов [4; 10].

Применение интерактивных методов в процессе обучения в высшей школе предполагает применение технологий, направленных на развитие проективных и рефлексивных способностей студентов, развитие представлений об алгоритме эффективных профессиональных действий и навыков планирования исследовательской деятельности по каждому конкретному профессиональному случаю. Наибольшее распространение получают следующие технологии обучения студентов: кейс-метод, проектировочный (проективный) семинар, рефлексивный практикум, рефлексивная игра, оформление рефлексивного дневника [5; 11].

Применение интерактивных методов и технологий обучения в высшей школе должно сопровождаться четкой системой оценивания заданий, предполагающей обозначение сути и границ отметки как результата проделанной работы. Как известно, у отметки существует три основных функции: поощрение/наказание, обратная связь и мотивация к дальнейшей деятельности [9]. Непонимание студентом, каким образом производиться оценка его работы, может привести к изменению его мотивации к выполнению последующих работ в сторону формализации деятельности, в то время как четкие критерии оценивания позволяют студенту получить обратную связь о качестве выполненной работы, в том числе понять, что и почему пока не достигнуто. В рамках данной статьи мы остановимся на описании критериев оценивания одной из форм учебной работы – методе кейсов.

Технология «кейс-метод» основывается на организации анализа конкретных случаев из профессиональной практики, во время которого студенты выступают экспертами в обсуждении предъявленной ситуации, определяя ее предпосылки, характеризуя имеющееся состояние и возможные выходы [5]. Кейс-метод занимает значимую позицию в ряду проблемно-задачных образовательных ситуаций, которые характеризуют прямую релевантность профессии, противоречивость происходящих процессов, вариативность возможных решений[1].

Применение кейс-метода в учебной практике высшей школы позволяет обучающемуся оказаться одновременно в двух противоположных позициях: как участника процесса и в качестве эксперта. Метод решения профессиональных задач дает возможность более глубоко и всесторонне изучить обсуждаемую проблему и приобрести навыки анализа различных источников информации (теоретических и опыта других участников обсуждения). Включение кейс-метода в процесс подготовки психологов образования дает возможность развития у студентов представлений о ключевых этапах для решения проблемно-задачных ситуаций, что ведет к развитию готовности реализовывать теоретические знания в практической деятельности [2; 3].

Для того, чтобы процесс решения кейса стал более осмысленным для студента и имел долгосрочный эффект

необходимо, на наш взгляд, дать четкую систему оценивания решения кейса, выработать критерии как качественной, так и количественной оценки анализа проблемной ситуации.

В научно-практической литературе, посвященной вопросам преподавания в высшей школе, описано множество подходов к оцениванию кейсов, в каждом из которых указываются разнообразные критерии и варианты применения баллов к оцениваю решения проблемной ситуации. Например, в учебно-методическом пособии «Педагогические кейсы: конструирование и использование в процессе обучения и оценки компетенций студентов» автор указывает, что спецификой ситуационных задач является множественность допустимых решений, которые невозможно разделить на «правильные» и «неправильные», в связи с чем предлагается оценивать решение кейсов по следующим параметрам: степень риска, обоснованность решения и затраты ресурсов. Предложенная схема оценивания выглядит так: по 4-х балльной шкале оцениваются следующие критерии: понимание задания, предложение способа решения проблемы, его обоснование и предложение альтернативных вариантов решения, максимальная оценка решения кейса равна 12 баллов [7, с. 14]. Автор данного подхода предлагает ввести рейтинг студентов по выполнению задания для оценки студентом своих собственных успехов. С нашей точки зрения введение соревновательного элемента при оценивании кейсовых заданий не обязательно приводит к формированию профессиональных компетенций, но при этом может в индивидуальных случаях способствовать повышению (а в ряде и понижению) мотивации студентов к выполнению данного вида учебного задания

Группа исследователей из Южно-Уральского государственного университета (Е.А. Конова, Г.А. Поллак), говоря об оценке знаний на основе применения технологий case-study, делают акцент на том, что перевод оценки работы студентов над кейсами в пятибалльную шкалу оценок представляет значительные трудности. Главным недостатком такой шкалы, по мнению авторов, является то, что «она не позволяет накапливать баллы за промежуточную работу, оценивать активность студентов, их многократные выступления»[6]. Авторы предлагают использовать 100-балльную систему оценки знаний, но не поясняют, как это осуществить в случае оценки решения кейсов.

В справочнике студента магистерской программы «Управление образованием», разработанном Институтом Образования НИУ ВШЭ, приведены следующие параметры оценки анализа конкретной ситуации: наличие явно выраженной собственной позиции по предмету анализа; наличие цели и вопросов для проведения анализа; наличие ясных критериев для проведения анализа; обоснованность и аргументированность суждений и выводов, использование данных; четкая формулировка выводов и рекомендаций, их операциональность, соблюдение формата аналитической записки (структура, объём, последовательность частей и т.п.) [8 с. 87]. Данные параметры имеют качественную направленность, но при этом многозначны и не имеют четких критериев оценки каждого параметра, перевод в количественную оценку также отсутствует.

Для определения критериев оценки кейсовых заданий, необходимо обратиться кспецифике их конструирования и выделить основные требования к их описанию.Ключевыми моментами построения и описания учебного кейса, способствующего развитию профессиональных компетенций психолога образования, на наш взгляд, являются:

- наличие неярко выраженной проблемной ситуации, что позволяет обучающимся определить область исследования и сформулировать предположения о возможных причинах ее возникновения;
- наличие вспомогательной информации, необходимой для полноценного анализа ситуации, которая может быть оформлена в виде дополнительных характеристик участников описываемой ситуации, представление заключений специалистов и т.д.;
- отсутствие описания примеров выполнения данного задания, что необходимо для усиления творческого поиска вариантов решения задачи;
- описание в учебном кейсе ситуации, предполагающей вариативность ее решения (применение различных форм психолого-педагогического сопровождение, межведомственное и междисциплинарное взаимодействие, сотрудничество с различными категориями участников образовательного процесса и т.д.);
- наличие четко сформулированного задания, а также открытых вопросов по решению учебного кейса[5].

Категории оценки кейсовых заданий можно разделить на 3 группы: оценка содержания выполненной работы (1), оценка стилистики текста (2) и оценка степени соответствия оформления работы предъявляемым требованиям. При этом 2 и 3 группы критериев актуальны в ситуации, когда кейсовой задание предполагает его письменное оформление (например, во время самостоятельной работы студентов или в процессе аттестации). В случае, если кейсовое задание используется в процессе учебного занятия, целесообразно оценивать решение кейса только на соответствие содержания решения грамотности и эффективности предложенных профессиональных действий (группа 1). Рассмотрим каждую группу критериев более подробно.

Группа 1. Оценка содержания решения кейсовой ситуации. Критерии данной группы оцениваются по степени выполнения критериев, которые можно отразить как словесно, так и баллах от 0 до 2, где 2 балла - «полностью соответствует», 1 балл - «частичное соответствие», 0 баллов - «не соответствует». Критерии оценивания данной группы следующие:

- выявлены проблемы, заложенные в кейсе;
- определены пути поиска недостающих данных;
- сформулированы адекватные ответы на вопросы, предъявляемые в задании к учебному кейсу (каждый

ответ может оцениваться отдельно по 2-х бальной системе);
- найдено несколько вариантов решения проблемы;
- указанные в ответе практические действия способствуют решению проблемы.
Данная группа критериев является основополагающей для формирования готовности будущих специалистов к выполнению трудовых действий.
Группа 2. Оценка стилистики текста. Оценка стиля изложения решения кейсовой ситуации. Критерии данной группы, также как и в группе 1, распределяются по шкале от 0 до 2 (2 балла - «полностью соответствует», 1 балл - «частичное соответствие», 0 баллов - «не соответствует»). Критерии оценивания данной группы следующие:
- соответствие содержания текста теме работы;
- наличие четкой и логичной структуры текста;
- обоснованность и аргументированность положений и выводов.
Данная группа критериев помогает студентам получать обратную связь о своих вербальных способностях и способствуют повышению качества устной и письменной речи, что является крайне важным аспектом для профессиональной деятельности психолога образования, предполагающей активную коммуникацию.
Группа 3. Оценка оформления работы. Требования к оформлению работыдолжны быть озвучены студентам. Данная категория критериев оценивается по шкале 0-1 балл, где 1 балл – соблюдение требований, 0 баллов – не соблюдение. Критерии данной категории следующие:
- соответствие оформление работы предъявляемым требованиям (учет размера шрифта, форматирование текста и т.д.);
- процент авторского текста не менее 70% (здесь может быть указан любой процент, который преподаватель считает достаточным для качественного выполнения данного им задания);
- отсутствие ошибок (орфографических, пунктуационных, стилистических, фактических);
- соответствие оформления списка используемых источников требованиям к оформлению библиографических ссылок (желательно ознакомление студентов с этими требованиями);
- культура научного цитирования (наличие указаний номеров используемых источников в тексте работы).
Соблюдение данной группы критериев развивает у будущих специалистов способности к четкому соблюдению заданных требований и культуру оформления документации, что крайне важно в процессеведения профессиональной документации, отражающей уровень профессиональной компетентности психолога образования.

Список литературы

1. *Гильяно А.С.* Метод кейсов в подготовке психолога образования / Новая наука: Проблемы и перспективы. 2016. № 7-2 (91). С. 45-52.
2. *Гильяно А.С.* Организация учебной работы в вузе/ Учебное пособие. М. 2016. 80с.
3. *Гильяно А.С.* Психология профессиональной деятельности/ Учебное пособие. М. 2016. 163 с.
4. *Гильяно А.С., Умняшова И.Б.* Интерактивные методы высшей школы: ресурсы и проблемы применения / Вестник Саратовского областного института развития образования. 2016. № 4 (8). С. 62-67.
5. *Гильяно А.С., Умняшова И.Б.,* Кейс-метод как способ развития профессиональных компетенций студентов // Высшая школа : опыт, проблемы, перспективы : материалы IX Международной научно-практической конференции :в 2 ч. Москва, РУДН, 21-22 апреля 2016 г. / науч. Ред. В.И. Казаренков, М.А. Рушина. – Москва : РУДН, 2016. Часть 1. С.543- 546.
6. *Конова Е.А., Поллак Г.А.* Интерактивный метод оценки знаний на основе применения технологии cast-study / Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. 2013. Т. 5. № 3. С. 93-97.
7. *Савельева М.Г.* Педагогические кейсы: конструирование и использование в процессе обучения и оценки компетенций студентов / Учебно-методическое пособие. – Ижевск, УдГУ, 2013. 94с.
8. Справочник студента магистерской программы «Управление образованием» – Москва, Институт Образования НИУ ВШЭ, 2014-2017. 176 с.
9. *Умняшова И.Б.* Психологическая сущность отметки в современном образовании // Вестник практической психологии образования. 2006. №3. с. 49-53.
10. *Умняшова И.Б.* Формирование готовности педагогов-психологов к психолого-педагогическому сопровождению реализации основных и дополнительных образовательных программ // Всероссийский психологический Форум «Обучение. Воспитание. Развитие. -2016 (Сочи, 3-12 октября 2016 года). Материалы, доклады, выступления. – М.: Общероссийская общественная организация «Федерация психологов образования России». – 2016. – с.75-81.
11. *Умняшова И.Б., Кузнецова А.А.* Развитие проективных и рефлексивных способностей студентов вузов // Высшая школа : опыт, проблемы, перспективы : материалы IX Международной научно-практической конференции :в 2 ч. Москва, РУДН, 21-22 апреля 2016 г. / науч. Ред. В.И. Казаренков, М.А. Рушина. – Москва : РУДН, 2016. Часть 1. С.538- 543.

Халикова Л.Р

К вопросу об апробации профессионального стандарта «Педагог-психолог» в Республике Башкортостан

к.п.н., доцент,
зав. кафедрой психологии ГАУ ДПО
Институт развития образования
Республики Башкортостан, г. Уфа

Значимым инновационным событием в совершенствовании системы психологического сопровождения образования является внедрение профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)».

Профессиональный стандарт «Педагог-психолог» предъявляет новые требования к профессиональным качествам и компетенциям психолога в сфере образования. В связи с этим необходима система сопровождения процесса внедрения и освоения требований профессионального стандарта. Система сопровождения должна опираться на уже имеющиеся в регионе психолого-педагогические ресурсы: выделенные приоритеты, опыт дополнительного профессионального образования, интеграцию результатов деятельности уже имеющихся в регионе проектов.

В 2015 году Республика Башкортостан вошла в список субъектов РФ, участвующих в мероприятиях по апробации и внедрению указанного стандарта в качестве пилотной площадки.

Развитие психологической службы системы образования Республики Башкортостан основывается на методологии системно-деятельностного подхода.

Апробация и внедрение профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» реализуется по нескольким направлениям:

Реализация инновационных образовательных программ для педагогов-психологов.

Основной организацией, занимающейся повышением квалификации педагогов-психологов выступает Государственное автономное учреждение дополнительного профессионального образования Институт развития образования Республики Башкортостан.

Кафедра психологии института разработала и реализует программы обучающих курсов по актуальным проблемам: «Психологическое сопровождение реализации ФГОС начального и общего образования», «Работа педагога-психолога в системе дошкольного образования в условиях реализации ФГОС», «Психологическая компетентность педагогических работников в условиях реализации ФГОС». Программа «Психологическое сопровождение самоопределения обучающихся в свете ФГОС» реализуется в сетевом (дистанционном) формате.

Образовательная деятельность носит прикладной характер, по итогам которой слушатели защищают проекты.

На сегодняшний день разработана программа «Психологическое сопровождение образования в рамках введения профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)». Были проведены первые курсы повышения квалификации для педагогов-психологов по данной программе в апреле 2017 года.

Трансформация традиционной системы повышения квалификации.

Внедрение профессионального стандарта должно сопровождаться комплексом мероприятий в системе дополнительного профессионального образования. Это и ресурс для трансформации самой системы развития образования с целью повышения ее эффективности.

Кафедра психологии Института развития образования Республики Башкортостан является общеинститутским подразделением и осуществляет программно-методическую, научно-исследовательскую и образовательную деятельность, направленную на решение актуальных проблем развития психологического сопровождения образования.

Образовательная деятельность осуществляется (кроме вышеуказанных) по следующим программам:

- Психологическое сопровождение личности в кризисных ситуациях;
- Развитие профессиональных компетенций начинающего педагога-психолога образовательной организации;
- Психологическое сопровождение обучающихся при подготовке к ГИА;
- Профилактика и коррекция жестокого обращения с детьми и предупреждение фактов насилия по отношению к ним;
- Профилактика депрессивных и суицидальных тенденций среди несовершеннолетних;
- Метод «школьной медиации» как способ создания безопасного пространства и его психологические механизмы;
- Аддиктивное поведения и психологические механизмы профилактики наркомании;
- Развитие психологической компетентности педагогических работников в непрерывном образовании.

В связи с новыми требованиями к квалификации педагога-психолога программы дополняются, перерабатываются и реализуются с учетом требований профессионального стандарта.

Организационно-методическая деятельность по развитию психологической службы образования носит

многоплановый характер.
На основании решения Ученого совета образовательной организации в 2012 года был создан Координационный совет по психологическому обеспечению образовательного процесса в Республике Башкортостан.
Осуществляется мониторинговая деятельность. Так в 2013 г. в целях изучения особенностей функционирования школьной психологической службы республики, анализа проблем и определения путей совершенствования деятельности службы в условиях введения новых образовательных стандартов было проведено анкетирование среди педагогов-психологов и учителей-предметников. В 2014 г. был проведен мониторинг среди учителей на предмет исследования проблемы психологической компетентности педагога. Результаты мониторинга учитываются при построении работы по повышению квалификации, в целом при научно-методическом сопровождении психологической службы образования.
Немаловажным потенциалом в развитии специалистов обладает организация конкурсов профессионального мастерства. В республике проводится конкурс «Педагог-психолог Башкортостана», конкурс методических разработок для педагогов-психологов. Критерии и показатели оценки конкурсных материалов были составлены с позиций требований профессионального стандарта.
На официальном сайте Института развития образования Республики Башкортостан создан и функционирует подсайт «Сообщество практикующих психологов образования Республики Башкортостан» (http://psy-irorb.ru/).
В сетевом формате осуществляется межкурсовое сопровождение по актуальным вопросам практической психологии образования. Работа осуществляется в виде обсуждения важных вопросов в форуме, производится консалтинговое сопровождение; функционирует электронный вариант психологического сопровождения выпускников при подготовке к ГИА.
В русле темы настоящего сообщения в сетевом режиме было организовано обсуждение проблемы «Новые ориентиры в деятельности педагога-психолога в свете введения профессионального стандарта».
В целях реализации задач апробации профессионального стандарта проводятся республиканские семинары с участием членов рабочей группы, приглашением специалистов, курирующих психологическую службу образования на уровне муниципалитетов и городских округов.
Адаптация нормативно-правовых документов к содержанию профессионального стандарта.
Реализация профессионального стандарта предполагает адаптацию действующей нормативно-правовой базы к его требованиям, разработку ряда новых документов.
Для организации мероприятий по апробации профессионального стандарта в регионе были разработаны ряд документов. Утверждена Республиканская дорожная карта по апробации и внедрению профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» на 2015-2020 гг. (утверждена приказом Министерства образования РБ от 7 сентября 2015 г., №1754). В целях обеспечения учебно-методического сопровождения реализации указанной дорожной карты создана рабочая группа (Приказ Министерства образования РБ от 02.12.2015 г.). Был утвержден перечень пилотных площадок по апробации и внедрению профессионального стандарта «Педагог-психолог» (приказ Министерства образования РБ от 02.02. 2016 г., №101).
Дальнейшая работа в этом направлении планируется в части переработки положений о республиканских конкурсах и наградах с тем, чтобы в наибольшей мере в них были представлены критерии оценки деятельности специалистов, отражающих требования стандарта. Также в перспективе предполагается разработка примерных должностных инструкций, примерных трудовых договоров с учетом изменения описания трудовой функции, трудовых действий психолога в сфере образования; ориентация порядка аттестации педагога-психолога на требования профессионального стандарта.
Апробация профессионального стандарта проводится в рамках инновационной деятельности.
В апреле 2016 г. была открыта республиканская сетевая инновационная площадка «Апробация и внедрение профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» на базе Института развития образования Республики Башкортостан. Сетевая площадка включает в себя 10 организаций (центры, образовательные организации).
В задачи инновационной деятельности входят разработка пакета документации, регламентирующей деятельность специалистов Службы практической психологии образования с учетом требований профессионального стандарта; создание методического инструментария, рекомендованного для реализации стандартов психологического сопровождения образовательных программ. Планируется разработка методических рекомендаций по реализации трудовых функций педагога-психолога в рамках внедрения профстандарта. Одной из ключевых задач выступает разработка региональной Концепции развития психологической службы в системе образования. В процессе работы будет осуществляться мониторинг эффективности деятельности инновационной площадки по модернизации психологического сопровождения образования в условиях апробации и внедрения профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)».
Таким образом, внедрение профессионального стандарта требует модернизации психологической службы образования, ориентации системы повышения квалификации на формирование профессиональных компетенций специалистов необходимых для работы в новых условиях; разработки вариативных моделей деятельности педагога-психолога, основанных на новых подходах к современному образованию.

Худякова Т. Л., Севрюкова А. Н.

Профессиональный опросник как средство оценки уровня сформированности профессиональной компетентности у студентов, обучающихся по направлению «Психолого-педагогическое образование»

г. Воронеж
Воронежский государственный педагогический университет,
kafedra-pp@mail.ru

Современный этап модернизации педагогического образования характеризуется сменой парадигмы и появлением новых требований к подготовке педагогических кадров. Эти требования закреплены в профессиональных стандартах разных категорий педагогических работников. Ю. М. Забродин подчеркивает, что именно профессиональный стандарт является основным документом, который устанавливает критерии оценки качества и результативности труда специалиста [1]. Он отмечает, что «профессиональные стандарты задают нормативно регулируемое описание профессиональной деятельности соответствующих специалистов (трудовые функции, трудовые действия, необходимые умения и знания, которые становятся основой эффективного выполнения того или иного вида профессиональной деятельности)» [2, с. 60-61]. В 2013 году был утвержден профессиональный стандарт педагога, регламентирующий основные требования, предъявляемые к специалистам данной области. Однако нельзя не отметить, что в связи с введением новых федеральных государственных образовательных стандартов возрастает роль педагога-психолога в образовательном процессе, так как реализация новых стандартов невозможна без грамотного психологического сопровождения. Соответственно, ключевой фигурой наравне с педагогом становится и педагог-психолог. В связи с этим появилась необходимость четкой регламентации требований, предъявляемых к психологам образования. И, как следствие, в 2013 году появился проект профессионального стандарта педагога-психолога, который был утвержден 24 июля 2015 года. Именно этот документ регламентирует требования к деятельности педагога-психолога и его профессиональной компетентности. В тексте стандарта зафиксированы основные трудовые функции, которые возложены на психолога, перечислены необходимые знания и умения, которыми он должен обладать для эффективного выполнения своей работы. В частности, основными трудовыми функциями психолога сферы образования, согласно требованиям стандарта, являются психологическая экспертиза, психологическое консультирование, коррекционно-развивающая работа, психологическая диагностика, психологическое просвещение и психопрофилактика [5]. Ю. М. Забродин отмечает, что профессиональный стандарт является документом, обращенным не только к работодателю, но и к работникам, которые могут через профессиональный стандарт оценить свои возможности, прибегнуть к услугам систем переподготовки, повышения квалификации и т. д. [1]. В перспективе профессиональный стандарт должен стать основой для сертификации и лицензирования психологов сферы образования.

Сложность объективной оценки деятельности педагога-психолога связана с отсутствием четких критериев её эффективности. На значимость данной проблемы обращают внимание А. А. Марголис и И. В. Коновалова, которые отмечают, что «отсутствие стандартных критериев оценки деятельности педагога-психолога обусловливает неадекватность ожиданий относительно его работы в образовательном учреждении» [3, с.13-14]. Соответственно, поиск эффективных методов оценки профессиональной компетентности педагогов-психологов должен стать одним из ключевых направлений исследований.

Существует множество возможных методов оценки труда. А. А. Марголис предлагает использовать для оценки профессиональной компетентности контрольно-измерительные материалы, включающие в себя тесты профессиональных знаний, умений и компетенций, а также набор кейсов [4]. Он подчеркивает, что единственным способом определения компетентности является оценка и измерение конечного результата, и предлагает алгоритм оценивания решения специалистом психологических задач [3]. Обоснованность такого подхода определяется необходимостью деятельностного подхода к оценке профессиональной компетентности, так как компетенции реализуются именно в деятельности, соответственно, не могут быть выявлены с помощью привычных стандартизированных опросников. Таким образом, кейс-метод является одним из основных диагностических методов. Данный метод реализуется нами в процессе профессионального обучения студентов-психологов и представляет собой моделирование ситуации психолого-педагогического взаимодействия с целью проверки правильности планирования студентами профессиональных действий и полноты их реализации. Метод предполагает необходимость последующего самоанализа и получения рекомендации супервизора. Набор кейсов формируется в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога-психолога и позволяет оценить уровень сформированности профессиональных компетенций, необходимых для выполнения трудовых действий. Необходимость формализованной процедуры оценки профессиональных компетенций студентов продиктована потребностью в получении информации о готовности выпускников выполнять рабочие обязанности и является условием повышения эффективности образовательного процесса.

Параллельно с кейс-методом для оценки уровня профессиональной компетентности нами используется

метод экспертного оценивания, заключающийся в оценке уровня развития профессиональных компетенций студентов-психологов преподавателями. Преподавателям предлагается опросник, включающий вопросы, направленные на оценку уровня предметной, коммуникативной, рефлексивной, мотивационной, аксиологической компетентности. Перспективным представляется учет мнения потенциальных работодателей и их привлечение к процедуре экспертного оценивания.

Другим реализуемым нами направлением диагностики профессиональной компетентности является диагностика с помощью профессионального опросника [6]. Данный диагностический инструмент может быть использован для оценки уровня профессиональной компетентности педагогов-психологов, а также представителей смежных профессий. Опросник направлен на выявление личностных качеств и метакомпетенций, необходимых для эффективного выполнения психолого-педагогической деятельности. Работа по конструированию и апробации опросника проходила в несколько этапов. Первоначально был проведен опрос экспертов, который позволил выявить основные требования, предъявляемые к психологу, работающему в сфере образования. На основании мнения экспертов была разработана система шкал опросника, в её основу легли профессиональные компетенции педагога-психолога и личностные качества, необходимые для эффективного выполнения педагогом-психологом своей профессиональной деятельности, в частности, такие как эмпатия, рефлексия, этичность, гибкость, саморегуляция, быстрая ориентация в ситуации, умение выстраивать межличностные коммуникации и другие. Далее были сформулированы дескрипторы, наиболее полно отражающие содержание каждой из двадцати пяти шкал (по семь дескрипторов на каждую шкалу). Полученные 175 дескрипторов были объединены в 35 блоков таким образом, чтобы в тексте опросника произошла однократная встреча дескриптора каждой шкалы с дескрипторами остальных шкал. Затем было проведено пилотажное исследование с целью проверки статистической значимости связи каждого дескриптора с общими значениями по шкале. Процедура проведения опросника предполагала ранжирование дескрипторов внутри каждого блока. На этапе пилотажного исследования были опрошены студенты психолого-педагогического факультета, преподаватели и практикующие психологи. По результатам корреляционного анализа полученных результатов из текста опросника были исключены дескрипторы, имеющие низкие коэффициенты корреляции с общим показателем по шкале, а также высокие коэффициенты корреляции с общими показателями других шкал. После этого был получен итоговый вариант опросника. Итоговый вариант опросника содержит 25 шкал и 125 дескрипторов (по 5 на каждую шкалу). Обработка ответов включает в себя следующие стадии: формирование матрицы ответов, оценка каждого опрошенного специалиста в соответствии с заданными критериями, оценка статистической взаимосвязи между ответами психологов одной группы, оценка статистической взаимосвязи между шкалами. На данном этапе опросник сформирован, апробирован на группе студентов ВГПУ, обучающихся по направлению «Психолого-педагогическое образование», и проходит апробацию на группе практикующих психологов, имеющих разный опыт работы в системе образования. Параллельно проводится процедура получения экспертной оценки относительно места каждой шкалы в структуре профессиональной компетентности педагога-психолога.

Таким образом, нами разработан инструментарий, позволяющий оценить профессиональные компетенции студентов-психологов. Модель оценки выстроена нами в соответствии с содержанием деятельности педагога-психолога и требованиями профессионального стандарта. Результаты профессионального обучения рассматриваются нами как компоненты профессиональной компетентности. С учетом сложности и многокомпонентности деятельности педагога-психолога нами используется комплекс методов, взаимодополняющих друг друга. Для диагностики умений и владений выпускников нами применяются активные методы, моделирующие погружение в профессиональную деятельность. Диагностика профессионально важных качеств и метакомпетенций проводится с применением профессионального опросника. Разработанный нами диагностический инструментарий может быть применен для диагностики профессиональной компетентности не только студентов-психологов, но и уже практикующих психологов сферы образования, а также представителей смежных профессий.

Список литературы

1. Забродин Ю.М. Профессиональные стандарты работников социальной сферы, имеющие межведомственный характер – их роль в повышении качества профессионального труда / Ю. М. Забродин // Психологическая наука и образование. - 2016. - Т. 21. - № 1. - С. 119–129.

2. Забродин Ю. М., Гаязова Л. А., Сергоманов П. А. Дифференцированные уровни квалификации педагога и структура профессиональной деятельности педагога // Ю. М. Забродин, Л. А. Гаязова, П. А. Сергоманов // Психологическая наука и образование. - 2016. - Т. 21. - № 2. – С. 59-65.

3. Марголис А.А., Коновалова И.В. Критерии профессиональной компетентности педагога-психолога / А. А. Марголис, И. В. Коновалова // Психологическая наука и образование. - 2010. - № 1. - С. 13–20.

4. Марголис А. А., Сафронова М. А., Шишлянникова Л. М., Панфилова А. А. Апробация инструментария оценки сформированности профессиональных компетенций будущих педагогов / А. А. Марголис, М. А. Сафронова, Л. М. Шишлянникова, А. А. Панфилова // Психологическая наука и образование. - 2015. - Т. 20. - № 5. - С. 77–91.

5. Профессиональный стандарт Педагог-психолог (психолог в сфере образования) // Российская психология: информационно-аналитический портал - (http://www.rospsy.ru/node/1878).
6. Худякова Т. Л., Севрюкова А. Н. Оценка уровня сформированности профессиональной компетентности педагога-психолога в соответствии с требованиями профессионального стандарта / Т. Л. Худякова, А. Н. Севрюкова // Современная психология образования: проблемы и перспективы: материалы Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции (г. Воронеж, 20-22 октября 2016 года) / [под общ.ред. Т. Л. Худяковой]; Воронежский государственный педагогический университет. – Воронеж: Издательско-полиграфический центр «Научная книга», 2016. – С. 22-25.

Шабанова Т.Л., Журба Е.С.

Социально-коммуникативное развитие младших школьников посредством тренинга сенситивности

г. Нижний Новгород
Нижегородский государственный педагогический университет имени К.Минина
shabanovatl@yandex.ru

Социально-коммуникативная сфера является важной задачей развития в младшем школьном возрасте. Учебная деятельность, которой в этот период овладевает школьник, строится по законам общения и предполагает наличие у детей способностей и способов взаимопонимания, соподчинения, инициативы. Однако, исследователи указывают на коммуникативные трудности у современных младших школьников: неготовность к сотрудничеству, диалогу, оказанию помощи; «дети учатся рядом, но не вместе» [7, с. 80]. Неспособность школьников к эффективному межличностному взаимодействию затрудняет формирование таких компонентов учебной деятельности как самоконтроль, рефлексия, самооценка и создает барьеры взросления личности, предполагающего чувство личной компетентности, критичности мышления, самостоятельности и независимости. В связи с этим развитие коммуникативных способностей к восприятию окружающего мира, других людей, самого себя, готовности к взаимопомощи и сотрудничеству является актуальной задачей организации психологического сопровождения младших школьников и целенаправленной работы с ними.

Развитию социально-коммуникативной сферы детей может способствовать специально разработанный и апробированный нами тренинг межличностной чувствительности или сенситивности. При разработке тренинга мы основывались на определении термина «сенситивность» современными авторами, понимаемого как способность предсказывать мысли, чувства, поведение окружающих; воспринимать, понимать, запоминать, структурировать социально-психологические характеристики других людей или группы и на основании этого прогнозировать их поведение и строить совместную деятельность [2]. Основными факторами межличностной сенситивности, согласно имеющимся в психологии теориям, является социальный интеллект, эмпатия, креативность, стрессоустойчивость [1, 4, 8].

Программа тренинга была направлена на решение следующих задач:

развитие сенситивности: увеличение дифференциации ощущений, образно-логического мышления, интуиции;

развитие креативности: творческого мышления, внутренней свободы, готовности к преодолению трудностей, открытости новым знаниям и ощущениям, способности быстро и эффективно ориентироваться в изменяющейся социальной среде;

развитие социального интеллекта: эмпатии, социальной компетенции, свободного владения вербальными и невербальными средствами социального поведения;

Реализация тренинга осуществлялась как программа дополнительного образования в общеобразовательном учреждении (начальной школе) и включала несколько этапов.

Этап 1. Установление контакта, сплочение участников группы, развитие способностей дифференциации ощущений, образного и ассоциативного мышления

Упражнения на установление контакта, сплочение участников группы

Упражнение «Ассоциации» (для группы детей, не знакомых друг с другом)

Инструкция: «Сейчас мы будет знакомиться. И сделаем это так: каждый по очереди назовет три слова, каким-то образом связанные с его именем. При этом само имя называть не надо. Все мы, после того как прозвучат три слова, дающие информацию об имени того, кто их назвал, постараемся понять, как зовут этого человека и скажем его имя».

Упражнение «Все, кроме имени».

Участники знакомятся в парах (2-3 мин, форма произвольная), после чего каждый представляет своего соседа всем остальным. Имя он называет реальное, а все остальное выдумывает сам, но таким образом, чтобы это имя запомнилось.

Упражнение «Три факта».

Каждый участник сообщает группе свое имя и три факта о себе. Один из них является реальным, а два других — выдуманными. Задача остальных участников — определить, какой именно из представленных фактов соответствует действительности (участникам предлагается поочередно проголосовать за истинность

каждого из фактов). Потом участник, который представлялся, раскрывает истину: говорит, какой из приведенных фактов реален.

Упражнения на развитие дифференциации ощущений, образного и ассоциативного мышления

Упражнение «Руки на ладонях».

Участники группы сидят по кругу. В центре круга стоит пустой стул.

Инструкция: «Один из вас сейчас выйдет в центр круга, сядет на стул, положит руки на колени ладонями вверх и закроет глаза. Мы по очереди в произвольном порядке будем подходить к нему и класть свои руки ему на ладони. Сидящий на стуле должен понять, чьи это руки. Каждый раз я буду говорить «да», если подошедший будет назван правильно, и «нет» в случае ошибки. Напоминаю, что подходить мы будем в произвольном порядке и может оказаться так, что кто-то подойдет несколько раз, а кто-то — ни разу».

После того как доброволец нашелся и сел на стул в центре круга, закрыв глаза, тренер по очереди показывает на того, кто должен подойти к нему.

Во время упражнения в центре круга могут побывать 3—4 человека.

Упражнение «Слух».

Участники группы сидят по кругу.

Инструкция: «Пожалуйста, закройте глаза. Сосредоточьтесь на том, что вы сейчас слышите, «обратитесь в слух». Постарайтесь услышать и запомнить как можно больше звуков». Через одну-две минуты тренер просит всех открыть глаза и перечислить все, что удалось услышать, указав, если это возможно, источник звука. Организовать обсуждение можно так; каждый по очереди называет один звук, который он слышал, не повторяя то, что было названо до него. При обсуждении обнаруживается, что некоторым участникам группы удается услышать звуки, которых не услышали, или, что гораздо вероятнее, не зафиксировали остальные (например, дыхание соседа).

Упражнение «История о вещи».

Инструкция: «Посмотрите внимательно вокруг и выберите любой предмет, находящийся в этой комнате, от имени которого вы готовы произнести короткий монолог. Когда все будут готовы, кто-то из нас начнет, и все по очереди произнесут свои монологи. Не следует беспокоиться, что от имени одного предмета может прозвучать два или даже три монолога».

Упражнение «Термометр».

Ведущий разбивает участников на пары. Один партнер в паре закрывает глаза и пытается вызвать ощущение тепла в своей правой или левой руке, представляя себе, что он держит в ней какой-то нагретый предмет. По истечении некоторого времени второй партнер внимательно ощупывает обе его руки и пытается определить, которая из них теплее. После каждой такой попытки происходит смена ролей в парах или смена партнера.

Варианты для разработки каналов ощущений: теплое-холодное, тяжелое-легкое, мягкое – твердое, живое – мертвое. Возможно использование в упражнении шарика для настольного тенниса.

Этап 2. Развитие креативности: творческого мышления и поведения

Упражнения на создание активности и работоспособности, снятие напряжения школьников

Упражнение «Перевоплощение».

Инструкция: «Продолжим наше знакомство. Представьте себе, что сложилась такая ситуация, что вам необходимо перевоплотиться в какой-то объект материального мира, животное или растение. Подумайте и скажите, какой объект, какое животное и какое растение вы бы выбрали».

Упражнение «Поменяться местами».

Участники группы сидят по кругу. Тренер стоит в центре круга.

Инструкция: «Сейчас у нас будет возможность продолжить знакомство. Сделаем это так: стоящий в центре круга (для начала им буду я) предлагает поменяться местами (пересесть) всем тем, кто обладает каким-то умением. Это умение он называет. Например, я скажу: «Пересядьте все те, кто умеет рисовать красками», и все те, кто умеет рисовать красками, должны поменяться местами. При этом тот, кто стоит в центре круга, постарается в момент пересаживания занять одно из освободившихся мест, а тот, кто останется в центре круга без места, продолжит работу, Используем эту ситуацию для того, чтобы побольше узнать друг о друге. Кроме того, надо быть очень внимательным и постараться запомнить, кто пересаживался, когда называлось то или иное умение. Это нам понадобится немного позже».

В ходе упражнения тренер побуждает участников называть разнообразные умения, отмечая особенно оригинальные и интересные.

После того как названо примерно 8—12 умений, тренер останавливает упражнение и продолжает инструкцию: «Сейчас у нас будет пять минут, в течение которых каждый подумает и мы все вместе составим рассказ о нашей группе, используя ту информацию, которую вы сейчас узнали о каждом из нас».

Интеллектуальная разминка

Цель: тренировка быстроты реакции на неожиданные вопросы, развитие креативного мышления.

Упражнение «Любопытный».

Ведущий называет какую-либо букву (из числа распространенных в русском алфавите), после чего начинает задавать другим участникам короткие вопросы (каждому один вопрос). Ответом на них должны служить слова, начинающиеся на эту букву. Довольно часто цепочка вопросов-ответов выстраивается в логически связанный рассказ, но это далеко не обязательно. Главное здесь — не логика, а оперативность реакции, умение быстро придумывать много вопросов и ответы на них. Кто задерживается с ответом больше чем на

2-3 с или говорит слово, начинающееся на другую букву, сам занимает место водящего, называет новую букву, и игра продолжается.
Пример. Допустим, названа буква «К». Тогда беседа может выглядеть, например, таким образом.
— Кто? — Коза.
— Где? — В кафе.
— Что делает? — Красуется.
— С кем? — С котом.
— Кто этот кот? — Колдун.
— Он нравится козе? — Когда как.
— Чем это закончится? — Котовасией. И т. д.
Упражнение «Назначение предмета».
У тренера в руках мяч.
Инструкция: «Сейчас я начну предстоящую нам работу, брошу кому-то мяч и назову при этом любой предмет. Тот, кому достанется мяч, должен будет назвать три нестандартных способа использования этого предмета. Например, бросая мяч, я скажу «молоток». Кроме его прямого назначения, молоток можно использовать в качестве пресс-папье для того, чтобы не разлетались лежащие на столе бумаги; можно использовать молоток в качестве ручки для тяжелой авоськи; можно, привязав к нему шпагат, применить его в качестве отвеса при строительных работах. Сразу договоримся, что не будем прибегать к универсальным способам использования большинства предметов: почти любой предмет можно нарисовать, потрогать, понюхать, многие предметы можно подарить. Итак, тот, кому я брошу мяч, назовет три нестандартных, нетрадиционных способа использования доставшегося ему предмета и затем бросит мяч следующему, назвав другой предмет. Будем внимательны и постараемся сделать так, чтобы во время этой работы мяч побывал у каждого».
В ходе работы, когда кто-нибудь длительное время не может найти очередной вариант нестандартного использования предмета, можно предложить остальным показать, есть ли у них свои варианты, подняв руку или кивнув головой. Достаточно часто во время обсуждения (на обратной связи) удается обнаружить такие внутренние барьеры креативности как стереотипы, желание во что бы то ни стало сделать, ориентация на одобрение, сниженная самооценка. К внешним барьерам проявления креативности, которые отчетливо обнаруживают свое влияние в ходе выполнения этого упражнения, относятся: временное ограничение (ситуационный стресс-фактор), оценивание (эту реакцию участники сами приписывают окружающим их людям). Упражнение дает возможность лучше понять, какие условия способствуют проявлению креативности.
Кроме того, в ходе обсуждения появляются идеи относительно того, что помогало выполнить задание. Среди них: нестатичность возникшего образа предмета; сознательное изменение образа предмета; свободная обстановка в группе.
Упражнение «Новая жизнь».
Инструкция: «Все вещи рано или поздно приходят в негодность, и их приходится выбрасывать. Но есть такие люди, которые не спешат расставаться с предметами, исполнившими свое прямое назначение. Они придумывают вещам новое применение и используют их в новом качестве еще долго и долго. Попробуйте найти не менее 20 новых применений ненужным, отслужившим свое предметам: пустой консервной банке, дырявому носку, лопнувшему воздушному шарику, перегоревшей лампочке, пустому стержню от ручки, газете».
Упражнение «Невероятная ситуация».
Участникам предлагается поразмыслить над какой-либо воображаемой ситуацией, наступление которой невероятно или крайне маловероятно. Их задача — представить, что такая ситуация все-таки произошла, и предложить как можно больше последствий для человечества, к которым она может привести. Вот несколько примеров невероятных ситуаций для этого упражнения: увеличится в 5 раз сила тяжести на Земле, все объемные геометрические фигуры превратятся в плоские, у всех людей внезапно вырастут хвосты, исчезнут окончания во всех словах русского языка, доллар подорожает в 100 раз по сравнению со всеми другими валютами, с облаков начнут свисать тросы до самой Земли, из жизни людей сразу и полностью исчезнет спорт, коэффициенты трения у всех веществ на Земле уменьшатся в 20 раз, все металлы превратятся в золото, люди научатся точно читать все мысли друг друга.
Упражнение «Круг ассоциаций».
Цель: развитие образного и ассоциативного мышления, развитие внимания и памяти.
Ведущий называет первое слово. Первый участник называет свою ассоциацию на слово ведущего, второй участник – ассоциацию на слово первого участника и т.д. Когда каждый из участников назвал 2 ассоциации, один из участников (по желанию) называет все слова от первого (слово ведущего) до последнего названного слова.
Упражнение «Друдлы».
Цель: развитие образного мышления, креативности.
Друдлы – картинки с изображением разных форм, иногда кажущиеся довольно абстрактными. Каждая картинка является маленькой игрой, в которой надо придумать, что изображено на картинке. Дети могут предложить несколько разных интерпретаций к изображениям.

Задача «Выключатели»
Цель: гармонизация образно-логического мышления; поиск нестандартных решений; развитие дивергентного мышления.
Инструкция. «На 3 этаже 3 лампочки, мы не знаем, какой выключатель к какой лампочке принадлежит. И мы можем подняться на 3 этаж только один раз, разумно перед этим будет включить выключатели. Как узнать на сто процентов, какой выключатель к какой лампочке принадлежит? Притом что из подвала лампочек не видно, и чтоб посмотреть, какие лампочки горят, надо подняться».
Этап 3. Развитие социального интеллекта: эмпатии, социальной компетенции, свободного владения вербальными и невербальными средствами социального поведения
Интеллектуальная разминка
Вопросы ведущего:
Что бывает сначала большим, потом маленьким? (Булка, конфета, сахар в чае...).
А что бывает сначала маленьким, а потом большим? (Человек, дерево, мыльный пузырь, тесто, все, что растет.)
А что бывает то большим, то маленьким? (Надувная игрушка, складная мебель, ручка-указка...).
Упражнение «Поворот в одну и ту же сторону».
Цель: развитие наблюдательности, способности к прогнозированию поведения других участников
По команде ведущего участники, сидящие спиной друг к другу, должны повернуться в одну и ту же сторону.
Упражнение «Тарабарский язык».
Цель: развитие интуиции, эмпатии, навыков невербального общения и экспрессии.
Работа в парах. Участникам дается 5 минут на подготовку диалога на неизвестном языке («тарабарский язык»). Диалоги на тарабарском языке представляются другим участникам. Цель – понять смысл диалога.
Упражнение «Экраны».
Цель: развитие образной сферы мышления, навыков визуализации, наработка интуитивного канала, развитие эмпатии.
Работа в мини-группах по 3 человека. Один из участников «тройки» удерживает в сознании образ экрана – круг или квадрат или треугольник, сделанный из дерева или стекла или метала. Два других участника считывают транслируемый образ.
Упражнение «Стоп-кадр».
Цель: развитие образной сферы мышления и навыков экспрессии, внимания.
Участники свободно перемещаются по аудитории. По команде ведущего, подаваемой с помощью хлопка в ладоши, они останавливаются и демонстрируют с помощью мимики и пантомимики (позы, жестов, движений тела) то слово, которое называет ведущий. «Стоп-кадр» продолжается 8-10 с, после чего по повторному хлопку ведущего участники опять начинают свободно перемещаться по помещению, пока не прозвучит следующий хлопок и не будет названо очередное слово. Можно использовать, например, такие наборы слов: теплый ветер, вкусный ужин, веселый праздник, тяжелая работа, встреча, дружба, печаль, строгая учительница.
Упражнение «Образ».
Цель: развитие воображения, эмпатии, расширение границ восприятия. Участникам дается возможность еще раз осознать и пережить факт многообразия видения мира. Участников тренинга каждый раз удивляет, насколько разные образы возникают у разных людей в ответ на одно и то же слово. Проделанная работа очень сближает участников группы, наполняет групповое пространство позитивными эмоциями.
Инструкция: «Кто-нибудь из нас по желанию, начнет работу. Возьмет мяч и скажет любое слово (пусть это будет существительное). После этого мы все на 15 секунд закроем глаза и постараемся как можно отчетливее представить себе тот образ, который возникает у каждого из нас 6 связи с названным словом. Я буду следить за временем и через 15 секунд попрошу всех открыть глаза, после чего тот, кто назвал слово, бросит мяч любому из нас. И тот, к кому попадет мяч, по возможности максимально детально опишет ту картину, которая возникла в его воображении. Затем он называет свое слово и по истечении 15 секунд, в течение которых мы все будем сосредотачиваться на возникающих у нас образах, бросит мяч тому, чей рассказ он хотел бы услышать. Мы будем продолжать работу до тех пор, пока каждый из нас не назовет слово и не опишет «увиденную» им картину».
Завершение тренинга
Упражнение «Невидимый подарок».
Цель: развитие эмпатии, создание позитивного настроя у участников, развитие образного мышления, навыков экспрессии, невербального общения.
Участники дарят друг другу (в произвольном порядке, всем сразу или конкретному участнику) невидимый подарок. Подарок не вербализуется, но показывается мимикой, движениями, образ подарка передается с помощью невербальных средств общения. Принимающий подарок благодарит дарителя.
Задания и упражнения предлагаемого нами тренинга направлены на обучение детей умениям слушать и понимать друг друга, доверять себе, другим людям, миру в целом. В ходе тренинга участники обучаются одновременной работе с двумя сферами мышления - логической и образной, что способствует развитию качеств творческой личности: открытости новым впечатлениям, приобретению способности быстро

реагировать на изменения ситуации, активировать интуицию, принимать креативные решения.
Также дети развивали уверенность в себе, умение полагаться на свои силы, ориентироваться на свободное общение и самовыражение, без барьеров и страхов. Участники тренинга изучали себя, собственные возможности. Эти возможности присущи человеку, но, как правило, не осознаются. Будучи осознанными, они могут быть раскрыты в полном объеме и становятся мощным инструментом познания собственного «Я» и окружающего мира.
Анализ результатов проведенной работы показал, что у детей-участников тренинга улучшились показатели памяти и концентрации внимания, качества творческой личности и креативного мышления, повысились учебные успехи, снизился стресс и напряжение в общении с окружающими.

Список литературы

1. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. – Л., 1985
2. Карвасарский Б. Д. Психотерапевтическая энциклопедия. – С.-Пб.: Питер, 2000.
3. Макшанов С.И., Хрящева Н.Ю., Сидоренко Е.В. Психогимнастика в тренинге. Часть II., – С.Пб, 1993– 90 с.
4. Петровская Л.А. Общение, компетентность, тренинг. Избранные труды. – М.: Смысл», 2007 – 387 с.
5. Рудестам К. Групповая психотерапия. – М.: Прогресс, 1990
6. Тарабакина Л.В. Эмоциональное развитие подростков. Учебное пособие для студентов педагогических вузов. – М.: Прометей. МПГУ, 2011 – 208 с.
7. Цукерман Г.А. Как младшие школьники учатся учиться? – М.; Рига, 2000.С.80-83
8. Шабанова Т.Л. Психология профессионального стресса и стресс-толерантности. Учебное пособие. – Саратов, 2014. – 131 с.
9. Smith H.C. Sensitivity Training: The Scientific Understanding of Individuals. – New York, 1973

Щербина А.И., Галушко И.Г.

Летний лагерь как условие развития профессиональных компетенций современного педагога-психолога

г.Краснодар
Кубанский государственный университет
rostad@mail.ru

Профессиональный стандарт педагога-психолога вносит разъяснение всодержание основной обобщенной трудовой функциипрофессионала, в контексте психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса в образовательных организациях общего, профессионального и дополнительного образования, сопровождение основных и дополнительных образовательных программ. Данная функция предполагает овладение определёнными трудовыми действиями, необходимыми умениями и знаниями, направленными на целостное обеспечение психолого-педагогического сопровождения всех участников образовательного процесса на всех уровнях взаимодействия.
Исходя из указанной профессиональной необходимости для студентов направления 44.03.02 факультета педагогики, психологии и коммуникативистики Кубанского государственного университета создаются специальные комфортные условия, погружаясь в которые, молодой специалист сможет за короткийпериод времениовладеть, применить и усовершенствовать полученные теоретические знания в реальной действительности – педагогической практики.
Опыт данной деятельности достаточно молод. Факультет взаимодействует с МБОУ гимназией № 82 г. Краснодарас 22 июня 2016 года. Но, условия проведения педагогической практики – летний профориентционный лагерь (в нем принимает участие 110 школьников 3–6 классов), отражаются положительно на профессионализме студентов.
В работе со школьниками студенты-практиканты используют методы творческого характера: проблемные, поисковые, эвристические, исследовательские, проектные - в сочетании с формами самостоятельной индивидуальной и групповой работы, что не противоречит логике ФГСО НОО и ФГОС ООО.Работа летнего профориентационного лагеря идет по системе взаимодействия «Школа-Вуз».Программа лагеря включаетактивную исследовательскую и проектную деятельность школьников, которая осуществляется под руководством преподавателей университета (координаторов данной деятельности), работу со студентами (молодыми наставниками) в лабораториях.Ребята становятся активными участниками психологических тренингов, игр. Продуктом их деятельности являютсясозданные ими тематические мультфильмы и короткометражные фильмы.
Особую роль в данной деятельности несет работа детей в различных модульных творческих площадках, на которых осуществляется погружение обучающихся в особое творческое пространство. В этом пространстве дети осваивают новые виды деятельности, раскрывают свой потенциал, пробуя роль организаторов деловых и ролевых игр, а студенты-практиканты получают богатый опыт взаимодействия с детьми, в самых различных видах деятельности.

Модульные творческие площадки содержат шесть тематических модулей:
-Турнир «Цветные стеклышки»;
- Сундучок с секретом; Мастерская «Декоративно-прикладное искусство»
- Профилактика компьютерной и игровой зависимости в младшем школьном возрасте и подростковом возрасте;
- Социально-педагогическая профилактика агрессивного поведения младших школьников как условие успешной социализации ;
- Проектная групповая деятельность «Я-режиссер; ролевая игра «Я-учитель»;
- Тренинг «Я и группа»;
В рамках первого модуля - Турнира «Цветные стеклышки» команды выполняли различные задания: рисовали, отвечали на вопросы викторины, собирали пазлы, искали спрятанные предметы, составляли меню для космонавтов, развивая творческое мышление, воображение и наблюдательность. Занятия получились увлекательными и познавательными.
Также школьники приняли участие в тренинге по развитию коммуникативных навыков «Я и группа». Эти забавные задания не только позволили раскрыть творческие задатки детей, но и способствовали развитию навыков общения и поднятию настроения.
В рамках проектной групповой деятельности «Я - режиссер» учащиеся не только познакомились с различными профессиями кинематографа, но и научились создавать, озвучивать и презентовать свои собственные диафильмы.
В рамках занятия «Сундучок с секретом» ребята учились создавать поделки из фетра: маски, мягкие игрушки, цветы. Изделия получились яркими и красочными, что привело в восторг маленьких создателей.
С целью формирования профессионального самоопределения обучающихся и вовлечения их в более тесное взаимодействие с представителями науки были организованы ролевые игры, такие как «Я – учитель».
Ребята научились формулировать тему и цель урока, узнали, из каких этапов он состоит, для чего нужна физминутка, и что обозначает слово «рефлексия». Каждой группе было предложено задание – подготовить и провести уроки литературы, математики и природоведения.
Таким образом, грамотно организованная и систематически осуществляемая деятельность с детьми способствует стремлению к интеллектуальному самосовершенствованию и саморазвитию, профессиональному самоопределению, развивает творческие способности и навыки проектно-исследовательской деятельности.
При этом необходимо отметить и несомненный опыт взаимодействия с детьми студентов, будущих педагогов-психологов. Так как, оптимальное социокультурное общение с детьми в различных видах досуговой деятельности, нацеленное на формирование творческого потенциала ребенка, может осуществлять педагог-психолог, который сам обладает качествами творческой личности:
- владение импровизационно-психологическими навыками,
- наличие внутренней личностной свободы,
- развитое чувство юмора,
- принятие и понимание точек зрения, отличных отего собственных,
- креативное отношение к жизни (способность к конструктивному мышлению, рефлексивному осознанию своего профессионального и жизненного опыта),
- самокритичность в сочетании с разумной и адекватной уверенностью в себе.
Несомненно, работа в таком творческом социокультурном пространстве, при непосредственном взаимодействии с детьми в процессе студенческой практики, будет способствовать формированию зрелой, профессионально направленной личности будущего педагога-психолога.

СОДЕРЖАНИЕ

1. Алешина О.В. Психолого-педагогический феномен «школьная адаптация» детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями. 3
2. Алфеева Е.В. Проблема обеспечения эмоционального благополучия младших школьников в процессе формирования детского коллектива 5
3. Безгина Н.В. Психологическое сопровождение формирования идентичности ребенка с особенностями развития 8
4. Бостанджиева Т. М. Механизмы повышения педагогической продуктивности учителя в процессе научного сопровождения программы развития школы 9
5. Буренкова Е.В. Мультимодальность воображения в обучении и развитии: психолого-педагогический аспект 12
6. Васицина М.А. Проблема подросткового суицида 15
7. Вахрушева Н.В. Алгоритм эффективного психолого-педагогического сопровождения как решение проблемы личностного развития детей с недостатками эмоционально-волевых отношений 16
8. Величко Л.Г. Коррекционная работав условиях школы-интерната для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) 18
9. Владимирова Т.Д. Особенности организации психолого-педагоческого сопровождения в частной школе Мытищи ЧПОУ "Первая Европейская гимназия Петра Великого" 22
10 Вознесенская И.Н., Зайчиков В.М. Деятельность психологической службы по предупреждению антивитального поведения несовершеннолетних 23
11 Волкова Е.Н. Практико-ориентированная модель многоуровневой подготовки кадров для работы с проблемой насилия и жестокого обращения с детьми 26
12 Волкова И.В. Влияние стиля общения педагога на ситуацию подросткового буллинга в школе 29
13 Гаврилова Н.С., Вяленкова Л.В. Укрепление и сохранение психического здоровья школьников 32
14 Гаркина О.В. Психологические особенности воспитания современных детей 35
15 Грибоедова О.И. Использование метафорических ассоциативных карт для развития самопознания подростка 36
16 Гришина Т.Г. Роль педагога-психолога в профилактике и предотвращении буллинга в школьной среде 40
17 Дунаева Ю.П. Психолого-педагогическая профилактика и оперативное решение проблем, возникающих в процессе адаптации первоклассников к школьному обучению. 43
18 Душина И.А. О медиации и не только: Актуальные вопросы в работе школьного психолога. 46
19 Еделева Е.Г., Еременко Н.А. Проектирование программ повышения квалификации с учетом требований профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» 47
20 Жукова Е.С., Богоявленская Д.Б. Возможности и ограничения современных методов диагностики одаренности 50
21 Звездина Г.П., Чаусова Л.К. Роль практической психологии в обеспечении информационно-психологической безопасности подростков 53
22 Идрисова М.Г. Психоэмациональное равновесие педагога – необходимая составляющая успешности работы в современной школе. 56
23 Истомина-Кастровская Н. Б., Тихонова Н. Б. Возможности диагностики универсальных учебных действий у младших школьников средствами математики 59
24 Каверина Н.Е. Исследование особенностей копинг-стратегий первокурсников с разным уровнем суицидального риска 62
25 Казарова Е.Г. Возможности применения нейропсихологического подхода в психодиагностике готовности ребенка к школе 65
26 Калитько Е.Н., Рудая О.Ю., Соловьёва Н.А. Исследование самооценки соответствия компетенций педагога-психолога содержанию трудовых функций профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)»: опыт Калужской области 67
27 Клащус Н.Г., Кобзева Е. М. Программа психолого-педагогического сопровождения учащихся в соответствии с ФГОСом: диагностический аспект 69
28 Климова Т. Г. Психолого-педагогическая служба в школе. Опыт работы. 72
29 Кожина О.Л. Реинтеграция воспитанника в кровную семью: опыт психолого-педагогического сопровождения 75
30 Колотева Е.Ю. Система работы педагога-психолога по мониторингу сформированности регулятивно-волевых УУД у обучающихся. 77
31 Комарова С.С. Эмоциональный интеллект и его влиянием на показатель тревожности у 80

учителей
32 Конончук О.Ю. Игровая терапия как эффективное средство для преодоления трудностей в процессе социализации детей 82
33 Коростелева Т.В., Романко О.А. Профилактика детской гиперактивности 84
34 Кузнецова Л.М. Место и роль универсальных учебных действий в реальном учебном процессе 87
35 Куликова Т.И. Сохранение эмоционального здоровья младших школьников на начальном этапе обучения 90
36 Кулькова Ж.Г. Сказкотерапия в антисуицидальной профилактике 94
37 Кучегашева П.П. Психолого-педагогическое сопровождение детско-родительских отношений в условиях введения ФГОС ОО. 96
38 Лезговко Л.А. Психологическая помощь в социализации семьи, воспитывающей ребенка с особенностями в развитии 99
39 Ложкова Г.М., Ушакова Ю.Г. Неблагополучная семья и ее влияние на личность ребенка 102
40 Локалова Н.П. Когнитивное развитие школьников как противодействие негативному влиянию компьютерных средств обучения 105
41 Мальнова Н.А. Развитие психомоторики и сенсорных процессов. Коррекционный курс занятий для обучающихся с ОВЗ (с умственной отсталостью) 109
42 Маркина Н.В. Диагностика эффектов межличностного взаимодействия учащихся 112
43 Мерецкая Т.Н. Коррекция семейных взаимоотношений. 115
44 Минчева О.С. Взаимосвязь родителей и педагога-психолога как фундамент счастливого детства. Опыт работы. 117
45 Мишина М.С. Психологическая работа с детьми дошкольного возраста, имеющими проблемы в речевом развитии 119
46 Мурафа С.В. Влияние ситуации риска на психическое развитие личности ребенка 122
47 Назинцева Т.А. Психологическая работа с детьми с расстройством аутического спектра (РАС) 123
48 Новикова Г.В. Содержание просветительской работы с родителями подростков 124
49 Одинцова С.В. Семьеведение в деятельности педагога-психолога как ресурс эффективной семейной социализации учащихся 127
50 Пасечник Н.А., Орехова С.В. Целевые ориентиры как предмет психодиагностической работы педагога-психолога ДОУ 129
51 Петанова Я.А. Музыкальное сопровождение перемен как фактор улучшения эмоционального состояния школьников 131
52 Поддьяков А.Н. Конструирование учебных задач разных типов 134
53 Позина М.Б. Диагностика понимания как средствоовладения знаниями в процессе обучения 138
54 Родин Ю.И. Проблема диагностики психического развития детей с ограниченными возможностями здоровья 141
55 Сердюк О.А. Психолого-педагогическое сопровождение детей с тяжелыми формами расстройств аутистического спектра в период адаптации к обучению 144
56 Смирнова Е. Е., Пархомцева И. В. Гармонизация детско-родительских отношений посредством использования психодраматического метода 147
57 Смолина А.В. Особенности диагностики одаренности в учреждениях дополнительного образования 149
58 Снегирева Е.В. Рекомендации построения взаимодействия обучающихся с ОВЗ в учебной и внеучебной деятельности 151
59 Сорокина О.В. Технологии эффективной социализации – как активный способ взаимодействия с родителями 152
60 Степанова М.А. На пороге школы: психологические проблемы современных дошкольников 154
61 Студинская Е.О. Опыт региональной пилотной площадки Калининградской области по апробации профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» 158
62 Тихонова Н. Б. Исследовательские задания как средство диагностики сформированности у младших школьников метапредметных умений. 160
63 Умняшова И.Б., Гильяно А.С. Критерии оценивания кейсовых заданий в процессе подготовки психологов образования 163
64 Халикова Л.Р. К вопросу об апробации профессионального стандарта «Педагог-психолог» в Республике Башкортостан 166
65 Худякова Т. Л., Севрюкова А. Н. Профессиональный опросник как средство оценки уровня сформированности профессиональной компетентности у студентов, обучающихся по направлению «Психолого-педагогическое образование» 168

66 Шабанова Т.Л., Журба Е.С. Социально-коммуникативное развитие младших школьников посредством тренинга сенситивности 170
67 Щербина А.И., Галушко И.Г. Летний лагерь как условие развития профессиональных компетенций современного педагога-психолога 174

Для заметок

Научное издание
Материалы XIII Всероссийской научно-практической конференции
Москва 25-26 апреля 2017

Под редакцией: Мелентьева С.Э.
Верстка: Мелентьев С.Э.

Подписано в печать 16.04.2017
Формат 60x88. Гарнитура Times
Печать офсетная.
Усл. печ. л.6,4 Заказ № 186
Отпечатано в типографии
ООО"АВК Пресс"
Тираж 1000 экз.