Министерство образования и науки
Российской Федерации
Общероссийская общественная организация
«Федерация психологов образования России»
Московский городской психолого-педагогический
университет
Центр практической психологии образования

Всероссийский психологический Форум

“ОБУЧЕНИЕ. ВОСПИТАНИЕ. РАЗВИТИЕ. — 2014”

Сборник материалов

Сочи 2014

Сопредседатели Программного комитета:

Сильянов Евгений Александрович, кандидат философских наук, директор Департамента государственной политики в сфере защиты прав детей Министерства образования и науки Российской Федерации

Рубцов Виталий Владимирович, доктор психологических наук, ректор ГБОУ ВПО «Московский городской психолого-педагогический университет», президент Федерации психологов образования России главный редактор Всероссийского научно-методического журнала «Вестник практической психологии образования», (г. Москва)

Заместители сопредседателей Программного комитета:

Дубровина Ирина Владимировна, доктор психологических наук, профессор, действительный член Российской академии образования, вице-президент Федерации психологов образования России, заведующая лабораторией Психологического института Российской академии образования (г. Москва)

Забродин Юрий Михайлович, доктор психологических наук, профессор, вице-президент Федерации психологов образования России, проректор ГБОУ ВПО «Московский городской психолого-педагогический университет» (г. Москва)

Мелентъева Ольга Станиславовна, исполнительный директор Федерации психологов образования России, заведующая сектором информационно-аналитического обеспечения практической психологии образования ГБОУ ВПО «Московский городской психолого-педагогический университет», руководитель Центра практической психологии образования (г. Москва)

Романова Евгения Сергеевна, доктор психологических наук, профессор директор Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВПО «Московский городской педагогический университет» (г. Москва)

Романец Ирина Васильевна, кандидат психологических наук, заместитель Главы города Сочи, координирующая работу по вопросам образования, здравоохранения, культуры, семьи и детства, социальной политики, молодежной политики и делам несовершеннолетних (г. Сочи).

Члены Программного комитета :

Болховитин Николай Иванович**,** кандидат психологических наук директор МБОУ «Психолого-медико-педагогический Центр диагностики и консультирования» (г. Калуга)

Буланова Ольга Евгеньевна**,** кандидат психологических наук, директор ГБОУ «Центр диагностики и консультирования «Участие» (г. Москва)

Клюева Татьяна Николаевна, кандидат психологических наук, директор ГБОУ дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) специалистов - центр повышения квалификации «Региональный социопсихологический центр» (г. Самара)

Кольчугина Леся Геннадьевна, педагог-психолог, победитель Всероссийского конкурса профессионального мастерства «Педагог-психолог России – 2011» (г. Новосибирск)

Метелькова Елена Ивановна, кандидат психологических наук, член Редсовета научно-методического журнала «Вестник практической психологии образования» (г.Москва)

Олифер Ольга Олеговна**,** кандидат педагогических наук, директор Краевого ГБОУ для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи «Краевой центр психолого-медико-социального сопровождения» (г. Хабаровск)

Ризванова Елена Викторовна**,** кандидат психологических наук, декан факультета специальной педагогики и психологии ГОУ ВПО МГОУ (Московская область)

Стаховская Валентина Петровна**,** директор ГАОУ «Областной центр диагностики и консультирования детей и подростков» (г. Калининград)

Чаусова Лариса Казимировна, директор ГБОУ Ростовской области для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи «Областной центр психологической реабилитации и коррекции» (г. Ростов-на-Дону)

Чепель Татьяна Леонидовна, кандидат психологических наук, научный консультант ГБОУ Новосибирской области "Областной центр диагностики и консультирования", профессор кафедры психологии и педагогики ИЕСЭН НГПУ. (г. Новосибирск)

Школа равных возможностей

Алференко Т. В., Государственное краевое бюджетное специальное (коррекционное) образовательное учреждение «Школа-интернат для незрячих и слабовидящих детей», г. Пермь

Школа-интернат для незрячих и слабовидящих детей единственное специализированное учреждение в Пермском крае, история которого началась в 1890 г. В школе обучается, в среднем, 180 человек, из которых 110 человек проживают в условиях интерната, так как приезжают на учебу из отдаленных районов Пермского края. На сегодняшний день 25 % детей относятся к категории слепых ,14% детей со сложной структурой дефекта, 13% сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей.

Общеизвестно, что важнейшими качествами личности являются инициативность, способность творчески мыслить, находить нестандартные решения, умение выбирать профессиональный путь, готовность обучаться в течение всей жизни. Все навыки формируются с детства, поэтому считаем необходимым раскрытие способностей каждого ученика, воспитание порядочного и патриотичного человека готового к жизни в современном мире.

В школе-интернате обучаются дети с различными нарушениями зрения. Основная задача школы дать каждому воспитаннику возможность преодолеть ограничения, которые налагает на него принадлежность к группе людей с недостатками зрения, дать живой контакт с более широким окружением. Для этого в школе организована среда развития, которая насыщена содержанием.

Обучение делится на три ступени:

- начальная с 7 до 11 лет,
- основная с 11 до 17 лет,
- старшая с 17 до 19 лет.

Наши воспитанники учатся по той же программе, которую осваивают их сверстники в общеобразовательных школах. Обучение для незрячих учеников проводится по системе Брайля. Во время процесса обучения для каждого воспитанника создается особый режим зрительной нагрузки, а также проводятся мероприятия по защите и восстановлению зрения. Все дети находятся под наблюдением врача окулиста, при необходимости проходят курс оздоровительного лечения. В школе – интернате имеются офтальмологический кабинет и кабинет плеоптического лечения. В течение учебного года, у 40% слабовидящих детей, благодаря регулярному лечению, повышается острота зрения. Особенно положительная динамика у детей 7-13 лет.

На уроках и занятиях применяются здоровьесберегающие технологии: проводятся физкультминутки в течение учебного дня, для учеников начальной школы организована динамическая пауза, в течение 40 минут. Во вторую половину дня для воспитанников проводят занятия: лечебной физкультуры, социально-бытового обучения, коррекции зрительного восприятия и мелкой моторики, ориентировки в пространстве. В школе работают уникальные педагоги, для которых воспитание и обучение молодого поколения является делом жизни. К каждому ребенку находят индивидуальный подход, ведут карты развития. Это позволяет воспитанникам успешно справляться с заданиями, получать знания, на протяжении 5 лет, ученики школы, наравне со всеми выпускниками России сдают выпускные экзамены в форме ЕГЭ, а затем поступать и продолжать учиться в различных средних и высших учебных заведениях.

Разнообразие занятий позволяет ребёнку самореализоваться. В школе работают 14 кружков и секций (7 кружков в учреждениях дополнительного образования и 7 в школе):

- Спортивные
- Лыжи, плавание, ДЗЮДО, гандбол, шашки-шахматы.

- Музыкальные
- Вокал, гитара(2), аккордеон, фортепьяно, фольклорный ансамбль
- Рукоделие
- Техническое моделирование
- Золотая нить

Выпускник нашей школы Олег Пономарев в 2014 году завоевал бронзовую медаль по лыжным гонкам на Паралимпийских играх в г. Сочи, а выпускница Наталья Овчинникова в июле 2013 г.в Первенстве мира по дзюдо завоевала золотую медаль.

Воспитанники нашей школы в марте 2014 г. стали призерами Краевого спортивного фестиваля в лыжных гонках и в плавании, чемпионами Первенства России по ДЗЮДО в г. Новосибирске, III командное место.

Педагогический коллектив считает важным научить каждого воспитанника правильно оценивать свои зрительные возможности, пользоваться сохранными анализаторами, компенсируя недостатки визуального восприятия, верить в себя, умело реагировать на разные жизненные ситуации.

Коллектив Школы-интерната вступил в 2008г в Международное общественное движение «Добрые дети мира». Это добровольная детская организация, созданная в 2005 г. на Первом съезде Добрых людей мира, объединяющая учащихся образовательных учреждений, разделяющих идеи гуманизма, справедливости, милосердия, а также претворения в жизнь идей добра, красоты и общечеловеческой морали., она обеспечивает координацию деятельности Движения в школе и осуществляет тесное взаимодействие с другими школами -участницами программы. Участие детей в движении дает возможность раскрыть собственную индивидуальность, развить уверенность в себе, чувство ответственности за свои поступки перед собой, обществом, государством.

В школе ведется обучение старшеклассников в Школе актива, для привлечения их к активной общественной деятельности, распространению правовых знаний через изучение права с использованием российского законодательства и международных документов, формированию навыков защиты прав законными способами и осознанию учащимися ответственности за свои поступки.

На итоговой региональной конференции движения « Добрые дети мира» в 20012г. работу школы-интерната отметили и наградили в номинации «социальная активность и патриотическое воспитание».

Для учащихся школы-интерната созданы все необходимые условия для адаптации к жизни в обществе, социальной реабилитации и последующей интеграции в общество. Обеспечена безбарьерная среда обитания, которая содействует защите прав детей.

Возможности нейропсихологической экспресс-диагностики при определении готовности детей к обучению в школе

Балова Ж.И., МДОУ «Детский сад
компенсирующего вида № 223», г. Саратов

Успешное решение задач развитая личности ребенка, повышение эффективности обучения, благоприятное профессиональное становление во многом определяются тем, насколько верно учитывается уровень подготовленности детей к школьному обучению. [2]

На сегодняшний день практически общепризнано, что готовность к школьному обучению — многокомпонентное образование, которое требует комплексных психологических исследований.

В структуре психологической готовности принято выделять следующие компоненты (по данным Л.А.Венгер, А.Л.Венгер, В.В. Холмовской, Я.Я. Коломинского, Е.А.Пашко и др.).

1. Личностная готовность.

Включает формирование у ребенка готовности к принятию новой социальной позиции —

положение школьника, имеющего круг прав и обязанностей. Эта личностная готовность выражается в отношении ребенка к школе, к учебной деятельности, учителям, самому себе. В личностную готовность входит и определенный уровень развития мотивационной сферы. Готовым к школьному обучению является ребенок, которого школа привлекает не внешней стороной (атрибуты школьной жизни — портфель учебники, тетради), а, возможностью получать новые знания, что предполагает развитие познавательных интересов. Будущему школьнику необходимо произвольно управлять своим поведением, познавательной деятельностью, что становится возможным при сформированной иерархической системе мотивов. Таким образом, ребенок должен обладать развитой учебной мотивацией. Личностная готовность так-же предполагает определенный уровень развития эмоциональной сферы ребенка. К началу школьного обучения у ребенка дол-жна быть достигнута сравнительно хорошая эмоциональная ус-тойчивость, на фоне которой и возможно развитие и протекание учебной деятельности. (55, Рогов)

Интеллектуальная готовность.

Этот компонент готовности предполагает наличие у ребенка кругозора, запаса конкретных знаний. Ребенок должен владеть планомерным и расчлененным восприятием, элементами теоретического отношения к изучаемому материалу, обобщенными формами мышления и основными логическими операциями, смысловым запоминанием. Одна-ко в основном мышление ребенка остается образным, опирающимся на реальные действия с предметами, их заместителями. Интеллектуальная готовность также предполагает формирование у ребенка начальных умений в области учебной деятельности, в частности, умение выделить учебную задачу и превратить ее в самостоятельную цель деятельности. Обобщая, можно говорить, что развитие интеллектуальной готовности к обучению в школе предполагает:

- дифференцированное восприятие;
- аналитическое мышление (способность постижения основных признаков и связей между явлениями, способность воспроизвести образец);
- рациональный подход к действительности (ослабление роли фантазии);
- логическое запоминание;
- интерес к знаниям, процессу их получения за счет дополнительных усилий;
- овладение на слух разговорной речью и способность к пониманию и применению символов;
- развитие тонких движений руки и зрительно-двигательных координаций.

Социально-психологическая готовность.

Этот компонент го-товности включает в себя формирование у детей качеств, благодаря которым они могли бы общаться с другими детьми, учителем. Ребенок приходит в школу, класс, в которых дети заняты общим делом и ему необходимо обладать достаточно гибкими способами установления взаимоотношений с другими детьми, необходимы умения войти в детское общество, действовать совместно с другими, умение уступать и защищаться. Таким образом, данный компонент предполагает развитие у детей потребности в общении с другими, умении подчиняться интересам и обычаям детской группы, развивающиеся способности справляться с ролью школьника в ситуации школьного обучения. [2]

Методики обследования познавательного развития детей (например, по Е.А. Стребелевой [5]), а также определения готовности детей к школьному обучению (например, ориентационный тест школьной зрелости Керна-Йерасека [2]) выявляют актуальный уровень знаний и умений ребенка.

Но любая из психических способностей (равно как и способность к обучению) неразрывно связана с деятельностью определенных структур и систем мозга. [4]

Нейропсихологический метод позволяет оценить и описать те системно-динамические перестройки, которые сопровождают психическое развитие ребенка с точки зрения его мозгового обеспечения. [4]

Качественный анализ нейропсихологических синдромов позволяет выявить сохранные и нарушенные (сильные и слабые) звенья психических процессов, определить ведущие

нейропсихологические факторы синдромов и прийти к определенным выводам об индивидуальном развитии испытуемого, структуре и функционировании у него высших психических функций (ВПФ), о наличии патологического очага (очагов) в его мозге. [7]

В соответствии с возрастными нормативами, которые были получены в ходе нейропсихологического обследования хорошо успевающих учеников массовых школ и дошкольных учреждений:

– к 7-8 годам в норме уже имеются все необходимые предпосылки для произвольной саморегуляции;

– различные виды кинетического праксиса доступны детям в 7 лет;

– различные виды предметного зрительного гнозиса не вызывают затруднений к 4-5 годам, но до 6-7 лет дети демонстрируют затруднения при восприятии и интерпретации сюжетных (особенно серийных) картин;

– в сфере пространственных представлений раньше всех созревают структурно-топологические и координатные факторы (6-7 лет);

– объем как зрительной, так т слухо-речевой памяти (то есть удержание всех 6 эталонных слов или фигурок после трех предъявлений) достаточен у детей уже в 5 лет; к 6 годам достигает зрелости фактор прочности хранения необходимого количества элементов, вне зависимости от ее модальности. [4]

Для каждого этапа психического развития ребенка необходимо взаимодействие двух факторов: ***потенциальной готовности комплекса определенных мозговых образований*** к обеспечению развития и ***востребованности от социума*** к постоянному наращиванию зрелости и силы того или иного психологического образования. [7]

Значит на этапе социально востребованного перехода от дошкольного детства к школьному обучению у ребенка в норме должна диагностироваться зрелость определенных мозговых образований, позволяющая справляться с определенным комплексом заданий.

Предлагаемая ниже батарея методик, используемых в нейропсихологических исследованиях высших психических функций, позволяет эффективно и быстро установить степень зрелости мозговых структур, которые играют решающею роль в деле успешного усвоения новых знаний и умений, и коррелирует с тремя компонентами школьной зрелости: личностной, интеллектуальной, социально-психологической.

1. Пробы на зрительный предметный гнозис: фигуры Поппельрейтера – наложенные изображения. И.: «Что здесь нарисовано?» [4]

2. Восприятие ритмов. И.: «Сколько раз я стучу?» (2, 3, 4 коротких и/или длинных удара.) И.: «По сколько ударов я делаю?» (по 2, по 3 удара). И.: «Сколько сильных и сколько слабых ударов я делаю?» [4]

3. Воспроизведение ритмов. И.: «Постучи, как я». Выполняется сначала одной, затем другой рукой по образцам, заданным в предыдущих пунктах. В данном случае необходимо дифференцировать недостаточность собственно слухового гнозиса от затруднений ребенка в кинетическом воплощении заданной программы той или дру-гой рукой. [4]

4. Конфликтные условные реакции: в ответ на кулак (К) поднять палец, в ответ на палец (П) поднять кулак, ККППКПКПКК (оценивается произвольное внимание, удержание инструкции, критичность к ошибочным действиям, характер затруднений: эхопраксия, инертность, ломка программ, персеверации, игнорирование одной руки, нарушение пространственной схемы и др.) [6]

5. Пробы Хэда: односторонние и перекрестные (пространственный праксис). [6]

И.: «То, что я буду делать правой рукой, ты будешь делать своей *(экспериментатор касается правой руки ребенка)* правой рукой; то, что я буду делать левой рукой, ты будешь делать своей *(касается)* левой рукой».

Действия экспериментатора: поднята правая рука, поднята левая рука, правая рука касается правого (левого) уха, левая рука касается правого (левого) уха. кисти рук сложены перпендикулярно друг к другу в разных вариантах.

6. «Кулак-ребро-ладонь» (кинетический праксиса, усвоение программы действий и способность к переносу программы действий).

И.: «Делай, как я». Экспериментатор выполняет последовательный ряд движений: 1) кулак, поставленный на ребро, 2) вытянутая ладонь, поставленная на ребро, 3) ладонь, лежащая на столе; меняются лишь позы, сама рука не меняет месторасположения.

Два раза экспериментатор выполняет задание вместе с ребенком медленно и молча, потом предлагает ему сделать упражнение самому и в более быстром темпе. Затем с зафиксированным языком и с закрытыми глазами. Поочередно обследуются обе руки. При необходимости можно предложить ребенку те же движения, но в измененной последовательности, например, «ребро — ладонь — кулак». [4]

7. Восприятие и интерпретация сюжетных картинок («Окно»).

Речевое развитие, интеллектуальные функции, эмоциональный гнозис. [4]

8. Восприятие и интерпретация серийных картинок («Волки»).

Речевое развитие, интеллектуальные функции, понимание причинно-следственных связей. [3]

9. Слухо-речевая память: две группы по три слова.

Тест на запоминание двух конкурирующих групп, то есть исследование влияния гомогенной интерференции.) И.: «Повтори за мной: дом, лес, кот». Ребенок повторяет. «Повтори еще слова: ночь, игла, пирог». Ребенок повторяет.

Затем экспериментатор спрашивает: «Какие слова были в первой группе?» Ребенок отвечает. «Какие слова были во второй группе?» Ре-бенок отвечает. Если ребенок не может развести слова по группам, задается более простой вопрос: «Какие вообще были слова?»

При неполноценном выполнении задания оно воспроизводится до четырех раз. Нормативным считается непосредственное полноцен-ное воспроизведение с третьего раза. После этого дается интерферирующее задание (3—5 минут), например, счет от 1 до 10 и обратно, вычитание, сложение; с детьми после 10 лет серийный счет «100 ми-нус 7» и т.д. По окончании выполнения этого задания, на этот раз уже не предъявляя слов, ребенка просят повторить, какие слова были в первой и во второй группах.

Прочность слухо-речевой памяти при отсроченном воспроизведении слов считается нормативной, если сделаны 2 ошибки (напри-мер, забыты 2 слова, произведены замены на слова, близкие по звучанию или значению, перепутано расположение слов по группам. [4]

10. Методика Кооса (построение фигуры по образцу №1, 3, 4).

Обычное применение методики Кооса направлено для выявления конструктивного праксиса, пространственной ориентации, сообразительности, внимания. Данная методика позволяет выявить работоспособность, отношение к заданию, заинтересованность в достижении правильных решений. [3]

Для оценивания выполнения каждого задания используется традиционная для нейропсихологии (разработанная в незапамятные времена в лаборатории нейропсихологии ИНХ РАМН им. Бурденко под руководством А.Р. Лурия) система оценок продуктивности психической деятельности. В онтогенетическом ракурсе она прямо связана с понятием зоны ближайшего развития:

«0» — выставляется в тех случаях, когда ребенок без дополни-тельных разъяснений выполняет предложенную экспериментальную программу;

«1» — если отмечается ряд мелких погрешностей, исправляемых самим ребенком практически без участия экспериментатора; по сути «1» — это нижняя нормативная граница;

«2» — ребенок в состоянии выполнить задание после нескольких попыток, развернутых подсказок и наводящих вопросов;

«3» — задание недоступно даже после подробного многократного разъяснения со стороны экспериментатора. [4]

Соответственно, детей, в итоге набравших 0-10 баллов, можно считать готовыми к

обучению в школе, при условии, что ни по одному из заданий ребенок не получил 3 балла. Если есть задания, по которым ребенок получил 2 балла, необходима индивидуальная коррекционная работа.

Дети, набравшие 10-20 баллов, при условии, что ни по одному заданию нет оценки 3 балла, нуждаются в более тщательном нейропсихологическом обследовании, а также обследовании социальной среды их развития, так как такие показатели свидетельствуют о риске возникновения у ребенка нарушений *ретардированного (лат. retardatio — замедление, задержка)* и/или *депривационного (лат. deprivatio — потеря, лишение) типов.* Отклонения преимущественно затрагивают праксис и наиболее произвольные виды деятельности, включающие интеллектуальные действия, и носят функционально-обратимый характер. [1]

Дети, набравшие более 20 баллов, нуждаются в медицинском обследовании, так как такие показатели свидетельствуют о возможности у ребенка нарушений по типу *церебральной альтерации (от лат. alterare — изменять, повреждать).* [1]

Такая количественная оценка результатов исследования, позволяющая выявить степень выраженности имеющихся нарушений или изменений, определить «зоны ближайшего развития» — потенци-альных возможностей испытуемого выполнить различные за-дания в условиях специально организованного эксперимента, разработать на основе данных нейропсихологического обследования адекватные индивидуализированные программы восстановления, коррекции, обучения. [7]

Литература

1. Новикова Г.Р. Нейропсихологическая характеристика высших психических функций у детей 6-9 лет с пограничными психическими расстройствами: Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук. М. – МГППУ, 2008 г.

2. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога: Учебное пособие. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2004. – Кн. 1: Система работы психолога с детьми разного возраста.

3. Рубинштейн С.Я. Экспериментальные методики патопсихологии и опыт применения их в клинике. (Практическое руководство) – М.: Апрель-Пресс, Психотерапия, 2007.

4. Семенович А.В. Введение в нейропсихологию детского возраста: Учебное пособие. – М.: Генезис, 2008.

5. Стребелева Е.А., Мишина Г.А., Разенкова Ю.А., Орлова А.Н., Шматко Н.Д. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста: методическое пособие: с прил. Альбома «Наглядный материал для обследования детей». – М.: Просвещение, 2009.

6. Хомская Е.Д. Нейропсихология: учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2010.

7. Шаповал И.А. Методы изучения и диагностики отклоняющегося развития: Учебное пособие. – М.: ТЦ Сфера, 2005.

К проблеме психологической безопасности обучения и воспитания в школе

Баранова Л.С.
педагог-психолог высшей квалификационной категории
МОУ СОШ №4 имени Героя Советского Союза И. Хоменко
г. Комсомольска-на-Амуре

Аннотация: человек с детства живет в системе оценок. Оценочные высказывания родителей формируют самооценку ребенка, уровень его притязаний, психосоматическое здоровье.

Оценка, оценочные высказывания учителя влияют на успешность ребёнка в учебной деятельности, межличностные отношения в коллективе, психологическую безопасность обучения. Во власти учителя превратить учение в муку для ребёнка или в радостный творческий труд.

Ключевые слова: оценочные высказывания учителя, психологическая безопасность обучения, школьная тревожность, «школьный невроз», учебная мотивация, качество знаний.

«…Из всех показателей оценки школы главным следует считать
самочувствие в ней человека. Школа хороша,
если в ней хорошо каждому ребенку и взрослому».
В.А. Караковский

«Психолог К. Левпп проводил эксперименты на крысятах. Одних он поглаживал, других колол, третьих оставлял без внимания. Так вот те, кого он поглаживал, выросли здоровыми: кого колол, тоже были здоровыми, но злыми: а кто был оставлен без внимания, болели».
(Из книги М.Е. Литвака «Если хочешь быть счастливым»).

Последние исследования медиков РФ показывают, что количество патологий, с которыми рождаются дети, увеличилось в разы, что около 28% детей, поступающих в первый класс, обладают неуравновешенной психикой и нуждаются в психологической помощи, в том числе и специальной. Что школа наряду с неблагоприятной экологией и вредным влиянием социума является дополнительным фактором, усугубляющим проблемы здоровья детей.

Школа, в которой я работаю, не исключение. Муниципальное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа №4 имени Героя Советского Союза И. Хоменко – обычная школа «на районе», находится в Ленинском округе города Комсомольска-на-Амуре, это 20-30 мин на автобусе от центра города. Родители учеников школы – люди очень занятые, так как работают в большинстве своём в сменном режиме на Комсомольском-на-Амуре авиационном заводе им. Ю.А. Гагарина, Комсомольском нефтеперерабатывающем заводе, в сфере строительства, в сфере услуг и пр.

Только у 50% учащихся, а в школе обучается более тысячи детей, родители (чаще только один из родителей) имеют высшее образование. Много семей, где воспитанием ребёнка занимается один родитель, или бабушка, есть и проблемные семьи. Состояние психосоматического здоровья учащихся (это показывает ежегодный анализ медицинских карт развития первоклассников) не у всех детей отличное.

Однако, достаточно исследований говорящих и о том, что для российского учителя характерен низкий уровень психологической культуры, недостаток коммуникативных способностей и навыков саморегуляции. Современные учителя как профессиональная группа находятся на I-м месте по нервно психическим расстройствам. Педагог находится под гнетом двойного стресса – социального и профессионального. Отсюда излишняя нервозность, озлобленность, отсутствие оптимизма, апатия и депрессия, ухудшение профессиональной позиции - формируется консерватизм, неприятие новой педагогики. Отсюда педагогические кризисы, конфликты, истощение, профессиональное сгорание.

Из молодых учителей единицы задерживаются в школе. Мотивация прихода в профессию у молодых людей, такая же, какой была мотивация у их более опытных коллег: «поступить в педвуз было не сложно»; «в школе, можно наработать практику для дальнейшей работы в науке»; «в школе легче заслужить авторитет, стать значимой личностью». Практически никто теперь не считает педагогический труд, как свою миссию «сеять разумное, доброе, вечное». Обучение – услуга. Отношение к ней соответствующее.

И в нашей школе, несмотря на высокий предметный профессионализм, тоже есть педагоги, подзабывшие азы возрастной психологии, использующие свой авторитет, как инструмент власти над ребёнком, своё мнение, как истину в последней инстанции. С детьми раз

говаривают в повелительном наклонении, с чувством собственного превосходства давая критические, не всегда приятные оценки способностям, внешности, личностным особенностям своих учеников, что в свою очередь ведёт не только к снижению учебной мотивации, но их дезадаптации школьников. К счастью таких педагогов в школе – единицы, но скрытые, а то и открытые конфликты учащихся с ними, порой могут отравить нормальную психологическую атмосферу всей школы.

Вот почему психолого-педагогическое сопровождение процесса обучения и воспитания является у нас в школе одним из приоритетных направлений работы всего педагогического коллектива. Психологическая служба занимается мониторингом рейтинга учебных предметов и учебной мотивации учащихся, уровня нервно-психического напряжения детей на уроках, анализирует причины «школьного невроза», как крайней формы проявления школьной дезадаптации, на педагогических советах, групповых и личных консультациях информирует педагогов и родителей о результатами мерах профилактики.

Невроз понимается здесь не в медицинском плане, а скорее как неадекватный способ реагирования на те, или иные сложности школьной жизни. Как правило, школьные неврозы проявляются в беспричинной агрессивности, боязни ходить в школу, отказе посещать уроки, отвечать у доски, т.е. отклоняющемся, дезадаптивном поведении. Но такие крайние проявления агрессивности или страха, в школьной практике встречаются относительно редко. Чаще наблюдается состояние школьной тревожности, которая выражается в волнении, повышенном беспокойстве в учебных ситуациях, в ожидании плохого к себе отношения, отрицательной оценки со стороны педагогов, сверстников, проявляется в «уходе» от ситуации, что влияет на степень личностной и социальной адаптации детей и подростков, может привести к соматическим болезням.

В процессе наблюдения адаптации учащихся первых, пятых, десятых классов мне, психологу школы приходится часто бывать в классах на уроках разных учителей. В большинстве своём уроки хорошо подготовлены, интересны, учителя и ученики на таких уроках – команда, партнёры, соратники. Особенно в профильных классах. Такие уроки настолько эмоционально захватывают учащихся, что они выражают сожаление, когда слышат звонок с урока.

Но эти же дети переходят в кабинет к другому учителю и картина меняется…
Со студенческой скамьи каждый учитель знает о трёх компонентах обучающей деятельности: мотивационного, операционально-познавательного и контрольно-оценочного, что контрольно-оценочный компонент включает в себя понятия «оценка» и «отметка». В свою очередь, оценка выражается в вербальных высказываниях учителя, а отметка отражает в баллах результат успешности учебной деятельности ученика. Оценочное высказывание учителя – это обратная связь. Ученику важно знать, как учитель оценивает его труд, его достижения, что он делает не так и как исправить ошибки. Результат оценки – отметка. Но на деле часто бывает не так. Учитель не анализирует ответ, а высказывается в адрес ученика, оценивая его личность. Либо учитель сначала ставит отметку, и лишь потом комментирует. Или не комментирует вообще. Всем, когда-либо учившимся в школе, известно, что особая роль в формировании благоприятного климата в школе и классе принадлежит учителям. Что любая форма плохого обращения педагога с детьми есть насилие над ними, т. к. школьники не могут себя защитить.

Один известный учитель сказал однажды: "Я пришел к ужасному выводу, что я как учитель являюсь главной фигурой в классе. Своим личным поведением я формирую климат в наших отношениях. Всё зависит от моего повседневного настроения. Я, учитель, обладаю громадной властью над детьми, я могу сделать жизнь каждого из них несчастной или, наоборот, радостной. Я могу быть орудием пытки или источником вдохновения".

Результаты моего ежегодного мониторинга психологической атмосферы на уроках по методикам, изучающим психоэмоциональное напряжение, и уровень учебной мотивации школьников, показывают, что от 60% до 80% учащихся имеют очень высокий уровень

школьной тревоги. Особенно в ситуациях проверки знаний, ситуациях взаимодействия с учителями. У 60% учащихся прослеживается высокий уровень страха самовыражения, фрустрация потребности в достижении успеха. Рейтинг некоторых учебных предметов, опускается до -1,9 (это при минимальном уровне -2, максимальном +2).У 10-15% учащихся учебная мотивация отсутствует вообще, у 60- 70% носит внешний характер (страх, обязательства перед родителями и пр.),естественно, что реальное качество знаний по таким предметам очень низкий, даже, если и отметки положительные.

Поиск причин высокого уровня школьной тревоги у значительной части учащихся опять ведёт меня, в класс. Начинаю с анализа оценочных высказываний учителей в адрес детей в течение всего урока. Фиксирую вербальные и невербальные способы оценки учителем деятельности учащихся на уроке, анализирую индивидуальный стиль деятельности учителя, отмечаю методы и приёмы управления вниманием, которые использует учитель, как учитывает возрастные закономерности развития и индивидуальные особенности детей.

Советский психолог Борис Герасимович Ананьев считал, что «оценочные высказывания учителя отражают ряд моментов, характеризующих самого педагога. К ним относятся: способ обращения педагога с учеником, степень развития интереса к ученику, уровень знаний об ученике и условиях его развития, дифференцированность подхода к ученику в отношении мер воздействия, общий критерий повседневной оценки ученика педагогом. …Эти оценочные высказывания, суждения педагога об ученике являются своеобразной, эмпирически вырабатываемой «теорией отношения» педагога к данному конкретному школьнику, на основе, которой педагог не только диагностирует, но очень часто ставит прогнозы развития, в ряде случаев влияющие на дальнейшую судьбу школьника».

И всё это видно на любом уроке. В результате анализа оценочных высказываний учителей, на уроках которых наибольшее количество учащихся испытывают высокий уровень психоэмоционального напряжения, а то и страха, показал, что перевес всегда идёт в сторону отрицательных оценок и безразличия. Причём, как правило, учитель высказывается в адрес ученика не до выставления отметки за ответ, анализируя сильные и слабые стороны ответа, а, во-первых, после выставления отметки. Во-вторых, отрицательные оценки часто носят негативную эмоционально-экспрессивную, иногда даже оскорбительную, по сути, окраску. Учитель оценивает личность учащегося через призму своего предмета. Естественно, что кто -то из детей, после таких оценок в свой адрес, как описывают состояние своих детей родители при личных консультациях, «приходит домой, закрывается в ванной комнате и плачет». Или «не спит которую ночь, появились спазмы при глотании»; «с криком просыпается среди ночи»; «отказывается идти в школу»; «стал часто болеть, как в школу – то голова болит то живот. Ходили в больницу - всё нормально. Врач посоветовал к психологу обратиться» и т.п. Другие ученики, свой протест несправедливому учителю выражают через косвенную агрессию, например, бьют окна в классе. Правда это уже стало редкостью в наших школах, хотя лет 20 назад завхозы школ буквально плакали, что много средств и сил тратится на застекление стёкол в классах учителей, которых дети считают злыми. Кроме того, за такое хулиганство можно было и в милицию угодить. Сейчас, когда эмоция обиды и гнева у детей практически не имеет реального выхода в условиях школы, появился другой способ реагирования: спровоцировать учителя на неадекватное поведение в классе, снять на видео и тут же выложить в интернет. В подростковых сетевых сообществах есть даже страничка «Подслушано в школе….» куда нелицеприятная информация об учителях разных школ выкладывается детьми, комментируется и обсуждается всеми.

Что же делать? Конечно, каждый ребёнок должен уметь и сметь давать обратную связь учителю тоже. А учителю было бы неплохо знать, как его оценивают ученики. Но для учителя это самое трудное. Потому что страшно. А вдруг не все дети благодарят и восхищаются?

В нашей школе нашлось достаточно учителей, которые согласились объединиться в творческую группу, которую мы назвали «Сопровождение». Конечная цель работы группы

– повышение качества знаний учащихся. Учителя абсолютно убеждены в том в том, что качество знаний по предмету напрямую зависит от мотивации учащихся. Но как мотивировать? Ищут причины отсутствия мотивации в семье, способностях учеников и прочих внешних причинах. Они, эти внешние причины, несомненно, есть. На многие из них мы и повлиять - то не можем. Но что можем сделать? Прежде всего ответить самому себе на вопрос «Кто Я? «…орудие пытки или источник вдохновения"?Освежить в памяти подзабытые знания по возрастной психологии, что бы оздоровить атмосферу в классе, освоить стиль бесконфликтного, а значит уважительного отношения к ученикам, наладить внеклассную работу по предмету и неформальное общение с ребятами.

Затаив дыхание педагоги слушают психологический анализ их уроков и обратной связи от учащихся. Для некоторых учителей бывает откровением информация о том, что сарказм и ирония, которые присутствуют в их оценочных высказываниях на уроке, играют деструктивную роль, так как маленьким детям не понятны, а у больших – вызывают протест. Что если бы они видели настоящих «дебиллов», то навсегда избавились бы от желания ставить такой диагноз детям; что едва они входят в класс, на их лице появляется маска непроницаемости и ненужный металл в голосе. Что ученики 1 «б» очень боятся идти на урок, потому что «учительница все время кричит, не улыбается, а значит злая»; что подростки 9 классов чувствует себя униженным, если учитель А.С. «перед всем классом позорит за то, что «лентяйка, вся в мать»»; «что старшеклассники из 10классов пропускают уроки учителя М.И. из-за того, что она, М.И., всякий раз иронизирует, комментируя их ответы, то называя «блондинкой», то предлагая «подыскать себе работу дворника». Вместе с учителями делаем выводы, учимся. Вместе вырабатываем психолого-педагогические рекомендации.

В дополнение к очным встречам с педагогами, на школьном сайте я создала страничку «Психолог школы приглашает» где размещаю психолого-педагогическую информацию не только для родителей и учащихся, но и для педагогов. Для каждой категории - своя папочка-накопитель.

А для родителей, учитывая их ведущую роль в обеспечении и сохранении психологического здоровья детей, кроме традиционных лектория и личных консультаций, создала в интернете, на сервисе friend fid, виртуальную гостиную «Мы – родители». Подписавшиеся участники (пока их только 31человек) обмениваются ссылками на полезную психолого-педагогическую информацию, по воспитанию детей, могут общаться между собой, задавать вопросы психологам, которые есть среди подписчиков.

Анализ итоговых психологический измерений в классах показывает, что к концу учебного года высокий уровень тревоги у значительной части учащихся становится нормальным, а качество знаний, по тому или иному предмету становится значительно выше.

Не раз приходилось слышать удивление многих учащихся, например: «Мы думали, что И.П. - нас не любит! Что её интересует только, как мы отвечаем. А теперь видим, что с нею и поговорить можно, и предмет стал понятней!»

Главным результатом работы с учителями, и родителями я считаю понимание того, что в своих оценках в адрес детей, мы взрослые, а особенно учителя, должны рассчитывать каждое своё слово очень точно, как дозу лекарства. Что каждое слово, сказанное в адрес ребёнка, так или иначе, воздействует на его эмоциональное состояние, влияет не только учебную мотивацию, но и на все сферы деятельности организма. Что учитель невольно может стать для своих учеников либо психотерапевтом, либо дополнительным источником стресса. Что существует много педагогических технологий, но только в хорошей психологической атмосфере урок превращается в совместное творчество, в результате которого и ученик и учитель испытывают интерес к и радость по результатам труда. (Известно, что при положительных эмоциях организм даже сам вырабатывает те или иные лекарственные вещества, причем в самой оптимальной дозировке).

Литература:

1.Ананьев Б. Г. Психология педагогической оценки. М., 1935 г Андреева А.Д.,

Вохмянина Т.В., Воронова А.А., Гуткина Н.И. и др. под ред. И.В. Дубровиной Руководство практического психолога. Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы. – М:Academia, 1995.

2.Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер,2006. – 512 с.: ил – (Серия «Мастера психологии»).

3.Кучма В., директор НИИ гигиены и охраны здоровья детей и подростков НЦЗД РАМН, зав. кафедрой гигиены детей и подростков Первого МГМУ им. И. М. Сеченова. Статья из газеты: Еженедельник "Аргументы и Факты" № 9 27/02/2013[Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.aif.ru/health/children/40926

4.Пачина А.Г. "Оценочная деятельность педагога в условиях ФГОС начального общего образования" Учебно-методическое пособие. Омск БОУДПО «ИРООО», 2011г.

5.Спилбергер Ч.Д, адаптация А.Д. Андреева А.Д. «Опросник исследования тревожности у старших подростков и юношей»
http://vsetesti.ru/337/

6.Филипс. Методика диагностики школьной тревожности. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://testoteka.narod.ru/lichn/1/36.html

Специфика инклюзивного образования Липецкой области.

Барзукаев Л. В.,
ШВСМ им. А. А. Кадырова, г. Грозный,
аспирант ЕГУ им. И. А. Бунина

Современная образовательная политика государства ориентирована на становление гармонически развитой личности, принадлежащей к любой социальной группе. Не секрет, что лица с ограниченными возможностями не всегда раннее могли образование качественное образование и становится активными членами социума. Поэтому, в последние десятилетия назрел вопрос о выработке стратегического направления в этой сфере. Потребовались инновационные подходы в образовании. Поэтому, одним из приоритетных направлений образовательной политики страны стало развитие инклюзивного образования.

В отечественной психолого – педагогической науке исследование инклюзивных процессов происходит в контексте организационно – методических проблем воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, вопросов их социализации и реабилитации. Особое внимание уделяется сравнительному анализу зарубежного и отечественного опыта, поиску эффективных технологий взаимодействия заинтересованных служб и субъектов образовательного процесса, выявлению причин, тормозящих внедрение инновационных процессов в систему образования (Н.Н. Малофеев, Н. М. Назарова, М.М. Семаго, Л.М. Шипицына, С.В. Алехина, Т.В. Фуряева, Е.Н. Кутепова, другие).

Приоритетным направлением в таком образовательном процессе, является использование интерактивных технологий. Интересными, на наш взгляд, являются наработки подобной стратегии, полученные в Липецкой области. Так, например, в 2009 году на базе Областного автономного специального (коррекционного) образовательного учреждения для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья специальной (коррекционной) общеобразовательной школе – интернате III – IV вид был открыт центр дистанционного образования для лиц с ограниченными возможностями здоровья. Основная цель его деятельности – организация обучения, в том числе с использованием дистанционных образовательных технологий обучающихся, которые по состоянию здоровья не могут систематически посещать занятия в школе.

На первом этапе обучалось 48 детей, с ними работали 10 учителей. С 2013 года центр может обучать 240 школьников. В настоящее время на базе МБОУ СОШ № 48 г.Липецка открывается вторая площадка дистанционного обучения, которая начнёт работу

с 1 сентября 2014 года.

Дистанционное обучение – это индивидуализированный процесс передачи и усвоения знаний, умений, навыков и способов познавательной деятельности, который происходит при опосредствованном взаимодействии удаленных один от другого участников обучения в специализированной среде, созданной на основе современных психолого – педагогических и информационно – коммуникационных технологий.

В процессе выполнения основной цели дистанционного обучения реализуются дополнительные, неменее значимые образовательные цели перспективной образовательной стратегии области:

- создание качественной образовательной среды в Липецкой области;
- наиболее полное удовлетворение потребностей и прав в области образования;
- повышение качества и доступности обучения с применением дистанционных образовательных технологий;
- удовлетворение образовательных потребностей обучающихся с особыми образовательными потребностями;
- усовершенствование системы социальной адаптации для детей с ограниченными возможностями здоровья и детей, не имеющих возможность получать образование в очной форме обучения (по состоянию здоровья);
- предоставление прав и реальных возможностей участия во всех видах и формах социальной жизни наравне и вместе с остальными членами общества в условиях, компенсирующих ограничения возможностей.

Отметим, что если рассматривать деятельность этого центра более профильно и узко, то можно выделить следующие основные задачи инклюзивного образования, которые являются приоритетными и в образовательной политике :

- организационно – методическое и программно – техническое сопровождение дистанционного образования;
- сопровождение учебного процесса с использованием дистанционных образовательных технологий;
- совершенствование и развитие системы дистанционного образования;
- моделирование и отработка новых форм взаимодействия с детьми с особыми потребностями с использованием информационно – коммуникационных технологий;
- обеспечение необходимых условий для психического (когнитивного, интеллектуального, волевого, эмоционального) и физического развития обучающихся, в соответствии с возрастными особенностями;
- создание благоприятных условий для самоопределения, саморазвития и самореализации, формирования положительного отношения к труду и здоровому образу жизни, развития творческих способностей и задатков;
- создание и внедрение в практику, новых организационно – педагогических форм и методов образования и воспитания, с учетом индивидуально – психологических особенностей, психолого – медико – педагогических рекомендаций и пожеланий родителей (законных представителей).

Центр дистанционного обучения выполняет следующие функции:

- создание и развитие образовательной среды дистанционного образования:
- создание и поддержка образовательных ресурсов в сети Интернет и обеспечение работоспособности сервера дистанционного образования;
- развитие сервисной сети Интернет и внедрение её в профессиональную деятельность педагогических работников Липецкой области;
- формирование рабочей группы, осуществляющей дистанционное обучение в образовательных учреждениях Липецкой области;
- разработка дистанционных курсов и учебно – методических материалов, их организация и контроль;

- обеспечение апробации курсов в условиях учебного процесса;
- обеспечение ведения информационных баз и документации по результатам деятельности;
- разработка проектов локальных нормативных актов по использованию дистанционных образовательных технологий в учреждении;
- осуществление консультационной поддержки деятельности учебных заведений, учреждений и организаций относительно разработки и внедрения ими в образовательный процесс дистанционных образовательных технологий или их отдельных элементов;
- организация обучения детей с ограниченными возможностями здоровья с применением дистанционных образовательных технологий;
- организация обучения лиц, оказавшихся в особых жизненных ситуациях, с применением дистанционных образовательных технологий;
- оказание консультативной и методической помощи педагогам по организации обучения по средствам дистанционных образовательных технологий;
- организация семинаров, конференций и иных собраний по вопросам совершенствования и развития системы дистанционного образования;
- анализ и распространение передового опыта в области дистанционного образования;
- развитие информационно – консультационного взаимодействия по вопросам обучения с применением дистанционных образовательных технологий, с образовательными учреждениями Липецкой области и Российской Федерации.

Помимо центра дистанционного обучения в городе Липецке ряд общеобразовательных школ, которые реализуют инклюзивные процессы: МБОУ СОШ № 4 им. Л.А. Смык, МАОУ СОШ № 17, МБОУ СОШ № 33 им. П.Н. Шубина, МБОУ СОШ № 37 им. В. Козадерова, МБОУ СОШ № 40, МБОУ СОШ № 70 и другие.

Концепция СФГОС для детей с ограниченными возможностями здоровья гарантирует их интеграцию в общеобразовательное пространство, в связи с этим в российских школах, и в частности в образовательных учреждениях Липецкой области, изменяются подходы к обучению. Для успешности реализации инклюзивных процессов в массовых школах создаются специальные условия. Так, например, в МБОУ СОШ № 1им. М.М. Пришвина г. Ельца расширены дверные проёмы для передвижения на колясках, коридор оборудован поручнями, функционируют сенсорные комнаты (тактильный комплекс, фиброоптический душ и т.п.), обеспечен доступ в библиотечно – информационный центр и санитарные комнаты.

Изучив состояние образования в Липецкой области, мы выделили следующие проблемы, которые возникают в современных условиях интеграции обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательные школы:

Психологические «барьеры» общественного мнения, связанные с неинформированностью населения.

Психологическая и профессиональная неготовность педагогов к работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья.

Нехватка необходимых педагогических кадров (психологов, дефектологов, тьютеров, логопедов) в общеобразовательных школах, связанная с низкой оплатой труда.

Не все школы технически адаптированы для обучающихся с особыми образовательными потребностями.

Недостаточная разработанность механизмов реализации специальных образовательных условий для различных категорий детей с ограниченными возможностями здоровья.

Методическими комплектами, пособиями и учебниками школы обеспечены недостаточно.

Анализ системы инклюзивного образования Липецкой области показал, что существует много вопросов, требующих решения, для успешного обучения и социализации детей с ограниченными возможностями здоровья. Работа в данном направлении продолжается

(организуются курсы и семинары для повышения квалификации педагогических работников в рамках инклюзивного образования, постепенно происходит переоборудование материально – технической среды и т.д.), и можно надеяться, что в будущем инклюзивные процессы будут реализовываться в каждой школе.

Нам думается, что подобный опыт будет полезен более широкого изучения и внедрения позитивных наработок в практику.

Психолого-педагогическое сопровождение инклюзивной практики в образовательном учреждении

Варфоломеева О.А., муниципальное бюджетное
общеобразовательное учреждение
«Средняя общеобразовательная школа № 45 имени А. П. Гайдара»
города Кирова

В настоящее время инклюзивный процесс в образовании понимается как спе-циально организованный образовательный процесс, обеспечивающий включение и принятие ребенка с ограниченными возможностями здо-ровья (ОВЗ) в среду обычных сверстников в обще-образовательном учрежде-нии.

Это сложный процесс, требую-щий организационных, содержательных, ценностных изменений. Профессиональная позиция специалистов сопро-вождения должна быть направлена на сопровождение учебного процес-са, поддержку учителя на уроке, помощь ученику в овладении про-граммным материалом и способами общения с другими детьми [1].

Само понятие *«сопровождение» рассматривается как* «...система профессио-нальной деятельности <...>, направленной на создание социально-пси-хологических условий для успешного обучения и психологического развития ребенка в ситуации школьного взаимодействия.» (М.Р. Битянова, 1997).

Его следует распространять не только непосредственно на ребенка с ОВЗ, ребенка с инвалидностью, но и на других субъектов инклюзивного образовательного пространства — дру-гих детей класса, родителей всех детей, но и на членов педаго-гического коллектива, реализующего это образование [2].

В соответствии с компонентами процесса сопровождения оп-ределяются конкретные формы и содержание работы специалистов со-провождения: комплексная диагностика, развивающая и коррекционная деятельность, консультирование и просвещение педагогов, родите-лей, других участников образовательного процесса, деятельность по оп-ределению и корректировке компонентов индивидуальной образова-тельной программы.

Для успешной реализации задач инклюзивного образования творческой группой под руководством директора школы Н. С. Амосовой был разработан и вступил в действие инновационный проект «Инклюзивное образование – учиться вместе реально».

Идея внедрения инклюзивного образования приобрела свою актуальность для нашего образовательного учреждения в силу ряда объективных причин:

Во-первых, неоднородность состава детей будущих первоклассников, многие из которых относятся к категории риска школьной дезадаптации.

Во-вторых, наличием в микрорайоне школы двух детских садов компенсирующего вида № 107 и № 138, выпускники которых нуждались в социализации и адаптации к условиям массовой школы.

В-третьих, родители детей с ОВЗ отказываются от специализированных учреждений и предпочитают, чтобы их дети обучались в школе по месту жительства.

В настоящее время в школе имеется 4 специальных (коррекционных) класса VII вида, в которых обучаются 53 человека, 67,8% детей данного микрорайона и 11 человек с ОВЗ в

первых и вторых классах возрастной нормы.

Поэтому выходом из сложившейся ситуации правомерно считать создание специальных (коррекционных) классов в массовой общеобразовательной школе, а также «включение» таких детей в классы возрастной нормы, что соответствует идее инклюзивного образования, и является новизной проекта.

Цель проекта – создание условий, способствующих получению каждым школьником (в не зависимости от его интеллектуального и физического потенциала) качественного образования базового уровня, в соответствии с требованиями ФГОС.

Структура проекта включает в себя три этапа.

На подготовительном этапе (2009-2010г.г.) разработана концепция инклюзивного образования; создана координационная группа по реализации инклюзивного образования и соответствующие условия в школе:

Нормативно правовое обеспечение;

Обеспечение компетентности кадрового потенциала;

Психолого-педагогическое сопровождение;

Информационное сопровождение процесса;

Научно-методическое сопровождение;

Материально-техническое и финансовое обеспечение.

Мероприятия по реализации этапа:

Изучение пакета нормативных документов.

Усовершенствование нормативно-правовой базы деятельности, издание локальных актов.

Проблемный анализ состояния социально-психологического сопровождения в школе: роль образовательной среды в процессе социализации учащихся; роль родительского сообщества в формировании образовательной среды школы.

Определение ответственности и полномочий специалистов по сопровождению, а также критериев эффективности работы по каждому направлению: социальному, психологическому, логопедическому, медицинскому.

Подбор диагностического программного коррекционно-развивающего инструментария.

Организация необходимого ресурсного обеспечения.

Разработка и апробация программ сопровождения: системно-ориентированных, индивидуально-ориентированных, профилактических, коррекционных, развивающих и пр.

Разработка параметров мониторинга деятельности.

Составление плана мероприятий реализации программы.

На практическом/экспериментальном этапе (2010-2014г.г.) для обучения и воспитания учащихся с ОВЗ создано и успешно функционирует единое коррекционно-развивающее пространство (ЕКРП) – это современная модель взаимодействия всех участников образовательного процесса для успешной реализации коррекционно-развивающих технологий в процессе обучения, воспитания, лечения и профилактики с целью дальнейшей адаптации и социализации детей с ОВЗ в условиях общеобразовательного учреждения.

На контрольно-оценочном этапе (2014-2015) предполагается проанализировать достигнутые результаты проекта, данные мониторинга.

Психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ осуществляют: учитель-логопед, педагог-психолог, учитель-дефектолог классный руководитель, учитель-предметник, социальный педагог, медицинский работник, учитель – тьютор, педагог дополнительного образования.

Цель сопровождения: оказание комплексной психолого-логопедической и медико-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья в решении проблем эмоционально-личностного и познавательного развития, формирование информационно-коммуникативных компетентностей, коррекция детско-родительских отношений.

Задачи:
построение эффективного процесса сопровождения учебно-воспитательного процесса;
психолого-логопедическое и социально-педагогическое обеспечение образовательных программ;
развитие психолого-педагогической компетентности (психологической культуры) учащихся, родителей, педагогов.
предупреждение возникновения проблем развития ребенка;
помощь (содействие) всем участникам образовательного процесса в решении актуальных задач развития, обучения, социализации.

Психолого-педагогическое сопровождение реализуется через программу коррекционной работы в школе.

Программа коррекционной работы обеспечивает:
Выявление особых образовательных потребностей детей с ОВЗ и осуществление индивидуально ориентированной психолого – медико – педагогической помощи таким детям.
Возможность освоения детьми с ОВЗ образовательной программы.

Программа коррекционной работы содержит:
Перечень, содержание и план реализации индивидуально ориентированных коррекционных мероприятий.
Систему комплексного психолого – медико – педагогического сопровождения детей с ОВЗ в условиях образовательного процесса, а также описание специальных условий обучения и воспитания таких детей.
Механизм взаимодействия в разработке и реализации коррекционных мероприятий учителей и других специалистов в области коррекционной педагогике.
Планируемые результаты коррекционной работы.

Основными принципами сопровождения ребенка в образовательном учреждении являются:

- индивидуальный подход и дифференцированность;
- целостность (в масштабах класса, школы);
- системность (академические знания и социальные навыки, оценивание и прогнозирование и т.д.);
- непрерывность;
- создание ситуации успеха и обеспечение положительного эмоционального самочувствия всех участников образовательного процесса;
- междисциплинарное взаимодействие в команде специалистов сопровождения.

Теоретико-методологической основой программы являются идеи коррекционно-развивающего обучения Л.С. Выготского, А.Р. Лурия, С.Д. Забрамной, К.С. Лебединской, У.В. Ульенковой и др.

Основой программы коррекционно-развивающей работы является взаимосвязь трех подходов:

- Нейропсихологического, выявляющего причины, лежащие в школьных трудностей;
- Комплексного, обеспечивающего учет медико-психолого-педагогических знаний о ребенке;
- Междисциплинарного, позволяющего осуществлять совместно распределенную деятельность специалистов, сопровождающих развитие ребенка.

Структура и содержание программы коррекционной работы

Программа включает в себя пять модулей:

- концептуальный,
- диагностико-консультативный,
- лечебно - профилактический,
- коррекционно-развивающий,
- социально-педагогический.

Концептуальный модуль раскрывает сущность медико-психолого-педагогического сопровождения, его цели, задачи, содержание и формы соорганизации субъектов сопровождения.

Диагностико-консультативный модуль включает в себя программы изучения ребенка различными специалистами (педагогами, психологами, медицинскими работниками, педагогами-дефектологами) и консультативную деятельность.

В данном модуле разрабатывается программа изучения ребёнка различными специалистами.

Организационно-управленческой формой сопровождения является медико-психолого-педагогических консилиум

Задачи ПМПк:

выявление индивидуальных особенностей ребенка с ОВЗ, его потребностей, затруднений, потенциальных возможностей, ресурсов;

прогнозирование успешности освоения им образовательной программы;

определение образовательного маршрута ребенка в школе, классе;

разработка индивидуального учебного плана и индивидуальной образовательной программы;

динамическая оценка эффективности социальной адаптации ребенка и обучения;

внесение корректировок в учебный план ребенка с ОВЗ и рекомендаций по изменению образовательной и социализирующей среды.

Этапы сопровождения:

1 этап «Предшкола»

Цель**:** определение «школьной зрелости» детей 6 –7 лет.

2 этап Психолого-педагогическое сопровождение учащихся начальной школы (1-4 класс).

Цель**:** создание условий, необходимых для успешного решения образовательных, познавательных и социальных задач младшего школьника и прогноз дальнейшему развитию ребёнка.

3 этап – Психолого-педагогическое сопровождение учащихся 5-9 классов.

Цель: создание условий для успешной адаптации и социализации, оказание помощи в профориентации и трудоустройстве учащихся.

Лечебно-профилактический модуль предполагает проведение лечебно-профилактических мероприятий: диспансеризации школьников, вакцинации, оказания первой медицинской помощи; санитарно-просветительской работы, соблюдение санитарно-гигиенических норм, режима дня, питания ребенка, осуществление индивидуальных лечебно- профилактических действий.

Сохраняя здоровье детей, администрация МБОУ СОШ № 45 им. А. П. Гайдара организовала плановое лечение учеников классов VII вида в детском дневном стационаре КОКПБ им Бехтерева. Проводятся фармакологическое лечение, проходят курс массажа, физиопроцедуры, психокоррекционные занятия по коррекции эмоционально-волевой сферы.

Коррекционно-развивающий модуль на основе диагностических данных обеспечивает создание педагогических условий для ребенка в соответствии с его возрастными и индивидуально-типологическими особенностями.

Учитель-логопед с помощью специфических логопедических средств способствует формированию необходимых условий для успешной адаптации детей с речевыми нарушениями к учебно-воспитательному процессу и реализации их личностных возможностей:

- коррекция расстройств речи;
- коррекция нарушений письменной речи путем фонетических (фонематических), морфологических и синтаксических обобщений;
- коррекция, развитие и усовершенствование устной речи учащихся;
- развитие основных психических процессов (памяти, внимания, мышления).

Педагог-психолог обеспечивает создание благоприятных условий для интеллектуального, социального и личностного развития обучающихся с учетом их возрастных и ограниченных возможностей здоровья посредством:

- коррекции и развития основных психических процессов (памяти, внимания, мышления);
- коррекции и развития познавательных и коммуникативных способностей;
- коррекции и развития эмоционально-волевой сферы;
- коррекции и развития личности;
- профилактики отклоняющегося поведения;
- расширения социального опыта учащихся с ОВЗ в специально организованных психолого-педагогических условиях;
- обеспечения сохранения психологического здоровья учащихся и педагогов;
- психолого-педагогическое сопровождения профориентационной деятельности.

Социальный педагог обеспечивает защиту прав личности обучающихся, обеспечение их социальной и социально-психологической безопасности, социальной поддержки и содействия ребенку и его семье в трудных жизненных ситуациях посредством:

- создания и изучения социального паспорта класса, школы;
- изучения условий семейного воспитания и социального статуса семей школьников;
  разъяснения существующего законодательства, прав и обязанностей родителей (законных представителей), детей, образовательного учреждения;
- взаимодействия с органами социальной защиты населения;
- взаимодействия с различными субъектами профилактики: органами опеки и попечительства администрации города, РОВД , КДН с целью анализа ситуации, оказания помощи, защиты прав ребенка, направления информации, ходатайства о принятии мер административного характера.
- решения проблем профилактики безнадзорности и правонарушений детей и подростков, их социальной реабилитации в современном обществе;
- разработка и осуществление комплекса мероприятий по профилактике употребления ПАВ среди учащихся школы;
- вовлечения обучающихся в систему дополнительного образования, внеклассной и внешкольной деятельности в ОУ и по месту их жительства;
- помощи в профориентации и трудоустройстве учащихся.

Социально-педагогический модуль нацелен на повышение уровня профессионального образования педагогов; организацию социально-педагогической помощи детям и их родителям. Данный модуль реализуется через: изучение семьи, родительские собрания, круглые столы, лектории, консультации групповые и индивидуальные, индивидуальные беседы по профилактике школьных трудностей. В МБОУ СОШ № 45 им. А.П.Гайдара разработана программа работы с родителями с целью - повышение уровня родительской психолого-педагогической компетентности.

Результативность.

Успешная адаптация и социализация детей с ОВЗ в условиях ОУ

Результаты игры – конкурса «Русский медвежонок-2012» в МБОУ СОШ № 45 им. А.П. Гайдара г. Кирова у учащихся 4 «В» класса VII вида: Кирилл К.- 98 баллов, 1 место в школе, 41 место в регионе; Юля П. – 80 баллов; Кристина В – 76 баллов.

Вика С. и Юля П. во всероссийском конкурсе «Золотое руно» получили дипломы первой степени, набрав 60 баллов из 60, заняв первое место в России.

В 2013-2014 уч.год

100% успеваемость в классах VII вида;

в 9 классе успешная сдача ГВЭ и 100% продолжение обучения в системе профобразования: 33,3% -техникум, 41,6% - колледж, 25,1% -училище.

Воспитание и развитие толерантности у всех участников образовательного процесса.
Повышение уровня психолого – педагогической компетентности педагогического коллектива и родителей.
Оптимизация образовательного процесса в целом.

Перспективы работы:

1. Модернизация и внедрение программ социально-психологического и психолого-педагогического сопровождения: системно-ориентированных, индивидуально-ориентированных, профилактических, коррекционных, развивающих, комплексных и пр.
2. Определение критериев эффективности работы по каждому направлению: социальному, психологическому, логопедическому, дефектологическому.
3. Наличие необходимых для работы специалистов средств, материально-техническое оснащение реализуемых подпрограмм.
4. Расширение сферы сотрудничества по вопросам социально-психологического сопровождения учащихся, сохранения и укрепления их здоровья с внешкольными объединениями, учреждениями, центрами и т.д.
5. Создание банка данных о предоставляемых услугах по социально-психолого-педагогическому сопровождению в школе.
6. Управляемость процессов сопровождения, реализация подпрограмм. Внутренний аудит, позволяющий оценить качество работы специалистов.
7. Публикации, издание учебно-методический комплект.

Таким образом, понимание проблем каждого ребенка, в том числе и с ОВЗ, включение этих детей в единое коррекционно-развивающее пространство школы при целенаправленном психолого-педагогическом сопровождении, позволяет достигнуть положительных результатов. Дети успешно адаптируются и социализируются в социуме.

Литература

1.Алехина, С.В., Ананьев И.В. «Доступность образовательной среды в сфере дополнительного образования» Инклюзивное образование: практика, исследования методология: Сборник материалов II Международной научно-практической конференции/Отв. Ред. Алехина С.В. М.: МГППУ, 2013.

2. Создание и апробация модели психолого-педагогического со-провождения инклюзивной практики: Методическое пособие / Под общ. ред. С.В. Алехиной, М.М. Семаго. — М.: МГППУ, 2012

«Технология социально-педагогической поддержки младших подростков в период адаптации в пятом классе»

Вениченко С.Н.,
муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение
«Средняя общеобразовательная школа № 45 имени А. П. Гайдара»
города Кирова

На сложность и значимость периода, связанного с адаптацией ребенка к условиям школьной среды, указывают исследования, проведенные в области психологии, педагогики, медицины, физиологии, теории и методики физического воспитания, социологии (Г.М. Андреева, Е.Ю. Балашова, Л.И. Божович, И.В. Дубровина, и т.д.). В научных исследованиях разработаны определения адаптации, выявлена сущность, рассмотрены виды. Но исследования данной проблемы не потеряли своей актуальности [1]. Одним из наиболее сложных периодов, является переход школьников из начальной в основную школу: предметное обучение, усложнение учебного материала, смена и увеличение учительского состава, более

высокие требования к учебной деятельности учащихся [3]. На начало учебного года классный коллектив пятиклассников образовательного учреждения пополняется внушительным количеством (более 25%) вновь пришедших подростков из гимназий, лицеев и других образовательных учреждений. Данные учащиеся вынуждены сменить образовательное учреждение, многие приходят с проблемами в поведении, общении, с психическими травмами, соответственно, такие учащиеся нуждаются в социально-педагогической поддержке.

К.Г. Селевко технологию социально-педагогической поддержки рассматривает «…как процесс совместного с ребёнком определения его собственных интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий, мешающих ему нормально функционировать в обществе, сохранять своё человеческое достоинство и самостоятельно достигать желаемых результатов в обучении, самовоспитании, общении, образе жизни» [2].

Поскольку состав классного коллектива пятиклассников претерпевает изменения при переходе из начальной в основную школу, возникает проблема готовности младших подростков к взаимодействию в новом коллективе. Появляется потребность и необходимость формирования у ребенка адаптивных способностей, которые позволяли бы ему в максимально короткие сроки строить доверительные, продуктивные и партнерские взаимоотношения со сверстниками, с педагогами не только в учебной деятельности, но и вне её. При этом именно общение с группой сверстников выступает как основа социальной адаптации ребенка.

С целью преодоления возникающих трудностей у младших подростков при переходе в основную школу была разработана программа «Мы вместе», которая реализуется через индивидуальные и групповые занятия с элементами тренинга. Работа по программе строится на основе индивидуализации и дифференциации процесса адаптации. Реализация программы осуществляется через использование технологии социально-педагогической поддержки, которая базируется на личностно-ориентированном подходе, предполагает этапы: диагностический, основной, заключительный.

На первом этапе проводится входящая диагностика по критериям:

уровень тревожности и самооценки, социальный статус учащегося в коллективе, уровень учебной мотивации.

Каждый критерий замеряется апробированными диагностическими методиками и предполагает качественно-количественный анализ. Количественный анализ позволяет выявить количество дезадаптированных учащихся, качественный определяет причину затруднений ребенка.

Тест школьной тревожности Филипса, выявляет уровень тревожности в различных школьных ситуациях и определяет, в каких именно сферах внутришкольных отношений локализуется тревожность и какие формы принимает. Анализируется общее число несовпадений по всему тесту. Если показатели больше 50% от общего числа вопросов, можно говорить о повышенной тревожности ребенка, если больше 75% — о высокой тревожности.

Методика изучения мотивации учения Г.Н. Лускановой.

Предназначена для изучения уровня школьной мотивации учащихся, за каждый ответ а) – 3 балла, б) – 1 балл, в) – 0 баллов. Максимальная оценка 30 баллов.

25-30 баллов- I группа высокий уровень школьной мотивации;

20-24 балла- II группа средний уровень школьной мотивации;

15-19 баллов- III группа положительная внеучебная мотивация;

10-14 баллов- IV группа низкая школьная мотивация;

меньше 10 баллов-V группа отрицательная школьная мотивация, школьная дезадаптация.

Методика определения уровня самооценки Г.Н. Казанцевой;

0-25 баллов – высокий уровень самооценки;

26-45 баллов – средний уровень самооценки;

46-128 баллов – низкий уровень самооценки.

Методика определения социометрического статуса ученика в классном коллективе Дж. Морено.

Направлена на определение микрогрупп и социометрического статуса учащегося. В результате социометрического опроса психолог получает сведения о положении каждого ученика в группе и определяет психологический климат в коллективе. О благополучии группы говорит преобладание числа "лидеров" и "предпочитаемых" над суммой "изолированных" и "отверженных".

База экспериментального исследования.

Диагностическое исследование проводилось в МБОУ СОШ № 45 им А.П.Гайдара города Кирова в 2013-2014 учебном году в 5 классе. Из 26 учащихся класса - 19(73%) человек обучаются с 1 класса, 7(27%) вновь прибывшие учащиеся: 2(7,7%) ученики лицея и гимназии, 2 (7,7%) ученики малокомплектной сельской школы, 3(11,5%) ученики общеобразовательных школ.

Были получены следующие результаты: высокий уровень тревожности у 7(27%) человек; низкий уровень учебной мотивации 3(11,5%), отрицательная школьная мотивация 4(15,3%) учащихся; низкий уровень самооценки 9(34,6%) учащихся, 7(27%) детей имеют статус изолированных.

Таким образом, определилась группа «риска» из 7(27%) человек, дети с низкой учебной мотивацией, высокой тревожностью, сниженной самооценкой, изолированные в классном коллективе.

Второй этап (основной) - реализация программы «Мы вместе».

Цель программы: создание условий для успешной социализации младших подростков в классном коллективе при переходе в основную школу, через групповое и парное взаимодействие.

Задачи:

Преодоление недостатков общения в среде сверстников.

Создание условий для продуктивного взаимодействия младших подростков внутри группы и вне её.

Формирование благоприятного психологического климата, предотвращение психотравмирующих ситуаций в классе, поддержка положительного эмоционального состояния учащихся.

Методы:

1.Теоретические методы - моделирование, анализ, синтез позволили выявить специфические стороны процесса, определить и обосновать деятельность пятиклассников.

2.Эмпирические методы - анкетирование, тестирование.

3.Психологические методы и приемы: наблюдение, практические упражнения, сюжетно-ролевые игры, психологические игры.

Предполагаемый результат:

Устранение барьеров в общении младших подростков.

Создание доброжелательной атмосферы и продуктивного общения в коллективе младших подростков.

Эмоциональный комфорт, чувство защищенности и успешности в коллективе подростков.

Успех программы «Мы вместе» определяется соблюдением специфических принципов работы группы: активности участников, исследовательской позиции участников, партнерского общения, принцип здесь и сейчас и конфиденциальности.

В начале работы по программе учащимися принимаются правила поведения (групповые нормы) на занятии: быть активным, правило стоп, здесь и сейчас, внимательного слушателя, говорить о других только хорошее. Правила для учащихся традиционно обсуждаются в начале и конце занятия. Возможно, введение новых правил для реализации цели конкретного занятия.

На групповых занятиях подростки получают знания о том, как общаться, упражняются

в применении приемлемых способов поведения, овладевают навыками эффективного общения, учатся преодолевать конфликты через использование сюжетно-ролевых игр, разбор и обсуждение конкретных ситуаций, нахождение различных вариантов выхода из них, практическая отработка позиций. На каждом занятии вводятся определенные понятия: коммуникация, конфликт, дружба и т.д.

Индивидуальные занятия проводились с учащимися группы «риска» в рамках подготовительного блока реализации программы. Для каждого из них составлен свой индивидуальный план, определено содержание занятий с учетом трудностей адаптационного периода. Индивидуальные занятия повторяли структуру группового занятия по решению отдельных проблем каждого подростка. Для реализации основного блока программы все дети группы «риска» включены в подгрупповые и групповые занятия с классным коллективом. Для этого установлены доброжелательные, доверительные отношения с каждым подростком. Подобран набор методик, упражнений, которые позволил ребенку раскрепоститься, работать в зоне повышенной комфортности, снизил проявление тревожности. Если какие-либо упражнения вызывали отрицательные эмоции, замкнутость подростка, необходимо было сделать паузу, сменить задание, не требовать полного выполнения требований психолога. Любое занятие предполагает глубокую аналитическую форму работы, активное обсуждение выхода из проблемной ситуации.

Место проведения - помещение для проведения занятий с элементами тренинга, где есть возможность свободно двигаться.

Количество участников - весь классный коллектив младших подростков 5 класса.

Каждое занятие длится 40-60 минут; всего 10 занятий с периодичностью один раз в неделю.

Тематическое планирование программы «Мы вместе» включает подготовительный блок для учащихся группы «риска» на 3 часа:

1.«Давайте познакомимся!», цель: знакомство учащихся, установление дружеских отношений, положительного настроя, ведение новых понятий: общение, коммуникация; организовалась игра «Снежный ком», «Мои лучшие качества», «Мой подарок другу».

2.«Наши страхи», цель: улучшение самочувствия и повышение эмоционального фона подростков за счёт снижение уровня личной тревожности через включение в игру «Ассоциации», введение новых понятий: страх, тревожность. Использование элементов сказкотерапии: «Страшная-страшная сказка», элементы арттерапии «Мои страхи и их преодоление».

3.«Опасное путешествие», цель: объединение усилий всей группы, для предотвращения катастрофы через выявление положительных качеств каждого участника путем организации сюжетно-ролевой игры «Катастрофа».

В основном блоке программы работа строится со всеми участниками классного коллектива, рассчитана она на 7 часов.

1. «Я среди других» (2 часа), цель: осознание подростками происходящих с ним психологических изменений, закрепление правил доброжелательного и внимательного отношения к себе и другим людям через введение понятий и характеристик подросткового возраста. Игра: «Всё самое важное о себе за три минуты», упражнение: «Мои достоинства и недостатки», упражнение «Коллаж» с элементами арттеррапии. Цель второго занятия: формирование умения анализировать свое эмоциональное состояние, упражнение: «Эмоциональный фитнес», организация сюжетно – ролевой игры «Грецкий орех», цель: осознание каждым учащимся своей индивидуальности, исключительности, опора на собственные внутренние ресурсы.

2. «Проблемы общения» (2 часа), цель: дать учащимся представления о проблемах общения и способах их преодоления, познакомить с понятием конфликт и приёмы его предотвращения, рассмотреть основные навыки поведения в конфликтной ситуации. Введение понятий вербальные и невербальные барьеры общения. Использованы упражнение

«Игры с лентой», игра «Ассоциации». Разбор конкретных конфликтных ситуаций и вариантов реагирования. Игра «Мост» с целью развития доверительного отношения друг к другу, чувства взаимопомощи и сотрудничества.

3. «К дружбе через общение» (2 часа), цель: создание условий для успешного и продуктивного взаимодействия младших подростков через групповое и парное взаимодействие, через введение понятия друг, дружба, выполнение упражнения «Ассоциации», игры: «Транспорт «Дружба». На втором занятии цель: создание условий для успешного и продуктивного взаимодействия младших подростков через групповое и парное взаимодействие путем организации игры «Опасное путешествие».

На заключительном занятии (1 час) программы ставится цель: активизация знаний полученных на занятиях, подведение итогов работы всего коллектива через занятие с элементами арттерапии «Наш дружный и успешный пятый класс».

Структура занятия с элементами тренинга

Ритуал приветствия.

Разминка.

Основное содержание.

Рефлексия.

Ритуал прощания.

На протяжении всего периода реализации программы осуществляется фиксация изменений в развитии: самооценки, уровня тревожности, коммуникативности. По мере исправления типичных трудностей, учащиеся с которыми проводится индивидуальная работа, включаются в групповую работу, тем самым обеспечивая подвижный состав группы.

Третий этап (заключительный) направлен на выявление динамики в показателях адаптации младших подростков в классном коллективе. Для отслеживания изменений повторная диагностика проводилась по тем же методикам и критериям.

Результаты диагностики уровней показателей школьной тревожности у учащихся 5 класса (% от общего числа детей в классе).

Общая тревожность в школе снизилась с 69%(18) до 43%(11) учащихся (учитывалась высокая тревожность). Тревожность проявлялась в волнении при мыслях о школе, успеваемости.

Переживание социального страха - эмоциональное состояние ребенка на фоне, которого развиваются его социальные контакты (прежде всего - со сверстниками), понизилось с 39% (10) до 27%(7). В среде сверстников число конфликтных ситуаций уменьшилось. Дети стали терпимее друг к другу, появилось доверие.

Фрустрация потребности в достижении успеха – снизилась с 46%(12) до 23%(6). Учащиеся почувствовали ситуацию успеха на занятиях с психологом, что позволило почувствовать себя более успешными в обычной школьной ситуации, по наблюдениям учителей и родителей.

У 34%(9) учеников страх самовыражения был вызван, в основном, озабоченностью своим внешним видом, реакцией окружения на поведение ученика, что свидетельствует о развитии рефлексии как новообразования подросткового возраста. Данный фактор снизился до 23%(6) учащихся.

Учащиеся испытывали страх в ситуации проверки знаний учителями, особенно публичной в присутствии всего класса. Этот показатель выявлен у 46%(12) учащихся и снизился до 31% (8). По наблюдениям учителей учащиеся стали активнее высказывать свою точку зрения в классе, терпимее относится к высказываниям друг друга.

Страх не соответствовать ожиданиям окружающих - выявлен у 23% (6) и снизился до 11% (3) учащихся.

Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу выявлена у 27% (7) и снизился до 23% (6) учащихся.

Проблемы и страхи в отношениях с учителями выявлен у23% (6) и снизился до 9% (2)

учащихся.

Результаты диагностики уровней мотивации у учащихся 5 класса (% от общего числа детей в классе).

1. Высокий уровень школьной мотивации: до реализации программы - 8(30,4%) и после 11(42,3%) учащихся, у подростков выражено стремление наиболее успешно выполнять предъявляемые школой требования. Они старательно следуют указаниям учителя, добросовестны и ответственны, сильно переживают, если получают неудовлетворительные оценки или замечания педагога;

2. Средний уровень школьной мотивации: до реализации программы - 5(19,2%) и после 6(23%) учащихся, они успешно справляются с учебной деятельностью, а при ответах на вопросы проявляют меньшую зависимость от жестких требований и норм;

положительная внеучебная мотивация: до реализации программы - 6(23%) и после 7 (27%) учащихся, они достаточно благополучно чувствуют себя в школе, но при этом ходят в школу, чтобы общаться с друзьями, с учителями. Познавательные мотивы у таких детей сформированы в меньшей степени и учебный процесс их мало привлекает;

3. Низкая школьная мотивация: до реализации программы - 3(12%) и после 1(4%) учащийся, посещает школу неохотно, предпочитает пропускать занятия. На уроках часто занимается посторонними делами. Испытывает серьезные затруднения в учебной деятельности. Находится в состоянии неустойчивой адаптации к школе;

отрицательная школьная мотивация, школьная дезадаптация:

до реализации программы – 4(15,4%) учащихся, после 1(4%) учащийся.

Результаты диагностики уровней самооценки у учащихся 5 класса (% от общего числа детей в классе).

Высокий уровень самооценки наблюдался у 7(27%), а затем у 11(42%) учащихся, они правильно реагируют на замечания других и редко высказывают сомнения в своих действиях. Средний уровень самооценки до у 10(39%) после у 12(46%) учащихся, при этом они редко страдают от «комплекса неполноценности» и время от времени стараются подладиться под мнения других. Низкий уровень самооценки до 9(34%) и после у 3(12%) учащихся. Подростки болезненно переносят критику в свой адрес, стараются всегда считаться с мнением других и часто страдают от «комплекса неполноценности».

Результаты диагностики по социометрии у учащихся 5 класса (% от общего числа детей в классе).

Анализ результатов социометрии показал наличие положительной динамики в работе с учащимися, вначале наблюдалось 5(19%) лидеров, 7(27%) предпочитаемых, 7(27%) отверженных и 7(27%) изолированных учащихся, количество взаимных выборов составляло 7 (27%). После проведенной работы выявлено 9(35%) лидеров, 11(42%) предпочитаемых, 5 (19%) отверженных, 1(4%) изолированных учащихся, количество взаимных выборов составляет 15(58%). Количество лидеров увеличилось на 4(15%), среди них есть вновь поступившие дети, а количество изолированных сократилось с 7(27%) до 1(4%) учащегося. Количество детей группы «риска» 7(27%) снизилось до 1(4%) человека.

Таким образом, реализация программы «Мы вместе» способствовала формированию у подростков навыков конструктивного взаимодействия внутри классного коллектива. Ребята стали способными находить возможности изменения неудовлетворительных отношений с окружающими, используя свой личностный потенциал и полученные знания на занятиях. По мере корректировки личностных показателей у многих сформировалась адекватная самооценка и положительный образ «Я», появилась ситуация успеха, понизились показатели тревожности. По наблюдениям классного руководителя и психолога, в классном коллективе значительно улучшился психологический климат. Все это способствовало лучшей адаптации и успешной социализации младших подростков к изменяющимся условиям жизни, сохраняя при этом их личность и здоровье.

Список литературы:
Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. - М., Просвещение, 2008.
Селевко Г.К. Технология воспитания и обучения детей с проблемами. М. НИИ школьных технологий.-2005.
Цукерман Г.И. Переход из начальной школы в среднюю, как психологическая проблема. // Вопросы психологии, 2001. - №5.

Исследование специфики тревожности и страхов детей с нарушениями в развитии

Власова Т.В., ГБОУ СКОШ VIII вида № 1111,
Харькина Н.А., ГБОУ СКОШИ № 60,
Головченко Л.А., ГБОУ СКОШИ № 60, г. Москва

Исследование проблемы тревожности у детей младшего школьного возраста с нарушениями развития актуально как для выявления роли и механизмов ее проявлений, так и для определения факторов, оказывающих непосредственное влияние на деятельность ребенка (в том числе и ведущую – учебную) и в целом на дальнейшее формирование его личности.

В последние годы в нашей стране были развернуты масштабные исследования, посвященные изучению детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе с нарушениями интеллекта, в которых выявляется суть основных понятий нарушенного развития, указываются способы совершенствования принципов, форм, методов, содержания работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья (Р.Ф. Майрамян, Т.Н. Волконская, В.В. Ткачева, М.М. Айшервуд и др).

Вопросы тревожности и страхов у детей с интеллектуальной недостаточностью психологами-теоретиками трактуются неоднозначно. Долгий период времени как отечественные, так и зарубежные исследователи отказывались признавать, что механизм реагирования интеллектуально нарушенных детей на неблагоприятные жизненные ситуации схож с реакциями их интеллектуально полноценных сверстников. Полагали, что незрелость личности отсталого ребенка, недифференцированность, неадекватность и эгоцентричность его чувств не позволят ему сформировать такие эмоциональные механизмы, которые лежат в основе тревожных расстройств.

По мере изучения умственно отсталых лиц, сформировалось убеждение о том, что 10–40% из них имеют значительные эмоциональные или поведенческие расстройства. При этом, чем меньший наблюдался интеллектуальный дефект, тем чаще были эти расстройства. Тревожные состояния наблюдаются у данной категории детей с такой же частотой, что и в среднем в популяции.

Изучая эмоциональные расстройства у тяжело умственно отсталых детей L.T. Hilliard и B.H. Kirman отмечали, что они склонны к стойким негативным эмоциональным реакциям на незнакомых лиц, непривычную обстановку и отрыв от семьи, при этом дифференциация чувств у умственно отсталых детей завершается позже. Их стабилизирующаяся аффективность и мораль определяют тип поведения и позволяют им реагировать на происходящее. Th. E. Jordan указывал на то, что, навязчивости, страхи и другие невротические симптомы у умственно отсталых не всегда распознаются [3].

Анализируя 1500 источников, посвященных эмоциональным расстройствам у умственно отсталых лиц, E.E. Baltasar, рекомендовал создать для них профилактические программы, способные предупредить эти расстройства. J. M. Kaufman и J. S. Payne отметили, что социальная адаптация умственно отсталых индивидов без поддержки окружающих невозможна и может привести к эмоциональным срывам. Они для абилитации, наряду с учебой, нуждаются в развитии у них эмоционально-волевых качеств, обучении необходимым

жизненным навыкам, что уменьшит вероятность фрустраций и, предупредит эмоциональные расстройства F. J. Menolascino и M. L. Egger обнаружили, что только часть умственно отсталых детей приспосабливаются к учебе, труду и другим условиям жизни, тогда как большинство – не справляются с этим, они становятся тревожными, враждебными и агрессивными. Их интеллектуальная ограниченность препятствует возможности с успехом собственными усилиями ответить на требования и ожидания окружающих. От поддержки окружающих зависит их эмоциональное приспособление. Осознание взрослыми этих трудностей может сочетаться с гневом и эмоциональным непринятием этого поведения. В результате детям приходится преодолевать и умственную отсталость, и эмоциональные трудности, возникшие из-за непонимания или неприятия [8].

Отечественные исследователи Е.И. Кириченко, Э.С. Калижнюк, И.Ю. Левченко, И.И. Мамайчук, также подчеркивают значение эмоционального самочувствия детей с нарушениями развития для их полноценного межличностного общения и гармоничного становления личности. В работах этих авторов указывается, что трудности в эмоциональной сфере ребенка с нарушениями развития в младшем школьном возрасте могут стать фактором, осложняющим взаимодействие со сверстниками и приводящим к школьной дезадаптации [1].

По мнению Т.И. Яндаловой, эмоциональное состояние тревожности у школьников с умственной отсталостью связано с конкретными бытовыми ситуациями. Д.Н. Исаев, Е.В. Войцешко, А.А. Карбасова, исследуя психогенные расстройства у умственно отсталых детей, пришли к выводу, что на возникновение невротических реакций у умственно отсталых детей влияют следующие факторы: «семейный фактор», т.е. неблагополучие в семье, которое увеличивает тревожность детей и способствует возникновению у них межличностного конфликта; чувство неполноценности в семье переживаются ребенком как потрясение, приводящее к повышению тревожности, участвующей в развитии невроза [3, 4].

Тревожность, закрепившись, становится достаточно устойчивым образованием. Дети с повышенной тревожностью тем самым оказываются в ситуации, «заколдованного психологического круга», когда тревожность ухудшает возможности ребенка, результативность его деятельности, а это в свою очередь, еще более усиливает его эмоциональное неблагополучие [5].

Анализ различных нарушений развития в качестве факторов возникновения тревожности у детей младшего дошкольного возраста, позволяет нам выделить такие основные причины их появления:

1. Дети младшего школьного возраста тяжело переживают наличие у них определенного физического или психофизиологического дефекта, что приводит к формированию страха непринятия сверстниками.
2. Дети с нарушениями развития часто не могут полноценно взаимодействовать с окружающими и испытывают панический страх перед ситуациями, в которых может обнаружиться их неполноценность.
3. Дети с нарушениями в развитии испытывают большие трудности в учебной деятельности, чем дети с нормальным развитием, что приводит к формированию устойчивого чувства тревоги в отношении всех вопросов, связанных со школой.
4. Дети с нарушениями развития гораздо чаще сталкиваются с гиперопекающим стилем воспитания, который подразумевает чрезмерную заботу и обеспокоенность родителей здоровьем и благополучием ребенка. Все это приводит к тому, что страхи и беспокойства родителей превращаются в страхи детей [2, 6, 7].

В целях изучения специфики тревожности и страхов детей с нарушениями в развитии нами были изучены показатели двух групп младших школьников – группа детей с интеллектуальными нарушениями на базе ГБОУ СКОШ VIII вида № 1111 г. Москвы – в дальнейшем эту группу мы будем называть «дети с нарушениями в развитии», а также дети с нормальным развитием на базе ГБОУ СОШ № 464 г. Москвы. В исследовании принимали участие 27 школьников в возрасте 7-9 лет с нарушениями интеллектуального развития,

из них 9 девочек и 18 мальчиков, а также 42 школьника в возрасте 7-9 лет с нормальным развитием из них 20 мальчиков и 22 девочки.

В исследовании были применены эмпирические (тестирование – методика диагностики детских страхов А.И. Захарова, шкала явной тревожности CMAS, тест школьной тревожности Филлипса) и статистические методы (U-критерий Манна-Уитни, критерий Фишера), а также качественный анализ результатов. Диагностика проводилась в форме индивидуальной беседы и тестирования каждого из испытуемых.

По результатам диагностики детских страхов по методике А.И. Захарова дети с нарушениями развития достоверно больше подвержены медицинским страхам, чем дети с нормальным развитием ($U=59$, $p\leq0,05$). На наш взгляд, это связано с тем, что детям с нарушениями развития чаще приходится сталкиваться с медицинскими манипуляциями, осмотрами, неприятными медицинскими процедурами, курсами лечения, несущими негативные эмоциональные переживания. Именно из-за этого стимулы, которые кажутся детям с нормальным развитием нейтральными, для них являются пугающими.

По шкале «Страх животных и сказочных персонажей» также были обнаружены достоверные различия ($U=16,5$, $p\leq0,01$). Дети с нарушениями развития достоверно чаще подвержены страхам перед животными и сказочными персонажами. Важно отметить, то данный страх в большей степени присущ детям дошкольного возраста и, как правило, редко проявляется у психологически здоровых детей. Выраженность этого страха у детей с нарушениями развития указывает на инфантилизм и недостаточное развитие их эмоционально-волевой сферы.

По шкале «Страх кошмаров и темноты» также были обнаружены достоверные различия ($U=25,5$, $p\leq0,01$). Дети с нарушениями развития достоверно чаще подвержены страхам кошмаров и темноты. Выраженность этой группы страхов также свидетельствует о недостаточном развитии их интеллектуальной и эмоциональной сфер.

По шкале «Социальные страхи» также были обнаружены достоверные различия ($U=7$, $p\leq0,01$). Дети с нарушениями развития достоверно чаще подвержены социальным страхам, чем дети с нормальным развитием. На наш взгляд, это связано с тем, то дети с нарушениями развития чувствуют свою «непохожесть» на сверстников и очень болезненно переносят ее. Их постоянно преследует страх быть отверженными, осмеянными, оказаться в неловкой ситуации.

По показателям «Страх физического ущерба», «Страх смерти» и «Пространственные страхи» достоверных различий не было обнаружено. Это свидетельствует о том, что данные стимулы кажутся одинаково пугающими и детям с нормальным развитием и детям с нарушениями в развитии.

По итогам проведения тестирования младших школьников с помощью методики «Шкала явной тревожности для детей (CMAS)» в группе детей с нормальным развитием 6,67% школьников не свойственно состояние переживания тревоги, 66,67% детей с нормальным уровнем тревожности и 26,67% с несколько повышенным уровнем тревожности. Детей с явно повышенной и очень высокой тревожностью в этой группе обнаружено не было. Это свидетельствует о том, что большинство младших школьников без патологий развития обладают оптимальным для успешной адаптации уровнем тревожности.

В группе детей с нарушениями развития не было выявлено детей, для которых состояние тревожности не свойственно вообще. Нормальный уровень тревожности присущ 53,34% младших школьникам этой группы. Несколько повышенным уровнем тревожности отличаются 33,34% школьников, у 13,34% детей был диагностирован явно повышенный уровень тревожности. Все это указывает на то, что детям с нарушениями развития приходится чаще испытывать тревожность в различных ситуациях.

Для выявления достоверных различий в выраженности явной тревожности у детей с нормальным развитием и детей с нарушениями развития был подсчитан U-критерий Манна-Уитни. Было выявлено, что по данному показателю достоверные различия отсутствуют

(U=99,5, p>0,05), т.е. дети обеих групп примерно одинаково склонны к проявлению явной тревожности.

По итогам диагностики уровня школьной тревожности по методике Филлипса в группе младших школьников с нормальным развитием 73,33% детей обладают низким уровнем общей школьной тревожности, 26,67% - средним уровнем, высокого уровня общей школьной тревожности выявлено не было. Это свидетельствует о том, что большинство детей из группы с нормальным развитием демонстрируют нормальное отношение к различным аспектам школьной жизни и не испытывают выраженной тревоги при мыслях о школе.

В группе младших школьников с нарушениями развития 40 % детей демонстрируют низкий уровень общей школьной тревожности, 33,3% - средний уровень и 26,67% - высокий уровень. Это свидетельствует о том, что почти треть испытуемых с нарушениями в познавательной деятельности испытывают повышенную тревожность в отношении различных сторон своей деятельности в школе, что может негативно сказываться на их учебных успехах и овладении школьным материалом.

Для выявления достоверных различий в выраженности общей школьной тревожности у детей с нормальным развитием и детей с нарушениями развития нами использовался U-критерий Манна-Уитни. Было выявлено, что по данному показателю существуют достоверные различия (U=45, p ≤0,01), т.е. дети из группы с нарушениями развития достоверно чаще подвержены тревожным переживаниям в вопросах, касающихся их школьной деятельности.

При анализе данных, полученных по шкале «Переживание социального стресса», было выявлено, что у 20% детей из группы с нормальным развитием наблюдается низкий уровень по этой шкале, у 46,67% детей – средний уровень и у 33,3% детей – высокий. Это свидетельствует о том, что младшие школьники, рассматриваемой группы склонны к переживаниям по поводу установления социальных контактов.

В группе детей с нарушениями развития было обнаружено 53,33% детей с низким уровнем переживания социального стресса, 13,33% детей со средним уровнем и 33,3% детей с высоким. Таким образом, младшие школьники, рассматриваемой группы демонстрируют невысокую склонность к переживаниям по поводу установления и поддержания социальных контактов.

Для выявления достоверных различий в выраженности шкалы «Переживание социального стресса» у детей с нормальным развитием и детей с нарушениями развития был подсчитан U-критерий Манна-Уитни. Было выявлено, что по данному показателю достоверные различия отсутствуют (U=107,5, p>0,05), т.е. дети обеих групп примерно одинаково склонны к проявлению переживаний, связанных с социальными контактами.

При анализе данных, полученных по шкале «Фрустрация потребности в достижении», было выявлено, что у 80% детей из группы с нормальным развитием проявляется низкий уровень по этой шкале, а у 20% детей – средний уровень. Высокий уровень фрустрации потребности в достижении не был обнаружен ни у одного ребенка.

В группе детей с нарушениями развития было обнаружено 33,33% детей с низким уровнем фрустрации потребности в достижении, 40% детей со средним уровнем и 26,67% - с высоким.

Было выявлено, что по данному показателю существуют достоверные различия по U-критерию Манна-Уитни (U=26, p ≤0,01), т.е. дети из группы с нарушениями развития достоверно чаще подвержены переживаниям фрустрации потребности в достижении. Это свидетельствует о неспособности детей развить свои потребности в достижении высоких результатов и сравниться в успехах с детьми с нормальным развитием.

При анализе данных по шкале «Страх самовыражения» было выявлено, что у всех детей из группы с нормальным развитием низкий уровень по этой шкале.

В группе детей с нарушениями развития было обнаружено 20% детей с низким уровнем страха самовыражения, 53,33% детей со средним уровнем и 26,67% - с высоким.

По данному показателю существуют достоверные различия по U-критерию Манна-Уитни (U=10,5, p ≤0,01), т.е. дети из группы с нарушениями развития достоверно чаще подвержены переживаниям, связанным со страхом самовыражения и гораздо чаще испытывают негативные эмоции в ситуациях, сопряженных с необходимостью представления себя другим людям.

При анализе данных, полученных по шкале «Страх ситуаций проверки знаний», было выявлено, что у 46,67% детей из группы с нормальным развитием диагностирован низкий уровень по этой шкале, у 33,33% детей - средний уровень и у 20% детей - высокий.

В группе детей с нарушениями развития было обнаружено 53,33% детей с низким уровнем страха ситуация проверки знаний, 33,3% детей со средним уровнем и 13,33% ребенка с высоким.

По данному показателю достоверные различия по U-критерию Манна-Уитни отсутствуют (U=92, p>0,05), т.е. дети обеих групп примерно одинаково склонны к проявлению переживаний и страхов, связанных с ситуациями проверки их знаний, достижений и возможностей.

При анализе данных, полученных по шкале «Страх несоответствия ожиданиям», было выявлено, что у 60% детей из группы с нормальным развитием низкий уровень по этой шкале, у 33,33% детей средний уровень и у 6,67% - высокий.

В группе детей с нарушениями развития было обнаружено 40%детей с низким уровнем страха несоответствия ожиданиям, 26,67% детей со средним уровнем и 33,33%детей с высоким.

По данному показателю достоверные различия по U-критерию Манна-Уитни отсутствуют (U=79, p>0,05), т.е. дети обеих групп примерно одинаково склонны ориентироваться на других при оценке своих знаний, мыслей и поступков.

При анализе данных, полученных по шкале «Низкая физическая сопротивляемость стрессу», было выявлено, что у 53,33%детей из группы с нормальным развитием низкий уровень по этой шкале, у 46,67%детей средний уровень. Высокий уровень низкой сопротивляемости стрессу не был обнаружен ни у одного ребенка этой группы.

В группе детей с нарушениями развития было обнаружено 80% детей с низким уровнем низкой физической сопротивляемости стрессу, 20% детей со средним уровнем. Высокий уровень низкой сопротивляемости стрессу не был обнаружен ни у одного ребенка этой группы.

По данному показателю достоверные различия по U-критерию Манна-Уитни отсутствуют (U=88, p>0,05), т.е. дети обеих групп обладают примерно одинаковыми способностями приспособляемости к ситуациям стрессогенного характера.

Таким образом в ходе анализа результатов исследований тревожности и страхов нами было выявлено, что дети с нарушением развития отличаются высоким уровнем личностной и ситуативной тревожности, склонны к переживанию общей школьной тревожности, испытывают фрустрацию потребности в достижении, страх самовыражения. Также дети с нарушениями развития достоверно чаще, чем дети с нормальным развитием озабочены необходимостью скрывать свои тревоги и страхи. Чаще всего дети этой категории боятся врачей и медицинских учреждений, социального неодобрения. Также для них остаются актуальными страхи, присущие детям младших возрастных групп: страхи животных и сказочных персонажей, страхи темноты.

Дети с нарушениями развития отличаются рядом особенностей эмоционально-волевой и интеллектуальной сферы, которые могут серьезно препятствовать адаптации детей к школьной среде. На этом фоне у младших школьников могут возникать такие проблемы как: 1) неспособность учиться, необъясняемая сенсорными и интеллектуальными факторами; 2) неспособность успешно выстраивать межличностные отношения с одноклассниками и учителями; неадекватность поведения и самочувствия в нормальных условиях и обстоятельствах; 3) тенденции к развитию физических симптомов страха, связанных с школьным

персоналом или школьными занятиями. В этой связи особый интерес вызывает исследование особенностей проявления страхов и тревожности младших школьников с нарушениями познавательной деятельности.

Дети с нарушениями развития в познавательной деятельности нуждаются в усиленном внимании взрослых (родителей, учителей), с ними должна проводиться постоянная коррекционная работа, направленная на стабилизацию их эмоционального состояния. Только специально организованная работа, внимание сверстников и учителя позволит эффективно скорректировать эмоционально-волевое развитие ребенка с нарушениями развития.

Литература:

1.Бойков Д.И., Бойнова С.АВ., Граш Н.Е. Обучение и воспитание детей с ограниченными возможностями. – М., 2009.
2.Власова Т.А. Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии. – М., 1973.
3.Вопросы психического здоровья детей и подростков. 2005 (5), № 2.
4.Дети с отклонениями в развитии / Под ред. М.С. Певзнер. – М., 2000.
5.Захаров А. И. Как помочь нашим детям избавиться от страха. – СПб., 2005.
6.Моисеева А. Г. Психология аномального ребенка. – М., 2004.
7.Прихожан А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. М. – Воронеж, 2009.
8.Шпек О. Люди с умственной отсталостью. – М., 2003.

Тревожность как защитная стратегия совладания с трудной жизненной ситуацией подростков, переживших жестокое обращение в семье

Володина Ю.А., ФГБОУ ВПО
«Брянский государственный университет им.ак. И.Г. Петровского», г. Брянск

Работа выполнена при поддержке гранта Президента МК-99.2014.6

В последние десятилетия резко возрос интерес общества к проблеме жестокого обращения с детьми в родительской или приемной семье. Ежегодно в социально-реабилитационных центрах проходят реабилитацию до 2000 детей из неполных, малообеспеченных и социально-неблагополучных семей, в которых родители не работают, ведут асоциальный образ жизни, злоупотребляют алкоголем и наркотиками.

В этой связи проблема жестокого обращения с детьми имеет не только социальный, но и психологический смысл. Как отмечает Щербанева Н.Г., жертвами жестокого обращения и насилия в семье чаще всего становятся дети в возрасте 3-7 лет, а также младшие подростки (10-12 лет). Каждый ребенок, подвергшийся жестокому обращению в семье, так или иначе, проходит через состояние шока, отрицания ситуации, депрессию, гнев, процесс принятия решения. Такой ребенок может длительное время находится в ситуации посттравматического стресса [3].

Дети-сироты, пережившие жестокое обращение в семье, в состоянии посттравматического стресса постоянно находятся в напряжении и ожидают повторения кризисной ситуации. Их психическое состояние при этом довольно разнообразно и проявляется в стрессах, тревожности, фрустрации (агрессии, регрессии, двигательном возбуждении, апатии, деструкции, стереотипии), внутриличностных и межличностных конфликтах, кризисах, приводящих, в конечном итоге, к социальной дезадаптации и психическим расстройствам. Вместе с этим, у детей-сирот, переживших жестокое обращение и насилие, может происходить трансформация состояния тревожности в другие эмоциональные состояния, имеющие отрицательную модальность (страх, ужас, паника, апатия и др.).

Как указывает в своих исследованиях Бумаженко Н.Н., у большинства из них переживание психической травмы оставляет отпечаток в виде личностных, эмоциональных,

поведенческих реакций и состояний (чувство ответственности и вины за насилие, повышенная возбудимость или чрезмерная бдительность, вспышки агрессии в спокойной обстановке, постоянное переживание чувства потери, сожаление об утрате привычного уклада жизни, противоречивость в понимании мира взрослых, страх остаться без родителя, даже при пережитом насилии и жестокости с его стороны, боязнь повторного физического насилия, боязнь будущего, неуверенность в повседневной жизни, чувство собственной неполноценности на фоне низкой самооценки, затруднения в общении со сверстниками, и др.). Личностная деформация на фоне стрессового расстройства искажает шкалу ценностей, моральных оценок, ведет к возникновению комплекса неполнеценности, потере собственного достоинства [1].

В целом жестокое обращение наносит не только вред психическому и физическому здоровью ребенка, но и обуславливает трудности его социализации в обществе. Отсутствие необходимых социальных навыков и умений, в том числе навыков общения со сверстниками и взрослыми, формирует пристрастие к алкоголю, наркотикам, определяет уход в криминальную и асоциальную среду, суициды. В большинстве случаев дети, пережившие в детстве жестокое обращение и насилие, вырастая, начинают применять данный способ для решения всех своих жизненных проблем.

Поэтому, диагностика личностного развития является важным компонентом психодиагностической работы с детьми, пережившими жестокое обращение и находящимися в трудной жизненной ситуации, для выяснения причин, блокирующих психическое развитие и формирующих асоциальную личность под действием неблагоприятных факторов окружающей среды.

Задачей нашего исследования стало выявление уровня личностной тревожности детей -сирот 11-13 лет, определение его влияния на формирование психологических личностных защит, степень удовлетворенности подростками социальной жизнью и отношениями с окружающими людьми.

Содержательная характеристика общей личностной тревожности представляет собой общее эмоциональное состояние подростков, связанное с различными формами их социальной жизни. Исходя из этого, общая тревожность определяет, таким образом, включение подростка в социокультурный контекст.

Для исследования уровня тревожности подросткам была предложена Шкала личностной тревожности А.М. Прихожан (форма Б). Учащимся необходимо было представить себя в предложенных ситуациях и оценить по 5-ти бальной шкале, насколько эта ситуация неприятна, может вызвать беспокойство, страх или опасения. По результатам исследования высокий уровень тревожности был выявлен у 55,6% подростков, средний – у 27,1%, низкий – у 17,2%.

Представленные результаты свидетельствуют о том, что у значительной части подростков, переживших жестокое обращение в семье, уровень общей тревожности высокий, наблюдается боязнь за свою жизнь (причем не только за будущую, но и за настоящую). Многие подростки отмечают, что боятся стать алкоголиками или наркоманами, асоциальными личностями как их родители, боятся конфликтов с окружающими людьми, отрицательного мнения о них со стороны взрослых, неприятностей, связанных с неправильным поведением. Все это указывает на зависимую позицию подростков по отношению к микросоциуму и их стремление остаться там, где привычно, хотя и не очень комфортно.

Результаты по Шкале «Я-концепции» для детей Е. Пирс, Д. Харрис в адаптации А.М. Прихожан (фактор «Счастье и удовлетворенность») детей-сирот подросткового возраста (n=30) свидетельствуют об общей неудовлетворенности подростками своей жизнью. Содержательно это выражается в таких высказываниях, как «Я боюсь, что пойду по стопам родителей», «Я хотел бы стать лучше, чем сейчас», «Я глупая», «Я делаю много глупостей», «Всеми силами я стремлюсь изменить себя», «Я очень хочу жить хорошо», «Я стараюсь думать о том, что все будет хорошо» и др.

Исследование уверенности подростков в своих силах и своем поведении по фактору «Уверенность в себе» показывает, что 45,8% подростков, переживших жестокое обращение, неуверенны в себе и своих действиях, 44,3% сомневаются в своих возможностях.

Для большинства детей-сирот, находящихся в трудной жизненной ситуации, также характерна межличностная тревожность в общении, которая рассматривается как эмоциональное состояние подростка в ситуациях установления социальных контактов и отражает неблагополучие эмоциональной сферы подростков, связанное с формами межличностного взаимодействия в окружающей среде, фрустрацию потребности в достижении успеха в общении, переживание социального стресса, страх несоответствовать ожиданиям окружающих, что способствуют общей десоциализации личности.

Изучение эмоционального комфорта и благополучия подростков в ситуациях межличностного взаимодействия свидетельствует о затруднениях, испытываемых ими в процессе общения. Содержательно это проявляется в характеристиках своего «Я» в общении с другими людьми, которые дают подростки, находящиеся в трудной жизненной ситуации: «злой», «непонятливый», «эмоционально-неустойчивый», «молчаливый», «задумчивый», «грустный» или наоборот «агрессивный», «нервный», «раздражительный».

Однако результаты исследования, полученные по методике COPE (адаптация Гордеевой Т.О., Осина Е.Н. и др.), позволяют более точно представить психологические стратегии совладания с трудной жизненной ситуацией, которые формируются у подростков в состоянии повышенной тревожности.

Стратегии совладания с трудной жизненной ситуацией детей-сирот с повышенным уровнем тревожности, переживших жестокое обращение в семье:

- Позитивное переформулирование и личностный рост – 20%
- Мысленный уход от проблемы - 30%
- Концентрация на эмоциях и их активное выражение - 40%
- Использование социальной поддержки - 10%
- Активное совладание - 20%
- Отрицание - 60%
- Обращение к религии - 40%
- Юмор - 30%
- Поведенческий уход от проблемы - 50%
- Сдерживание - 0%
- Использование эмоциональной социальной поддержки - 10%
- Использование «успокоительных» - 70%
- Принятие ситуации - 10%
- Подавление конкурирующей деятельности - 10%
- Планирование - 10%

Данные показывают, что наиболее часто подростки, пережившие жестокое обращение в семье, в кризисной ситуации применяют стратегию отрицания, поведенческого ухода от проблемы, «успокоительные» препараты для подавления возникающего эмоционального состояния. В результате чего, «сдержанное» состояние подростков достигается за счет включения неадаптивных механизмов и подавления физических реакций, а не через «сдерживание» как принятие волевых усилий. А это ведет к повышению уровня общей тревожности, формированию психологических защит на личностном уровне, и увеличению периода нахождения подростка в состоянии посттравматического стресса.

Блокирование острого эмоционального состояния способствует блокированию целенаправленной жизнедеятельности человека и развитию затяжного кризиса и психических нарушений.

Необходимо отметить, что повышенная тревожность влияет не только на личностные характеристики подростка и стратегию его совладания с трудной жизненной ситуацией, но также и на эмоциональную сторону общения, процесс и результаты общения в целом.

Полученные экспертные оценки, свидетельствуют о том, что только 29,4% подростков, переживших жестокое обращение в семье, доверяют окружающим взрослым. Большая же часть подростков старается избегать проблем и уходить от конфликтов. Таким образом, у большинства детей-сирот наблюдается тенденция к приспособлению к окружающей микросреде, недоверие к окружающему миру.

Следовательно, умение подростков справляться с трудными жизненными ситуациями является важным фактором для их личностного становления и развития, а снижение личностной и межличностной тревожности, выработка широкого спектра способов и стратегий разрешения проблем повышают психологическую устойчивость и личностный позитивный потенциал, что способствует формированию навыков эффективного взаимодействия с окружающими людьми.

Литература:

1. Бумаженко Н.И. Насилие как детерминанта виктимизации личности // Психология и современное общество: Взаимодействие как путь взаиморазвития: Материалы Международной научно-практической конференции. Ч.1. – Санкт-Петербург: СПбИУиП, 2006.– С. 54-57

2. Рассказова Е.И., Гордеева Т.О., Осин Е.Н. Копинг-стратегии в структуре деятельности и саморегуляции: психометрические характеристики и возможности применения методики COPE / Психология. Журнал Высшей школы экономики., Россия, 2013, №10. С. 82-118

3. Щербанева Н. Г., Особенности психологического сопровождения семьи ребенка - жертвы насильственного преступления // Развитие личности как стратегия гуманизации образования : материалы VI межрегион. науч.-практ. конф. / ЮРУ, СКСИ, МАК ПО, ФПОР. - Ставрополь, 2007. - С. 313-314

Уроки воспитания.
(Мы и наши дети)

Дёмина Н.В.
Педагог-психолог МБОУ «Гимназия г. Алдан»

«Родителями быть нелегко, но плохо,
если нелегко от этого нашим детям».

Нет никаких сомнений в том, что большинство родителей любят своих детей и желают им добра. Самоотверженно заботясь о детях, они нередко готовы поступиться своими удобствами и удовольствиями ради того, что может быть полезно ребенку или доставить ему радость. И уж, конечно, легко представить себе реакцию большинства мам и пап, если бы кто-то чужой – сосед или даже учитель – попытался ударить их ребенка или как-то обидеть его.

При этом многие родители сами способны поднять руку на своего ребенка или, по крайней мере, такой возможности не исключают.

Всем нам было бы полезно всегда помнить известное изречение: «Не делай другим того, что не нравится тебе». А нам, безусловно, не понравилось бы, если бы начальник на работе, милиционер на улице или просто кто-то более сильный ударил нас или обидел – даже в том случае, если мы ошиблись или рассердили его, не выполнили его распоряжений или надерзили ему.

Побои – не метод воспитания. Пощечинами и пинками ничего не добьешься.

Телесные наказания и битьё детей, даже если они не приводят к издевательствам, абсолютно неприемлемы. Применение телесных наказаний по отношению к детям является нарушением основных прав человека.

Да, конечно, воспитать ребенка – нелегкое дело. Мифы об ангельски чистых и кротких созданиях далеко не соответствуют действительности. Дети – не ангелы. Но это – маленькие человеческие существа, и поэтому из всех трудных ситуаций, в которые дети нередко

ставят своих родителей, можно и нужно стараться выйти с уважением к их человеческому достоинству, без применения физических наказаний или словесных оскорблений.

Я уверена, что вы хотите добра детям!

Отношения между родителями и детьми – сложная область отношений для всех.

Взрослые нередко угнетены житейскими обстоятельствами, чувством одиночества, тяжестью ответственности. Иногда они озабочены проблемой заработка, состоянием здоровья, отношениями с другими людьми – и эта озабоченность проявляется во вспышках гнева по отношению к детям. Тут уж и говорить не приходиться о продуманном наказании, битье ребенка в такой ситуации – следствие истерики, долго копившегося напряжения.

Бывает, что родители поднимают руку на своего ребенка после того, как испробовали все другие способы заставить его подчиниться их требованиям. Но они заблуждаются, считая, что применение физической силы вернет им власть и утраченный авторитет.

Ребенок учиться в минуту гнева прибегать к драке, привыкает к тому, что для того, чтобы снять напряжение, достаточно поднять на кого-то руку. Он уже считает возможным применять физическую силу и властвовать над более слабыми детьми. И все это потому, что, демонстрируя ребенку собственную несдержанность, родители не учат его самообладанию и не прививают ему умения справиться с отрицательными эмоциями другим способом.

Реакция на побои бывает у детей самой разной. Но какой бы разной по внешним проявлениям ни была реакция, в основе ее лежат общие законы детской психики.

Ребенку трудно осознать, что он подвергся телесному наказанию из-за своего неверного поведения. Для него гораздо естественнее считать, что такое наказание – это проявление гнева или нелюбви со стороны того, кто его наказал.

Ребенку важно чувствовать, что родители желают ему добра, а детям, которых ударили, порой трудно не потерять веру в добрые намерения родителей.

Уместно заметить, что словесные оскорбления – обидные замечания, грубые слова, постоянные придирки, насмешки – могут оказаться не менее унизительными и способны причинить не меньший вред, чем рукоприкладство.

Для душевного равновесия и правильного поведения ребенку необходимы четкие рамки и ясные правила поведения. Ребенок учится определять эти рамки, принимая требования родителей и подражая их действиям. Неизменный порядок во всем создает у ребенка чувство безопасности.

Хочу привести, для Вас, несколько советов, которые помогут вам при установлении рамок поведения для вашего ребенка:

Прислушивайтесь к ребенку и старайтесь понять его точку зрения. Не обязательно соглашаться с ним, но благодаря вниманию, которое вы оказали ребенку, он ощутит себя полноправным и достойным участником события.

Ребенок охотнее подчиняется правилам, в установлении которых он принимал участие. Существуют правила, которые могут устанавливать только родители.

Предоставьте ребенку право выбора. Дайте ему понять, что он волен выбирать из нескольких возможностей.

Ребенок имеет право выразить свое мнение и свои чувства относительно тех границ поведения, которые вы ему определяете.

Родителям необходимо верить в справедливость своих требований, объяснить ребенку их причины и убедиться в том, что он их осознал.

Не требуйте от ребенка сразу многого: начинать надо с небольшого набора правил.

Давайте детям ясные, точные и краткие указания.

Неоднократно возвращайтесь к этим правилам и инструкциям – ребенок нуждается в повторении.

Дети подражают вашему поведению и учатся таким образом отвечать за свои поступки.

Существует множество методов, с помощью которых можно воспитать в детях

чувство ответственности и послушание, научить их управлять своими поступками, не прибегая при этом к наказаниям.
Старайтесь похвалить ребенка за любое изменение к лучшему в его поведении, даже если оно весьма незначительно;
Старайтесь научить ребенка, как исправить неправильный поступок;
Разговаривайте с детьми в тоне уважения и сотрудничества;
Вовлекайте ребенка в процесс принятия решений;
Очень полезно высказать свое отношение к неподобающему поведению ребенка ясно и недвусмысленно;
Помните, что вы являетесь для ребенка образцом правильного поведения;
Старайтесь избегать пустых угроз;
Оценивайте сам поступок, а не того, кто его совершил;
Старайтесь не выражать предпочтение одному из детей;
Воздержитесь от шлепков, криков, угроз и оскорбительных слов – они могут только усилить в ваших детях неприязнь, ненависть и чувство протеста;
Используйте любую возможность, чтобы высказать ребенку, свою любовь.
Что делать, если ребенок заупрямился?

Надо помочь ребенку понять, что произошло, установить с ним контакт, решить проблему вместе с учетом его мнения, а точнее - предоставить ему возможность принять и решение, и ответственность за него.

Как это сделать?
Постарайтесь понять, что скрывается за поведением ребенка и что он пытается им выразить.
Прислушайтесь к его словам. Вникните в проблему, о которой он говорит.
Предложите придумать как можно больше вариантов разрешения этой проблемы (даже если некоторые из них окажутся совершенно фантастическими)
Попросите ребенка оценить преимущества и недостатки каждого из вариантов.
Обсудите их вместе с ребенком и позвольте ему самостоятельно решить, какой из вариантов предпочтительнее.
Попросите ребенка представить себе возможные последствия варианта, который кажется ему самым удачным.
Когда ребенок выполнит свое решение, дайте оценку тому, что получилось.
Помните, что такая совместная деятельность укрепляет в ребенке веру в то, что он может самостоятельно справиться с решением проблемы, и приучает его к тому, что он отвечает за свое поведение.

Обучение детей самодисциплине, ответственности, установлению границ поведения и использованию их логических результатов – процесс долгий. Это не разовое действие, а значит – никогда не поздно начать.

О совершенствовании деятельности центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи детям

Клюева Т.Н., Илюхина Н.В., ГБОУ ДПО «Региональный социопсихологический центр», г. Самара

Более 20-ти лет в системе образования Российской Федерации всем участникам образовательного процесса оказывается психолого-педагогическая и медико-социальная помощь. Активную роль в предоставлении данной услуги субъектам образовательного процесса играют образовательные учреждения для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи: центры психолого-педагогической и

медико-социальной помощи.

В соответствии со статьей 8 ч1 п.12 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» к полномочиям органов государственной власти субъектов Российской Федерации в сфере образования относится: «организация предоставления психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи обучающимся, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, своем развитии и социальной адаптации».

Статья 42 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» определяет: 1.Что включает в себя психолого-педагогическая, медицинская и социальная помощь; 2. Адресатов, кому она может быть оказана; 3. Кто ее может оказывать.

На основании данной статьи расширяются функции и полномочия центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи детям и возникает необходимость разработки комплекса мероприятий по совершенствованию их деятельности. В связи с этим, необходимо четко определить место центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи детям в структуре системы образования Российской Федерации, а также разработать нормативно-правовую и учебно-методическую базу, регламентирующую деятельность центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи детям.

В рамках 1-го этапа Государственного контракта Министерства образования и науки Российской Федерации (№ 07.028.11.0021 от 16 октября 2013 года) специалистами Регионального социопсихологического центра в период с октября по декабрь 2013 года [2] были разработаны:

- примерное положение о центре психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи детям;
- регламент работы центра психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи детям, включающий примерный устав, примерную форму договора и заявления на предоставление услуг, примерную программу развития, формы отчетов, примерный перечень реализуемых программ, перечень психодиагностических методик;
- макеты профессиональных стандартов специалистов центра психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи;
- примерные программы психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи детям, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации;
- учебно-методическая документация, необходимая для распространения примерных программ.

Обновленная нормативно-правовая и учебно-методическая база позволит центрам психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи детям в полном объеме осуществлять свои профессиональные функции и быть защищенными в правовом поле.

Кроме того, проведено общественное обсуждение в профессиональном сообществе разработанного проекта регламента работы центра психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи, а также других нормативно-правовых документов. По итогам общественного обсуждения внесены дополнения и уточнения в отдельные нормативно-правовые документы, регламентирующие деятельность центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи.

Вся проделанная работа легла в основу подготовки Всероссийского семинара-совещания «Совершенствование деятельности центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи», которое было проведено,16-18 апреля 2014 года Министерством образования и науки Российской Федерации, Министерством образования и науки Самарской области на базе Регионального социопсихологического центра в г. Самаре.

На Всероссийском семинаре-совещании был представлен мультидисциплинарный стратегический подход к переосмыслению вопросов, связанных с совершенствованием

деятельности центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи. В дискуссиях принимали участие ученые, управленцы, руководители центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи, специалисты центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи, педагоги-психологи, дефектологи, логопеды, социальные работники, врачи, преподаватели вузов, аспиранты, студенты, представители общественных организаций. Всего в совещании приняли участие 249 представителей из 48 регионов всех Федеральных округов Российской Федерации, в том числе 106 участников из разных территорий РФ, 143 – представители Самарской области.

На совещании обсуждались следующие вопросы:

Нормативные, правовые и организационно-методические вопросы деятельности центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи

Организация комплексной психолого-педагогической и медицинской и социальной помощи. Перспективные модели оказания психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи в регионах

Осуществление функций ПМПК центром психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи: порядок деятельности, проблемы взаимодействия, реализация рекомендаций ПМПК

Психопрофилактическая и реабилитационная работа специалистов центров по профилактике суицидов, насилия (в том числе сексуального): опыт и технологии. Организация комплексной помощи несовершеннолетним обучающимся, признанным в случаях и в порядке, предусмотренном уголовно-процессуальным законодательством, подозреваемыми, обвиняемыми или свидетелями преступления

Лучшие практики и проблемные вопросы деятельности центров по профилактике зависимого поведения детей и подростков

Роль центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи как ресурсных центров развития инклюзивного образования

Развитие на базе центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи служб ранней помощи и ресурсно-методическое обеспечение консультативных пунктов на базе дошкольных образовательных организаций

Роль центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи в комплексном сопровождении и обеспечении качественного образования отдельных категорий детей с расстройством аутистического спектра

В числе наиболее дискуссионных тем оказались состояние, проблемы и перспективы развития центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи, нормативное регулирование деятельности центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи в условиях реализации Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации». Были проанализированы цели и задачи, основные направления деятельности центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи, концептуальные основы развития оказания психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи на современном этапе разным категориям детей. Участники Всероссийского семинара-совещания отметили, что одним из наиболее важных результатов проведенной работы должно стать не только соответствующее формирование общественного мнения, но и изменение позиции исполнительной власти субъектов Российской Федерации, средств массовой информации, сознания каждого человека к проблеме создания условий для: «организации предоставления психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи обучающимся, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, своем развитии и социальной адаптации» (Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012г. № 273-ФЗ ст.8, ч.12). Все выработанные в ходе совещания предложения отражены в резолюции и размещены в общем интернет-доступе [3]. В качестве основных предложений:

- отмечен и рекомендован к внедрению положительный опыт по созданию

моделей оказания психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи детям, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, своем развитии и социальной адаптации, включая несовершеннолетних обучающихся, признанных в случаях и в порядке, предусмотренном уголовно-процессуальным законодательством, подозреваемыми, обвиняемыми или свидетелями преступления в следующих регионах: Москва, Санкт-Петербург, Республика Татарстан, Красноярский край, Краснодарский край, Хабаровский край, Кемеровская область, Новосибирская область, Ростовская область, Самарская область, Челябинская область, Ярославская область;

- сформулированы предложения органам государственной власти субъектов Российской Федерации в сфере образования о конкретных путях по организации предоставления психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи обучающимся, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, своем развитии и социальной адаптации;
- сформулированы предложения Министерству образования и науки Российской Федерации о создании единой системы психодиагностического инструментария в рамках оказания комплексной психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи детям, о создании единой государственной системы повышения квалификации специалистов центров, их аттестации и сертификации, о внесении конкретных изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012г. № 273-ФЗ:

В настоящий момент Министерством образования и науки Российской Федерации для руководителей органов государственной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющих управление в сфере образования, в июне 2014 года подготовлено и разослано письмо «О центрах психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи», в котором в соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» разъяснено место центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи детям в структуре системы образования Российской Федерации [1].

Одной из важных составляющих комплекса мероприятий по совершенствованию деятельности центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи детям является повышение квалификации специалистов центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи детям, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации. Освоение программы курсов повышения квалификации позволяет специалистам центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи детям приобрести новые профессиональные компетенции и более эффективно решать профессиональные задачи, поставленные современной системой образования.

В соответствии с требованиями Государственного контракта № 07.028.11.0021 от 16 октября 2013 года (II этап) обучение специалистов центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи по базовому модулю программы «Совершенствование психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи детям, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации» проводилось специалистами Регионального социопсихологического центра в заочной форме с использованием дистанционных технологий. Обучение по вариативному модулю проводилось на базе федеральных стажировочных площадок, созданных в 2011-2013 годах и согласованных с Министерством образования и науки Российской Федерации:

Красноярский край
Хабаровский край
Курская область
Республика Татарстан (Казань)
Республика Карелия
Новгородская область
Забайкальский край (Чита)

Республика Саха (Якутия)

Всего на стажировочных площадках обучено **786** слушателей.

Наиболее востребованной на стажировочных площадках была программа вариативного блока «Специфика организации психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи разным категориям детей, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и адаптации». Не выбрана стажировочными площадками программа «Современные методики диагностики детей в рамках психолого-медико-педагогической комиссии».

Ниже представлено распределение слушателей, прошедших обучение по разным программам вариативного блока.

Название программы вариативного модуля

1. «Психолого-педагогические методы и приемы работы с родителями детей, испытывающих трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации» 78 чел. (9,9 %)
2. «Современные методики диагностики детей в рамках психолого-медико-педагогической комиссии»
3. «Специфика организации психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи разным категориям детей, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и адаптации» 411 чел. (**52,3 %)**
4. «Специфика организации психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи разным категориям детей, испытывающих трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации, в том числе несовершеннолетних обучающихся, признанных в случаях и в порядке, которые предусмотрены уголовно-процессуальным законодательством, подозреваемыми, обвиняемыми или подсудимыми по уголовному делу либо являющихся потерпевшими или свидетелями преступления» 1 5 6 чел. (19,8 %)
5. «Технологии оказания психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи детям, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации» 98 чел. (12,6 %)
6. «Организация и содержание консультативной работы специалистов центра психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи детям»43 чел.(5,5%)

Всего 786 чел.

Итоговое тестирование слушателей выявило ряд проблем в базовой подготовке специалистов в высших учебных заведениях, в частности, по возрастной, педагогической психологии, основам психологического консультирования, работе с разными категориями детей и подростков.

В качестве рекомендаций, по итогам проведения курсов повышения квалификации были предложены следующие [2]:

Включить в программы высшего профессионального образования педагогов-психологов, социальных педагогов, а также учителей-логопедов разделы по специфике работы указанных специалистов с детьми, испытывающими трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации, в том числе несовершеннолетними обучающимися, признанными в случаях и в порядке, которые предусмотрены уголовно-процессуальным законодательством, подозреваемыми, обвиняемыми или подсудимыми по уголовному делу либо являющимися потерпевшими или свидетелями преступления.

Разработать вариативные адресные программы повышения квалификации для узких специалистов: педагогов-психологов, логопедов, дефектологов, социальных педагогов, юристов, медицинских работников.

Разработать систему повышения квалификации для данной категории специалистов с базовым центром повышения квалификации в территориальных округах Российской

Федерации с возможностями использования дистанционных технологий.

Разработать систему подготовки узких специалистов в течение года после бакалавриата (интернатура по направлению педагогической психологии: педагог-психолог, прикладная магистратура: педагог-психолог).

Литература:

Письмо Министерства образования и науки Российской Федерации «О центрах психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи» от 14.06.2014 г. № ВК-1440/07

http://rspc-samara.narod.ru/dopusl.html

Выполнение работ по конкурсу Ф-105 «Разработка комплекса мероприятий по совершенствованию деятельности центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи детям»

http://rspc-samara.narod.ru/gkpk/rabsovsem/2014/psyhmedsoc/psyhmedsoc.htm

Материалы по итогам Всероссийского семинара-совещания «Совершенствование деятельности центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи», 16-18 апреля 2014 года, г. Самара

http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html

Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»

Формирование ценностных ориентаций у подростков

Кондратьева Л.А., муниципальное
бюджетное общеобразовательное учреждение
средняя общеобразовательная школа № 93,
г. Краснодар

В современной жизни наблюдается некоторое падение нравственности молодежи, что означает смену ценностных ориентаций людей под влиянием различных обстоятельств. Можно сказать, что на сегодняшний день в стране складывается новая морально-нравственная атмосфера, происходит переоценка ценностей, их творческое переосмысление, развернулись споры о преобразованиях во многих сферах человеческой жизни, в том числе и духовно-нравственной, моральной. В этой связи становится понятным особое значение ценностных ориентаций молодежи. Поэтому возникает задача целостной организации образовательного пространства, которая создавала бы условия для наполнения внутреннего мира подростка ценностным содержанием.

Каждое общество имеет уникальную ценностно-ориентационную структуру, в которой отражается самобытность данной культуры. Поскольку набор ценностей, которые усваивает индивид в процессе социализации ему “транслирует” именно общество, исследование системы ценностных ориентаций личности представляется особенно актуальной проблемой в ситуации серьезных социальных изменений, когда отмечается некоторая “размытость” общественной ценностной структуры, многие ценности оказываются порушенными, исчезают социальные структуры норм [1].

В кризисные периоды состояния общества подростки оказываются, как отмечают ученые В.Г. Алексеев, Б.С. Волков, И.С. Кон и др., - самыми социально неустойчивыми, нравственно неподготовленными и не защищенными. Современные подростки испытывают острый кризис в процессе формирования их ценностных ориентаций. Прежде всего, он проявляется в отсутствии у большинства из них базовых ценностей (смысл жизни, понятие о жизни, духовность, патриотизм и многое другое). Практически все психологи сходятся на том, что подростковый возраст является совершенно особым этапом развития личности.

Работа в направлении психологического сопровождения индивидуально-личностного развития и воспитания учащихся в нашей школе проводится по программе

«Формирование ценностных ориентаций у подростков». Программа разработана согласно практическим разработкам Гущиной Т.Н., Грецова А.Г., Фопеля К., Фетискина Н.П., Севериной О.А. и др. [4,5,10,11,12]. и в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования и объединяет несколько концепций: развитие коммуникативных, регулятивных и личностных УУД [7]. Данная программа помогает выполнять задачи воспитания и социализации личности обучающихся на ступени основного общего образования по направлениям: духовно-нравственная культура личности (доброта в чувствах, мыслях и поступках, гражданская культура личности) и культура поведения личности (доброта в отношениях людей: от любви в семье до толерантности в обществе).

Особая актуальность работы обусловлена тем, что в данном исследовании не просто констатировано наличие той или иной иерархии ценностных ориентаций личности, а проведено более глубокое изучение данной проблемы за счет рассмотрения связей ценностных ориентаций с особенностями временной перспективы личности. Полученные закономерности позволяют дать более полное описание психологических механизмов социального поведения личности. На наш взгляд, это открывает дополнительные возможности не только в изучении психологических механизмов формирования ценностных ориентаций, но и вносит дополнительный вклад в решение важной практической задачи - воспитание зрелой и гармоничной личности [1,2].

Подростковый возраст является переломным периодом в формировании способов взаимодействия с окружающими. Заметно увеличивается количество сложных ситуаций общения, которые часто приобретают конфликтный характер. Противоречия взаимодействий подростка со средой социального развития личности возникают в трех сферах межличностных отношений: коллективе, семье и среде неформального общения сверстников. В каждой из этих микрогрупп подросток занимает определенную позицию, которая определяет его коммуникативные интересы, социальные диспозиции, отношение самому себе.

Как показывает обзор теоретических исследований проблема формирования ценностных ориентаций особую актуальность приобретает в отроческие годы. У подростка впервые пробуждается интерес к своему внутреннему миру; который проявляется в самоуглублении и размышлении над собственными переживаниями, мыслями, кризисе прежнего, детского отношения к самому себе и к миру, негативизме, неопределенности, крушении авторитетов. В подростковый период осуществляется переход от сознания к самосознанию, «выкристаллизовывается» личность [5].

В своей работе под *ценностными ориентациями* мы понимаем систему личностных установок по отношению к существующим в данном обществе материальным и духовным ценностям. Устойчивая и непротиворечивая совокупность ценностных ориентаций обуславливает такие качества личности, как цельность, надежность, верность каким-либо принципам и идеалам, активность жизненной позиции, упорство в достижении целей. Противоречивость во взглядах свойственна подрастающему поколению как субъекту общественных отношений и связана с их специфическими социально- психологическими особенностями [6].

Ценностные ориентации как одна из составляющих структуры личности изучаются в рамках общей психологии, психологии личности, социальной психологии. Многие ученые (Б.Г. Ананьев, Т.М. Андреева, Л.И. Божович, Б.С. Братусь, Л.С. Выготский,.Т. Здравомыслов, А.Ф. Лазурский, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов,,В.Н. Мясищев, Г. Олпорт, С.Л. Рубинштейн, В.В. Столин, В. Франкл, В.А. Ядов) рассматривают проблему ценностей в связи с источниками активности человека – потребностями, предметами этой активности - мотивами и механизмами регуляции активности. Большой вклад в исследование ценностных ориентаций внесли А.В. Мудрик, И.С. Кон, В.М. Кузнецов, И.С. Артюхова, Е.К. Киприянова и др.

Немов Р.С. рассматривает ценностные ориентации как то, что человек особенно ценит в жизни, то, чему он придает особый, положительный жизненный смысл. Е.С. Волков определял ценностные ориентации как сознательный регулятор социального поведения личности. Он говорил, что ценностные ориентации играют мотивационную роль и определяют выбор деятельности. Ценностные ориентации связаны с воспитанием. Рассматривая этот вопрос нельзя не затронуть такое понятие как «личность». Р.С. Немов под «личностью» понимает понятие, обозначающее совокупность устойчивых качеств человека, составляющих его индивидуальность [9].

Ценностные ориентации - сложный социально-психологический феномен, характеризующий направленность и содержание активности личности, являющийся составной частью системы отношений личности, определяющий общий подход человека к миру, к себе, придающий смысл и направление личностным позициям, поведению, поступкам. Система ценностных ориентаций выражает внутреннюю основу отношений личности с действительностью.

Ценности охватывают жизнь человека и человечества в целом во всех их проявлениях и сторонах, в том числе познавательную сферу человека, его поведение и эмоционально-чувственную сферу. Осознавая собственные ценностные ориентации, свое место в мире, человек размышляет над смыслом и целью своей жизнедеятельности. В современной науке понятие "ценностных ориентаций" соотнесено, с другой стороны, с ценностными стандартами группы, класса, нации, социальной системы, с другой стороны с мотивационными ориентациями личности[8].

В своей работе под *ценностными ориентациями* мы понимаем систему личностных установок по отношению к существующим в данном обществе материальным и духовным ценностям.

Духовно-нравственное развитие личности гражданина России является одним ключевых факторов модернизации России. Создать современную инновационную экономику, минуя человека, состояние и качество его внутренней жизни, невозможно. Темпы и характер развития общества непосредственным образом зависят от гражданской позиции человека, его мотивационно-потребностной сферы, жизненных приоритетов, нравственных убеждений, моральных норм и духовных ценностей. Воспитание человека, укрепление его интереса к жизни, любви к своей стране, потребности творить и совершенствоваться есть важнейшее условие успешного развития России.

В наши дни духовные основы российского общества, «то, что можно назвать исконными ценностями россиян» были определены В.В.Путиным в докладе «Россия на рубеже тысячелетий». В качестве важнейших национальных приоритетов были названы *патриотизм, державность, государственничество, социальная солидарность*. Был определен также характер современной национальной идентичности, «как сплав, как органичное соединение универсальных, общечеловеческих ценностей с исконными российскими ценностями, выдержавшими испытание временем».

Источники человечности открываются на российской почве как сокровищницы национальных и общечеловеческих духовных ценностей: патриотизм, солидарность, гражданственность, традиционные российские религии, семья, природа и искусство, труд и творчество [3].

Изменение самих себя – задача, достижимость которой в том числе зависит и от возраста людей. Чем моложе человек, тем вероятнее успех в обновлении его системы ценностей. Но дети – часть общества, которая не нуждается в обновлении. Мы можем и должны пробудить духовность уже в детстве, сформировать в развивающейся личности ту систему нравственных и духовных установок, тех поведенческих компонентов культуры, вокруг которых постепенно можно будет через поколение консолидировать все общество, весь народ, открыв ему путь к постоянному восхождению. Школа – единственный институт, через который проходит вся нация и который тем самым дает нам уникальный шанс «изменения

самих себя» через систему общего образования.

В связи с этим в течение учебного периода психологом школы совместно с педагогическим коллективом был проведен формирующий эксперимент (коррекционно- развивающая программа для подростков), направленная на формирование доброжелательности и ценностных ориентаций у подростков.

Объект исследования: ценностные ориентации подростков.

Новизна и практическая ценность нашего исследования заключается в возможности своевременного выявления структуры и динамики ценностных ориентаций школьников переходного возраста, как показателя духовной жизни, целей и общей направленности подростков в своих позициях, которые определяют мотивы поведения, поступков, и использования этих данных как фундамента для дальнейшей работы и помощи школьникам переходного возраста, их родителям, так же для статистики и научной работы. Данные могут быть использованы психологами и педагогами в школах, в работе с подростками из обычных и проблемных семей, специалистами по социальной работе.

Цели программы: формирование доброжелательности и ценностных ориентаций у подростков.

В соответствии с целью определены следующие *задачи исследования:*

1) анализ теоретических подходов к понятию, содержанию и структуре ценностных ориентаций личности;

2) выявление факторов, влияющих на ценностные ориентации подростков;

4) подбор методик для проведения эмпирического исследования;

5) анализ полученных результатов и их обобщение.

В программе выделены следующие разделы:

1.*Подготовительный этап.*

Цель - провести индивидуальные собеседования с подростками и диагностические исследования согласно методикам А.Г. Грецова, О.А. Севериной и Т.А.Дроновой, А. Ассингера, Н.Е. Щуриковой, К.Томаса, М. Рокича.

Модуль1. « Учимся общению»

Целью модуля является формирование у подростков действовать в системе межличностного общения и преодолевать коммуникативные барьеры, возникающие в его процессе.

Задачи модуля связаны с формированием у подростков коммуникативной компетенции: научить правилам эффективного общения с участниками тренинга, развить навыки вербального общения; способствовать преодолению возможных комплексов и страхов, возникающих в процессе общения. Задачей модуля является закрепление навыков эффективного взаимодействия, сотрудничества и конструктивного общения: создание атмосферу безопасности и доверия в группе, сплочение участников группы для решения и преодоления выявленных проблем.

Данный модуль раскрывает понятия: «толерантность», « толерантная личность». Мини-лекции помогают позволяют информировать подростков с основными понятиями темы « толерантность», разобраться в истории вопроса, высказать свою точку зрения.

Ожидаемый результат: создание атмосферы безопасности и доверия в группе, сплочение группы.

Модуль 2. « Построй свой образ – Я»

Цель модуля: построение участниками группы своего « образа – Я», осознание каждого члена группы значимой личностью, способной к самосовершенствованию.

Для достижения этих целей необходимо решить следующие задачи: показать значимость самопознания в личностном развитии; развить умение анализировать свои психологические характеристики, сильные стороны своей личности и опираться на них; мотивировать подростков на самосовершенствование.

Ожидаемый результат: самопознание личности подростка и стремление к самосовершенствованию.

Модуль 3. « Ценности»

Цель занятий: познакомить участников с понятием « ценности», развивать способности учащихся ориентироваться в мире жизненных ценностей, научить умению формировать личностные ценности.

Задачи: сформировать доброжелательное и ценностное отношение к жизни человека, научить уважать ценностные ориентации других культур.

Ожидаемый результат: доброжелательное и ценностное отношение подростка к жизни.

Ожидаемый результат по программы

В наше время, когда так много беспорядка и хаоса, напряженности, комплексное педагогическое и воспитательное влияние жизненно необходимо подросткам для формирования у них приоритета общечеловеческих ценностей для глубокого наслаждения здоровой и уравновешенной жизнью, богатой красотой и ведущей к гармонии всех живых существ, даже в наши сложные времена.

Упражнения помогут учащимся осознать свою индивидуальность и индивидуальность окружающих людей, развить у учащихся черты толерантной личности, уметь предупредить конфликты и разрешить их, стать более гибкими, внимательными, терпимыми и испытывать положительные эмоции. Кроме того знания по психологии пригодятся им в дальнейшей жизни. Учащимся необходимо научиться работать в коллективе, плодотворно сотрудничая с самыми разными людьми для того, чтобы добиться успехов в самых различных жизненных ситуациях. Этому способствует развитие коммуникативных навыков в процессе работы в группах [11].

Предполагаемый результат психологической деятельности –
самоактуализирующаяся личность, которой присущи:
принятие себя и других людей таких, какие они есть;
установление доброжелательных отношений с окружающими;
умение полагаться на свой опыт, разум и чувства;
способность брать на себя ответственность;
приложение всех усилий для достижения поставленных целей.

В конце учебного года нами проведено контрольное исследование особенностей личности и ценностных ориентаций подростков данной группы с использованием диагностических методик А.Г. Грецова, О.А. Севериной и Т.А.Дроновой, А. Ассингера, Н.Е. Щуриковой, К.Томаса, а затем по методике М. Рокича .

Обработка результатов полученных по методике М. Рокича по исследованию «ценностей- целей» и «ценностей- средств» личности подростков проводилась по каждой ценности отдельно для всех участников; по каждой ценности отдельно для девочек и для мальчиков. Для определения содержания типов ценностных ориентаций обычно прибегают к факторному или таксономическому анализу. Здесь использовали последний – группировка данных по сходным признакам и провели следующую процедуру обработки полученных материалов. Взяв результаты ранжирования учащимися предложенных ценностей в зависимости от степени их дифференциации выявили тех школьников, у которых совпали оценки одних и тех же ценностей. Сгруппировав на этом основании результаты ранжирования, вычислили средний балл по каждой из восемнадцати ценностей. Средний балл определяется путем деления суммы всех оценок по этой ценности на число школьников данной группы.

Результаты, полученные с помощью методики М. Рокича показывают, что во всех группах испытуемых верхнюю часть рейтинга занимают ценности «активная жизненная позиция», «здоровье», «счастливая семейная жизнь», «спокойствие в стране, мир». Нижнюю часть рейтинга занимают ценности сохранения («безопасность» «комфортность», «традиции»).

Для мальчиков в обеих выборках наиболее значимыми являются следующие ценности-цели: «активная деятельная жизнь», «здоровье», «счастье в семье», «уверенность в себе», « наличие верных и хороших друзей», менее значимы: «общественное признание»,

«равенство (в возможностях) », из ценностей-средств наиболее значимы: «аккуратность», «самоконтроль», «трудолюбие», «жизнерадостность», также менее высокий ранг по показателям: «независимость», «образованность», «высокие запросы». Самый низкий ранг имеют ценности «равенство (в возможностях)», «высокие запросы».

Для девочек из обеих групп наиболее значимыми ценностями, кроме вышеперечисленных у мальчиков, являются (но менее значимыми по рангу): «развитие» и «здоровье», «стремление к продуктивной жизни», а к ценностей-средств прибавляются «честность», «чуткость» и «терпимость». Самые низкие показатели имеют ценности: «общественное признание», «творческая деятельность», «широта взглядов», «независимость».

В ходе диагностических исследований была заметна общая тенденция направленности на развлечения у обоих полов, на легкость отношений и общения, при этом не ценятся «общественное признание», «равенство (в возможностях)», «творческая деятельность», «широта взглядов», «независимость».

В результате выполнения коррекционно-развивающей программы для группы подростков средние показатели значимости такого типа ценности как « интересная работа» изменились (увеличился уровень их значимости) с 11,00 до 4,85; «наличие хороших и верных друзей с 7,60 до 4,70; «активная жизненная деятельность с 7,50 до 3,65. Изменились ранговые значения типов ценностей на уровне индивидуальных приоритетов. Лидирующее место стали занимать такие ценности как «жизнерадостность», «чуткость», «достижения», «самостоятельность».

В результате выполнения коррекционно-развивающей программы по формированию ценностных ориентаций «Я и мы» для подростков среди 6-7 классов выбор подтвердил значимость таких типов ценностей как « активная жизненная позиция» (выбор подростками по классам 20-30%); «наличие хороших и верных друзей (выбор подростками по классам до 22%). Значимыми по выбору также оказались «спокойствие в стране, мир» (выбор подростками по классам до 20%), «здоровье» (выбор подростками по классам до 26%). Значимое место в приоритете ценностей у подростков занимают такие ценности как «самостоятельность», «жизнерадостность», «чуткость», «достижения».

Мы предполагаем, что: структура ценностных ориентаций личности современных подростков может измениться при проведении психокоррекционных мероприятий, направленных на усиление профессиональной мотивации, этических и нравственных норм взаимоотношений.

Литература*:*

1.Алексеев В.Г. Ценностные ориентации личности и проблема их формирования. М., 1979.
2.Алферов А.Д. Психология развития школьников: Учебное пособие по психологии. - Ростов н/Д: изд-во «Феникс», 2000.
3. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тышков В.А. Концепция духовно-нравственного воспитания российских школьников, 2009.
4. Гущина Т.Н. Игровые технологии по формированию социальных навыков у подростков. М.: 2007.
5. Грецов А.Г. Практическая психология для подростков и родителей.- СПб.: Питер, 2008.
6. Журавлева Н.А.Динамика ценностных ориентаций личности в условиях социально-экономических изменений.//.Мир психологии- М.,2004.
7. Клименко ТА., Рыженко С.К., Гусейнова Ж.А. Психологическое сопровождение введения и реализации федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования. – Краснодар, 2013.
8. Мухина В. С. Предисловие // Механизмы формирования ценностных ориентации и социальной активности личности / МГПИ. — М., 1985. — с. 4-
9. Немов Р.С. Психология. Учебник для студентов педагогических учебных заведений. М., Владос 1998.
10. Северина О.А., Т.А.Дронова Спутник классного руководителя: воспитание у

школьников толерантности; разработки занятий, праздники, классные часы, тесты – М.: Глобус; Волгоград: Панорама, 2008.
11. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально- психологическая диагностика развития личности и малых групп.- М., Изд-во Института психотерапии.2002.
12. Фопель К. На пороге взрослой жизни. Цели и ценности. – М., 2008.

Социально-педагогическое партнерство детского сада и семьи как условие успешного развития дошкольника

Конончук О.Ю., муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение города Калининграда центр развития ребенка - детский сад № 47, г. Калининград

Система дошкольного образования как социальный институт детства и как первая ступень системы образования функционирует на основе социального заказа общества, оказывает широкий спектр вариативных образовательных услуг. Главная цель образовательной политики государства на современном этапе – реализация права каждого ребенка на качественное и доступное дошкольное образование, обеспечивающее равные стартовые условия для полноценного физического и психического развития детей как основы их успешного обучения в школе.

С введением Федерального государственного образовательного стандарта большое внимание уделяется работе с родителями. Новые задачи, встающие перед дошкольным учреждением, предполагают его открытость, тесное сотрудничество и взаимодействие с другими социальными институтами, помогающими решать образовательные задачи.

На современном этапе детский сад является открытой образовательной системой: с одной стороны, педагогический процесс дошкольного учреждения ориентирован на индивидуальные возможности и потребности ребенка, с другой — на сотрудничество и взаимодействие с родителями и ближайшими социальными институтами. Таким образом, организуется социальное партнерство — взаимовыгодное взаимодействие различных секторов общества, направленное на решение социальных проблем, обеспечение качественного дошкольного образования.

Одним из самых важных и ближайших партнёров для педагогов ДОУ являются родители воспитанников. Всестороннее гармоническое развитие детской личности требует единства, согласованности всей системы воспитательно-образовательных воздействий взрослых на ребенка. Роль семьи в создании такой согласованности трудно переоценить, ведь семья как первый институт социализации имеет решающее влияние на развитие основных черт личности ребенка, на формирование у него нравственно-положительного потенциала. Именно в семье дети получают первые уроки нравственности, формируется их характер; в семье закладываются исходные, жизненные позиции.

Современная модель социально-педагогического партнерства ДОУ и семей воспитанников понимается как процесс межличностного общения, результатом которого является формирование у родителей осознанного отношения к собственным взглядам и установкам в воспитании ребенка.

В современных исследованиях под партнерством понимают взаимовыгодное конструктивное взаимодействие, характеризующееся «доверием, общими целями и ценностями, добровольностью и долговременностью отношений, а также признанием ответственности сторон за результат».

\ Эффективность работы детского сада во многом зависит от конструктивного взаимодействия и взаимопонимания между персоналом дошкольного образовательного учреждения и родителями воспитанников.

Цели социально-педагогического партнерства:

1. Удовлетворение запросов родителей к качеству и разнообразию образовательных услуг, оказываемых дошкольным учреждением.

2. Достижение оптимального уровня взаимодействия детского сада и семьи через созданную систему сотрудничества и партнерства.

Построение социально-педагогической модели взаимодействия родителей и педагогов в образовательном процессе дошкольного образовательного учреждения предполагает решение следующих ***задач:***

1. Проведение маркетинговых исследований семьи с целью удовлетворению запросов родителей к качеству и разнообразию образовательных услуг, оказываемых дошкольным учреждением.

2.Активное включение родителей в воспитательно-образовательный процесс дошкольного учреждения.

3. Изучение и использование в работе наиболее эффективных технологий, форм и методов просвещения родителей.

4. Популяризация деятельности ДОУ среди посещающих родителей.

Вовлечение родителей в единое пространство детского развития в дошкольном образовательном учреждении проводится в следующих ***направлениях***:

1.**Социально-правовое**: построение всей работы основывается на федеральных, региональных, муниципальных нормативно-правовых документах, письмах, рекомендациях, а также в соответствии с Уставом ДОУ, договорами сотрудничества, регламентирующими и определяющими функции, права и обязанности сторон.

2.**Информационно-коммуникативное**: предоставление родителям информации о содержании реализуемых программ, вопросах специфики организации образовательного процесса, достижений и проблем в развитии ребенка, безопасности его пребывания в ДОУ и т. д.

3.**Перспективно-целевое**: наличие планов работы с семьями на ближайшую и дальнюю перспективу, участие родителей в разработке и реализации индивидуальных проектов, планов, программ и выборе точек пересечения семьи и ДОУ в интересах развития ребенка.

4.**Потребностно-стимулирующее**: изучение категорий семей, их потребностей и интересов, стилей семейного воспитания, рейтинга реализуемых в дошкольном образовательном учреждении форм сотрудничества, позволяющих своевременно корректировать содержание и структуру работы с семьей.

Основными принципами партнёрства ДОУ и семьи являются:

1. Доброжелательный стиль общения педагогов с родителями. Первый принцип предполагает позитивный настрой на общение и является тем самым прочным фундаментом, на котором строится вся работа педагогов дошкольного образовательного учреждения с родителями. В общении воспитателя с родителями неуместны категоричность, требовательный тон. Педагог общается с родителями ежедневно, и именно от него зависит, каким будет отношение семьи к детскому саду в целом. Ежедневное доброжелательное взаимодействие педагогов с родителями значит гораздо больше, чем отдельное хорошо проведенное мероприятие.

2. Индивидуальный подход. Учитывает как индивидуальные возможности и потребности ребенка, так и особенности семейного воспитания и категорию семей.

3. Сотрудничество, а не наставничество. Современные родители в большинстве своем люди грамотные, осведомленные и, конечно, хорошо знающие, как им надо воспитывать своих собственных детей. Поэтому позиция наставления и простой пропаганды педагогических знаний сегодня вряд ли принесет положительные результаты. Гораздо эффективнее будет создание атмосферы взаимопомощи и поддержки семьи в сложных педагогических ситуациях.

4. Динамичность. Детский сад сегодня находится в режиме развития, а не функционирования, представляет собой мобильную систему, быстро реагирует на изменения социального состава родителей, их образовательные потребности и воспитательные запросы. В зависимости от этого меняются формы и направления работы ДОУ с семьей.

5. Открытость. Открытость детского сада для семьи обеспечивается наличием регулярного обновления информации на сайте дошкольного образовательного учреждения, привлечением средств массовой информации, возможностью родителей участвовать в деятельности ДОУ в различных сферах (через родительские комитеты, собрания и т.д.).

6. Преемственность в содержании и технологиях педагогического просвещения родителей с целью успешной социализации личности дошкольника. Сотрудничество ДОУ с поликлиникой, службой занятости населения, образовательными учреждениями города и области.

В своей деятельности ДОУ стремится к тому, чтобы родители стали активными участниками, а не пассивными наблюдателями педагогического процесса. Включение семей воспитанников в деятельность дошкольного образовательного учреждения осуществляется через использование различных форм взаимодействия, которые можно разделить на традиционные и нетрадиционные.

Традиционные формы взаимодействия детского сада с семьями воспитанников:

- информационно-наглядные (информационные проспекты, выпуск газеты, материалы на стендах, папки – передвижки, рекомендации, выставки детских работ);
- индивидуальные (беседа, консультация);
- коллективные (родительские собрания, конференции, круглые столы, тематическое консультирование).

Нетрадиционные формы взаимодействия можно разделить на следующие группы:

- познавательные (семинар-практикум, педагогическая гостиная);
- информационно-аналитические (анкетирование, опрос);
- досуговые (совместные досуги, праздники, выставки, экскурсии, ярмарки);
- просветительские (дни открытых дверей, просмотры НОД);
- творческие отчеты педагогов ДОУ, связанные с жизнедеятельностью детей в детском саду (видеопрезентации);
- ежемесячные отчеты о достижениях воспитанников в форме персональных выставок, творческих галерей. В них отражаются наиболее важные события: праздники и развлечения, походы и экскурсии, встречи гостей, интересные занятия.
- презентации платных образовательных услуг (творческие отчеты о достижениях воспитанников за учебный год);
- различные акции, благотворительные марафоны;
- деловые игры, игры, с педагогическим содержанием;
- подготовка пригласительных билетов руками детей;
- родительская почта и многое другое.

В целях повышения психолого-педагогической компетенции родителей в дошкольном образовательном учреждении проводятся практические семинары с участием педагога – психолога. В процессе изучения и поиска адекватных методов коррекции родительского отношения к детям ни прямое обучение, ни аналитико-интерпретативный метод не дают эффективных результатов, так как они характеризуются необыкновенной устойчивостью к изменениям и повышенной сопротивляемостью им. Наиболее эффективным является прием, который создаст условия для самостоятельной, активной, сознательной перестройки отношений самими родителями. Семьи дошкольников становятся активными участниками воспитательно-образовательного процесса. В наибольшей степени этому способствуют групповые и игровые методики. Используется форма игровых тренингов, приемы арт-терапии и сказкотерапии. Результатом такой работы является подведение родителей к осознанию и самостоятельной формулировке проблемы детско-родительских отношений.

Несмотря на различия форм работы с родителями, их объединяет одно назначение – повышение педагогической, психологической и правовой грамотности родителей в воспитании и обучении детей дошкольного возраста, гармонизация детско-родительских отношений.

Реализация модели социально-педагогического партнерства позволяет добиться следующих результатов:

- создание эмоционально-психологического комфорта содержания ребенка в детском саду;
- достижение единых ценностных ориентаций у педагогов и родителей;
- снижение количества неблагополучных семей и педагогической запущенности в воспитании детей;
- повышение уровня включенности родителей в деятельность дошкольного учреждения;
- участие родителей в планировании и организации деятельности дошкольного учреждения.

Литература:

Дошкольное учреждение и семьи – единое пространство детского развития: Методическое руководство для работников дошкольных образовательных учреждения/Т.Н. Доронова, Е.В. Соловьева и др. – М.: ЛИНКА – ПРЕСС, 2001.

Зверева О.Л., Кротова Т.В. общение педагога с родителями в ДОУ. - М., 2010.

Социальное партнерство детского сада с родителями: Сборник материалов/Сост. Т.В. Цветкова. – М.: ТЦ Сфера, 2013.

Психолого-педагогическое сопровождение развития детей в условиях новой школы

Лазарева И.В., ГБОУ СОШ № 541 г. Москва,
Чернова Н.М., ГБОУ СОШ № 541 г. Москва,
Грязнова С.В., ГБОУ СОШ № 541 г. Москва

По стране прокатилась волна реформирования школы. Происходит активное слияние детских садов и школ в единые образовательные комплексы, к которых детский сад, теряя свою юридическую независимость, вливается в школу как одно из подразделений. Теперь дети от 3 и до 6 лет являются не воспитанники детского сада, а обучающиеся. Поменялся статус ребёнка, а значит, меняется и отношение к нему. По факту пока ничего не изменилось, т.к. в садах продолжают работать воспитатели, а не учителя, но это на первых порах. Уже давно психологи отмечают тот факт, что требования к детям, поступающим в школу, от взрослых, окружающих их, начиная с воспитателя и кончая родителями, практически сравнимы с требованием к ученику в школе. Родители детей предшкольного возраста, напуганные предстоящим поступлением их чада в школу, и раньше охотно откликались на платные услуги, так называемые «подготовка к школе», которые предоставлялись в школах. Теперь же участь родителей облегчается: не нужно водить ребёнка после сада в школу по два раза в неделю на занятия, т.к. эти занятия проводятся прямо в детском саду. Но как? Т.е. те же школьные учителя, приходят в сад и учат детей, т.е. готовят их к школе. Родителям, конечно, жизнь облегчили, но стало ли легче детям. Конечно, можно согласится с тем, что чем больше дети заняты, тем лучше, это отрывает их от компьютерных игр, к которым они пристращаются уже с дошкольного возраста. Но это так же лишают их возможности больше двигаться, т.к. форма занятий школьная: сидеть за партой и рисовать в тетрадках. Конечно, приучение детей к самодисциплине, выдержке и терпению не вредно, но ради здоровья ребёнка нельзя вынуждать его часами сидеть за столом, вынуждать его к долгому напряжению. Поэтому, именно теперь, когда идут такие реформы в организации учебных учреждений, помощь психолога особенно необходима. Когда не только дети, но в первую очередь

взрослые, а именно педагоги и воспитатели, попадают в новую, а поэтому довольно сложную для них ситуацию, когда нужно смочь перестроиться, сохранить свой потенциал, ровное расположение духа, чтобы работать с детьми, помощь психологов требуется не только детям, но и взрослым. Очень важно в этот переломный момент грамотно организовать психолого-педагогическое сопровождение детей, как школьного возраста, так и дошкольников, а так же и окружающих их взрослых Именно дошкольный возраст особенно чувствителен к педагогическому воздействию и очень важно не перегнуть палку в стремлении оправдать смену названия с воспитанника, на обучающегося.

Так в чём же должно заключаться, на наш взгляд, психолого-педагогическое сопровождение детей в условиях новой школы? Прежде всего, в преемственности: от дошкольного возраста плавный переход в статус школьника. Необходимо чётко различать возрастные особенности детей и строить взаимоотношения с ними с учётом этих особенностей.

Как мы понимаем, сопровождение – это система профессиональной деятельности, которая направлена на создание такого социально-психологического климата, который бы способствовал успешному воспитанию, обучению и развитию ребёнка на всех возрастных этапах.

Современный мир предъявляет к детям достаточно высокие требования. Именно поэтому как никогда важна забота о реализации прав ребёнка на полноценное, свободное развитие, на сохранение и укрепление здоровья, на полноценную игру и приобретение навыков общения.

Психолого-педагогическое сопровождение дошкольника, который воспитывается в структурном подразделении школы (бывший детский сад) и имеет статус обучающегося, следует понимать как комплекс мер, в фокусе которого находится взаимодействие ребёнка и взрослого в практической деятельности, направленной на развитие, взросление, становление маленького человека.

В методических рекомендациях по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся в учебно-воспитательном процессе в условиях модернизации образования (письмо Министерства образования РФ от 27.06.2003 № 28-51-51316) говорится о том, что:

- объектом психолого-педагогического сопровождения является образовательный процесс (учебно-воспитательный процесс);
- предметом деятельности – ситуация развития ребёнка, как система отношений ребёнка: с миром, с окружающими (взрослыми, сверстниками), с самим собой;
- целью психолого-педагогического сопровождения развития ребёнка в учебно-воспитательном процессе является обеспечение нормального развития ребёнка (в соответствии с нормой развития в соответствующем возрасте).

Психолого-педагогическое сопровождение ребёнка в процессе дошкольного обучения предполагает реализацию следующих принципов:

- следование за естественным развитием ребёнка на данном возрастном этапе его жизненного пути;
- опора на такие личностные достижения, которыми реально обладает ребёнок, имея свой уникальный багаж. Необходимо создавать такую психологическую среду, которая исключает давления и ломку личности. Приоритетность целей – возбуждение потребности развития внутреннего мира самого ребёнка;
- ориентация деятельности на создание условий, позволяющих ребёнку самостоятельно строить систему отношений с миром, с окружающими людьми, с самим собой, совершать личностно значимые позитивные жизненные выборы.

Необходимо обратить внимание общественности на то, что проблема индивидуального сопровождения дошкольников в современной системе образования представляет огромную важность для личностного развития ребёнка. Именно поэтому необходимо обратить пристальное внимание на условия, которые обеспечивают равные права на качественное образование с учётом индивидуальных возможностей и потребностей каждого ребёнка.

Для реализации этого права необходимо решать характерные проблемы современной школы, а именно:

- ухудшение здоровья детей;
- нежелание, неспособность или неумение родителей оказывать поддержку ребёнку;
- недостаточность научных, методических, технологических материалов, обеспечивающих процесс сопровождения;
- не всегда достаточная квалификация педагогических кадров;
- сохранение авторитарного стиля во взаимоотношениях с ребёнком.

Именно в дошкольном возрасте закладываются основы развития личности детей, их интеллекта, физического здоровья и от того, как мы, педагоги и воспитатели, помогаем детям взрослеть, зависит их дальнейшая судьба. Особенно важны знания о возрастных особенностях развития человека. Детство, это период формирования человека и без учёта сенситивных периодов развития, в течение которых организм бывает особенно чувствителен к определённым воздействиям окружающей среды, невозможно грамотно выстраивать психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса. В соответствии с периодизацией, принятой в отечественной психологии, дошкольным детством считается период от трёх до семи лет. Этот период ещё называют латентным, находящимся между двумя кризисами – кризис трёх лет и кризис семи лет. Это период аккумуляции, накопления жизненного опыта, который качественно влияет на всю дальнейшую жизнь человека.

В настоящее время очень много внимания уделяется школе, её становлению, её проблемам, её развитию. Дошкольным учреждениям уделялось внимания значительно меньше. А теперь, когда детские сады, вошедшие в единый комплекс со школой и ставшие её структурным подразделением, проблемы дошкольников могут вообще скрыться в её тени. А ведь задачи, которые решаются в детских садах, очень важны. И они обязательно включаются в психолого-педагогическое сопровождение, а именно:

- сохранение и укрепление здоровья детей;
- предупреждение возникновения проблем развития ребёнка:
- помощь (содействие ребёнку) в решении актуальных задач развития, обучения, социализации:
- выявление первичных возможностей, развития, обучения;
- развитие и поддержка педагогической компетентности, психологической культуры родителей.

В том числе в систему сопровождения входит поддержка и развитие психолого-педагогической компетентности и психологической культуры педагогов и воспитателей.

Для решения поставленных задач работа педагога-психолога в дошкольном учреждении имеет несколько важных направлений:

- профилактика, которая является основным направлением деятельности педагога-психолога, позволяющая предупредить возникновение тех или иных проблем;
- диагностика;
- консультирование (индивидуальное и групповое);
- развивающая работа;
- коррекционная работа;
- психологическое просвещение и образование.

Хочется отметить важность работы специалиста в направлении развития возможностей ребёнка. В коррекционной работе психолог имеет определённый эталон психического развития, к которому стремится приблизить ребёнка. В развивающей работе он ориентируется на средневозрастные нормы развития, создавая условия, в которых ребёнок сможет приподняться на оптимальный для него уровень развития, который может быть как выше, так и ниже среднестатистической нормы. Но это будут индивидуальные достижения ребёнка, его личные победы, которыми он может гордиться и которые могут стать для него

стимулом к дальнейшему развитию.

За коррекционной работой закрепляется смысл исправления, а за развивающей – раскрытие потенциальных возможностей ребёнка. При этом развивающая работа выступает не просто тренингом определённой способности, но ориентирована на работу с другими факторами, определяющими достижение цели, а именно создание благоприятного эмоционального климата, поддержки, принятия, ситуации успешности.

В методических рекомендациях уточнены задачи психолого-педагогического сопровождения: ранняя диагностика и коррекция нарушений в развитии, а так же обеспечение готовности к школьному обучению. Решение этих задач невозможно в полной мере без совместной деятельности всех специалистов (в оптимальном варианте объединённых в службу, консилиум и т.п.) совместная работа всех служб, это и медицина, и логопедия, а так же плотное взаимодействие с родителями, педагогами и воспитателями. Это позволяет преодолеть трудности ребёнка в усвоении знаний, взаимодействии с педагогами, родителями, сверстниками.

Педагогом-психологом так же реализуются профилактические программы, охватывающие группы детей. Эти программы направлены на снятие напряжения, на создание комфортного психологического климата, на социализацию детей в группе. Они помогают детям познавать себя самого, свои чувства, потребности и на этой основе учитывать чувства и потребности других людей.

В основании системы психолого-педагогического сопровождения лежит стремление помочь всем участникам педагогического процесса найти свой место, где он сможет оптимально функционировать во благо ребёнка и не в ущерб себе.

Психолого-педагогическое сопровождение сегодня является не просто суммой разнообразных методов коррекционно-развивающей работы с детьми, но выступает как комплексная технология, особая культура поддержки и помощи ребёнку в решении задач развития, обучения, воспитания, коммуникации.

Таким образом, следует сделать вывод, что с расширением представлений о целях образования, в число которых включены и цели развития, воспитания, обеспечение физического, психического, психологического, нравственного и социального здоровья детей, побуждает интенсивное развитие теории и практики психолого-педагогического сопровождения. Это особенно актуально в период таких активных изменений самой структуры школы, в которую теперь включаются и те области, которые прежде не попадали под её влияние. Современные условия предоставляют возможность сопровождать ребёнка не только в определённые периоды его взросления, а на протяжении всего детства и юношества. При таком подходе психолого-педагогическое сопровождение не может рассматриваться в роли «сферы обслуживания», а должно выступать как неотъемлемый элемент системы образования, равноправный партнёр в решении задач обучения воспитания и развития нового поколения.

Литература:

Выгодский Л.С., Педагогическая психология - М., Педагогика-пресс 1996 г.
Обухова Л.Ф. Теории, факты, проблемы - М., Тривола 1995 г.
Эриксон Э. Детство и общество - СПб., Ленато Аст. 1996г
Я работаю психологом… (под редакцией Дубровиной И.В.) - М., Творческий центр 1999г.
Письмо Министерства образования Российской федерации от 27 июня 2003 г. № 28-51-513/16

Развитие психолого-педагогической компетентности преподавателей как условие реализации ФГОС и сохранения их психологического здоровья.

Лапина Н.А., ФГКОУ «Оренбургское президентское кадетское училище», г.Оренбург

Оренбургское президентское кадетское училище - современное, инновационное образовательное учреждение, предоставляющее кадетам широкий спектр возможностейдля обеспечения высокого качества образовательных услуг, воспитания конкурентоспособной личности.

Внедрение концепции развития универсальных учебных действий в систему работы училища отвечает новым социальным запросам, где целью образования становится общекультурное, личностное и познавательное развитие кадет.

Приоритетным направлением новых образовательных стандартов является реализация развивающего потенциала общего среднего образования, актуальной задачей становится обеспечение развития универсальных учебных действий как собственно психологической составляющей ядра образования (1). В связи с этим, важное место в образовательном процессе занимают психическое здоровье кадет, индивидуализация образовательных маршрутов, создание психологически безопасной и комфортной образовательной среды, повышение уровня эффективности деятельности педагогического коллектива.

Современные образовательные стандарты предъявляют высокие требования к профессионализму преподавателей, к уровню их профессиональной компетентности. В самом стандарте современного образования указывается, что развитие психолого-педагогической компетентности преподавателей есть обязательное условие его реализации, т.к. именно развитая психолого-педагогическая компетентность обеспечивает принятие новых требований, психологических по своей сути (3).

В связи с этим важное место в процессе внедрения новых образовательных стандартов занимает работа с педагогическим коллективом училища, **целью** которой является создание благоприятного психолого-педагогического климата как основного условия развития психолого-педагогической компетентности преподавателей в рамках интеграционной модели училища.

Программа психолого-педагогического сопровождения преподавателей в условиях реализации новых образовательных стандартов предполагает:

1.Изучение личностных особенностей педагогов, готовность к инновациям, определение степени удовлетворенности педагогической работой.

2.Информационно-консультационную работу, предполагающую ознакомление педагогов с результатами диагностик, осознание своих профессиональных проблем, знакомство с новинками в области психологии и педагогики.

3.Профилактику профессионального выгорания: сохранение и укрепление психологического здоровья педагогов.

4.Предметную интеграцию как эффективное средство развития и формирования УУД.

Психолого-педагогическое сопровождение педагогического коллектива имеет свои особенности, которые напрямую связаны со спецификой нашего учебного заведения: закрытость, гендерный фактор (в училище учатся одни мальчики), жесткая регламентация распорядка дня, подчинение и субординация, совмещение учебной деятельности с выполнением обязанностей, связанных с бытом, с получением дополнительного образования. Необходимо также отметить, что в нашем училище обучаются дети-сироты и дети из неполных семей. Как правило, таким ребятам крайне трудно находить контакт со взрослыми, поэтому нашим преподавателям необходима психологическая поддержка. Ролевая позиция педагога -психолога здесь имеет две стороны — эмоциональную и рациональную.

На эмоциональном уровне психолог оказывает педагогу соответствующую поддержку: помогает решать его собственные задачи развития, самоактуализироваться в педагогической деятельности. На рациональном — он, как человек, обладающий специальными знаниями и умениями, является медиатором, переводчиком с детского языка на взрослый, с языка родителей на язык педагогов (2). В этом случае, психолог, оказывающий эмоциональную поддержку, будет способствовать сохранению психологического здоровья педагогов, а психолог-медиатор — создавать условия для сохранения здоровья кадет. Понятно, что такие функции диктуют и соответствующее содержание работы психолога с педагогическим коллективом училища.

В училище разработана система работы с педагогами, которая включает: психолого-педагогическую диагностику, психологическое просвещение, психологическое консультирование, психологическую коррекцию (развивающие занятия) и психолого-педагогические консилиумы. В любой конкретной ситуации каждый вид работы может быть основным в зависимости от той проблемы, которую решает педагог-психолог.

1. ***Психодиагностика*** позволяет выявить личностные особенности преподавателя, готовность к инновациям, определить степень профессиональной удовлетворенности. В данном направлении используется следующий диагностический минимум: опросник для анализа учителем особенностей индивидуального стиля своей педагогической деятельности (Маркова А.К.); опросник направленности личностных притязаний (Лири Т., Лафорг Р., Сазек Р.); опросник «Интегральная самооценка уровня развития группы как коллектива» (Л.Г.Почебут); блок анкет «Сущность инновационного потенциала педагогического коллектива»: анкета №1. «Восприимчивость педагогов к новому», анкета №2. «Информационная готовность педагогического коллектива», анкета №3. «Мотивационная готовность педагогического коллектива к освоению новшеств"; диагностика психологических условий школьной образовательной среды (Бадьина Н.П.), диагностика уровня эмоционального выгорания (В.В. Бойко).

Важное место в процессе внедрения новых образовательных стандартов занимает просветительская работа психолога с педагогическим коллективом и консультативная – с каждым отдельным его представителем. Повышение степени информированности педагогов позволяет в какой-то степени снять напряжение, вызванное необходимостью инноваций.

Просвещение преподавателей относительно психологических закономерностей развития подростков важно, т.к. позволяет расширить область восприятия кадета, акцентировать внимание на преемственности возрастных этапов и показать важность создания условий для нормативного развития ребят на каждой ступени образования.

2. ***Психопросвещение и психопрофилактика.*** Психопрофилактическая работа педагога-психолога в училище осуществляется в интерактивной форме на педагогических советах и методических объединениях преподавателей, на семинарах-практикумах, мастер-классах, деловых играх, интегрированных уроках и практико-ориентированных занятиях. Содержанием психопрофилактической и просветительской работы является обучение преподавателей училища приемам интерактивного взаимодействия преподавателя с кадетами через подачу материала, с опорой на ведущую репрезентативную систему (серия семинаров с преподавателями по предметно-методическим кафедрам «Определение индивидуального стиля обучения кадет как важного условия для дифференцированного подхода»),профилактика эмоционального выгорания (ежегодные мероприятия в рамках проекта «Неделя психологии»), организация и проведение тренингов личностного роста «Прорыв!».

В рамках этого направления с педагогическим коллективом проводятся тематические семинары-практикумы, деловые игры по интересующим преподавателей темам: «Поговорим о…..», «Возрастные и гендерные особенности подростков», «Стратегии бесконфликтного поведения», «Психологический анализ урока с точки зрения усвоения учебного материала и раскрытия особенностей взаимоотношения преподавателя и кадета», «Психологические аспекты в работе с одаренными кадетами», «Три кита мотивации».

Здесь используется метод ***активизации*** – предложение педагогам приемов и методов работы над собой, осознание своей готовности к изменениям в профессиональной деятельности и ***работы над собой*** - осознание своих трудностей, выработка индивидуального стиля деятельности. Наилучшей формой активизации является использование интерактивных приемов работы, когда педагог проживает ситуации на собственном опыте, пропуская их через себя. Акцент делается на работе с чувствами, жизненным опытом, рассматриваются уже имевшие место конфликтные ситуации в профессиональной сфере, а не теоретические знания, которые можно почерпнуть из специальной литературы.

3. ***Психологическое консультирование*** предполагает ознакомление преподавателей с результатами диагностик, осознание своих трудностей психологический анализ урока с точки зрения усвоения учебного материала и раскрытия особенностей взаимоотношения преподавателя и кадета; разработка рекомендаций для преподавателей по индивидуальным особенностям кадет. ***Консультативная*** помощь педагога-психолога в условиях внедрения ФГОС становится особенно востребованной: во-первых, психологическое здоровье субъектов образовательного процесса рассматривается как цель образования; во-вторых, чтобы достичь позитивных результатов в личностном развитии кадет важно, чтобы взрослые, организующие образовательный процесс были эмоционально благополучны. Неудовлетворенность преподавателя собой, профессией может отрицательно сказаться на кадетах, их самооценке, мироощущении, учебно-познавательной активности. В контексте здоровье сбережения в училище обсуждается проблема профессионального выгорания преподавателей и проводятся мероприятия по профилактике данной проблемы.

4. ***Психолого-педагогический консилиум*** - одна из активных форм работы с педагогами. Комплексное изучение кадет и учет их индивидуальных психофизических особенностей осуществляется через систему психолого-педагогических консилиумов. Психолого-педагогический консилиум стал инструментом, который может определить для каждого кадета оптимальный вариант обучения, выявить проблемы и пути их решения. Согласно положению о психолого-педагогическом консилиуме, разработанному нашей службой, работа консилиума выстроена покурсно: в его состав в первую очередь входят старший воспитатель, психолог курса, классный руководитель, воспитатель и преподаватели, работающие на этом курсе. На психолого-педагогическом консилиуме рассматриваются наиболее острые, проблемные вопросы, после чего совместно с педагогами, воспитателями и психологами разрабатываются индивидуальные рекомендации сопровождения каждого воспитанника в образовательном пространстве, которые заносятся в «Индивидуальные карты развития кадет» и в систему управления обучением «ЛМС – школа». Тематики консилиумов разнообразна: «Прогноз и профилактика проблем обучения», «Социализация и профессиональное самоопределение старшеклассников», «Создание индивидуальной образовательной траектории развития кадета».

Обеспечение безопасности образовательной среды и утверждение здорового образа жизни необходимо начинать с педагогов, т.к. они показывают пример кадетам, демонстрируя определенную модель поведения и отношения к жизни. Учитывая специфику нашего учебного заведения и внедрение ФГОС, организация работы по сохранению психического здоровья педагогов является одной из наиболее актуальных задач, а проблема эмоциональной саморегуляции – одной из важнейших психолого-педагогических проблем, актуальных для личностного и профессионального развития наших педагогов. Понимая основную причину, влияющую на эмоциональное выгорание педагогов: неумение противостоять стрессам и управлять эмоциями, психолог строит работу с педагогами с позиции здоровье сбережения, проводя мастер-классы «Как сохранить здоровье» для преподавателей всех предметно -методических кафедр училища с целью формирования навыков саморегуляции, позитивного самовосприятия и управление собственным психоэмоциональным состоянием. Психологической службе представляется перспективным рассмотрение не проблемных аспектов профессионального выгорания, а тех ресурсов, которые обнаружены у наших

преподавателей: творческий подход к профессии, активная жизненная позиция, широта интересов, владение приемами саморегуляции.

Внедрение в практику училища новых стандартов образования с необходимостью стимулирует профессиональный и личностный рост педагогов. Задачей психолого-педагогического сопровождения является поддержка этого процесса и создание здоровьесберегающих условий.

Литература:

1. Асмолов А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли : пособие для учителя/ под ред. А.Г. Асмолова. – 2-е изд. - М .: Просвещение, 2010.- 152с.

2. Дубровина И.В. Практическая психология образования.- М.: творческий центр «Сфера», 2000.

3. Психологическое сопровождение внедрения ФГОС начального общего образования. Методические рекомендации. Авторы-состовители: О.В. Баранова, О.И. Бабич, О.В. Зубцова, Е.Б. Ковалева, О.А. Ямщикова.- Иркутск: ИПКРО, 2012.- 86с.

4. Смирнов Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе.- М.: АРКТИ, 2005.- 320с.

Психологическое сопровождение детей с умственной отсталостью в условиях инклюзивного образования

Леденёва О.Ю., МОУ« Средняя общеобразовательная школа №1 п. Пангоды», Надымский район

Обучение детей с ограничен-ными возможностями здоровья и детей-инвалидов — одна из актуальных и дискуссионных проблем современного образования.

В МОУ СОШ № 1 п. Пангоды, Надымского района, ЯНАО обучается 13 учащихся с ограниченными возможностями здоровья, что составляет 2% от всех школьников. Среди них 4 учащихся с умственной отсталостью. Дети с умственной отсталостью испытывают трудности социально-психологической адаптации к условиям школьного обучения. В посёлке Пангоды нет специальных коррекционных образовательных учреждений и в данной общеобразовательной организации нет специальных классов для обучения детей с умственной отсталостью. Родители не готовы сделать выбор в пользу спецшколы или интерната из-за отдалённости от посёлка.

Желание родителей воспитывать ребёнка в семье и обучать в общеобразовательной школе закреплено законодательно. Соответствующие условия реализации прав на получение образования детьми с ОВЗ и детей-инвалидов обоснованы международными документами в области образования, закреплены в Конституции Российской Федерации, Законе Российской Федерации «Об образовании», Федеральных законах от 22 августа 1996 г.; письме Министерства образования и науки РФ от 18 апреля 2008 г. N АФ-150/06 «О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами».

Национальная стратегия действия в интересах детей на 2012-2017 годы (утв. Указом Президента РФ от 1 июня 2012 г. № 761) предусматривает законодательное закрепление обеспечения равного доступа детей - инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья к качественному образованию всех уровней, гарантированной реализации их права на инклюзивное образование по месту жительства, а также соблюдение права родителей на выбор образовательного учреждения и формы обучения для ребенка. Новые Федеральные образовательные стандарты начальной и основной школы учитывают особенности развития учащихся данной категории.

Сегодня инклюзивный процесс в образовании обеспечивает включение и принятие

детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов в среду обычных сверстников, обучение по адаптированным или индивидуальным образовательным программам с учетом их особых образовательных потребностей.

Для нас инклюзивное образование во многом новая педагогическая практика. Возникает ряд проблем при обучении детей с умственной отсталостью:

- наличие у детей с умственной отсталостью проблем контактирования с окружающей средой;
- нарушение познавательной, психоэмоциональной и волевой сфер у детей с умственной отсталостью;
- отсутствие в штатном расписании должности «сопровождающий» или «помощник учителя» (тьютор);
- недостаточная сформированность у педагогов компетенций, необходимых для работы с данной категорией учащихся**;**
- недостаток информации у родителей и педагогов о детях с умственной отсталостью и их возможностях;
- неготовность части родительской общественности признавать право ребенка с особыми образовательными потребностями на получение образования его в среде своих сверстников;
- недостаток программно-методических, материально-технических условий.

Основной **целью** психологического сопровождения детей с умственной отсталостью является создание необходимых условий для максимального раскрытия потенциала, обогащения социального опыта и гармоничного включения в коллектив сверстников в соответствии с их индивидуальными особенностями и возможностями.

Психологическое сопровождение строится по всем основным направлениям: диагностическому, коррекционно-развивающему, консультативному и информационно-просветительскому. Работа организуется со всеми субъектами образовательного процесса.

Для отслеживания динамики развития детей с умственной отсталостью проводятся диагностические исследования по «Карте наблюдений» (Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева, Л. А. Нисневич) в начале и в конце учебного года. Диагностика позволяет оценить в динамике развитие психических функций, учебных и социально-бытовых навыков ребенка, стабильность эмоционального состояния, обобщить наблюдения, разработать программу индивидуального развития и обучения ребенка.

По результатам диагностики составляется психолого-педагогический профиль личности, а затем заключение и рекомендации педагогам и родителям.

Комплексный метод наблю-дения за динамикой развития ребенка, выявление его «зоны ближайшего развития» через «Карту наблюдений» и заполнение по ней психолого-педагогического профиля позволяют осуществлять контроль за общим состоянием ребенка в специально созданных для него педагогических условиях (тьюторское сопровождение).

Одной из основных сфер в системе психологического сопровождения детей с умственной отсталостью занимает работа с семьёй. На начальном этапе изучается отношение родителей к детям, стиль межличностных взаимоотношений между родителями и детьми. Родители привлекаются к участию в проведении занятий с ребёнком, включаются в проведение коррекционно-развивающих занятий, что способствует оптимизации детско-родительских отношений, формированию навыков продуктивного взаимодействия с ребёнком. Ребёнок получает огромный положительный эмоциональный заряд, чувствует поддержку и помощь со стороны родителей.

Семья изначально является ресурсом для личностного развития ребёнка с умственной отсталостью, поэтому возникает необходимость сохранения и поддержания психического и психологического здоровья всех членов семьи. Родители, воспитывающие такого ребёнка, находятся в психотравмирующей ситуации. У них могут формироваться различные личностные нарушения. Они нуждаются в психологической помощи и поддержке.

С этой целью проводятся индивидуальные и групповые консультации: «Психологические особенности детей с умственной отсталостью», «Раскрытие индивидуальности своего ребёнка», «Формирование социально-бытовых навыков у детей с умственной отсталостью», «Психогимнастика и её роль в развитии ребёнка» и др. Организуются тренинги в рамках работы клуба для родителей «Идти навстречу детям»: «Волшебная страна - Семья», «Искусство родительской любви», «Как встретиться лицом к лицу с новой ситуацией». Тренинги позволяют формировать у родителей адекватное восприятие собственного ребенка, дают возможность пересмотреть свою жизнь, свои ценности и перспективы, собрать всю свою силу, волю и полюбить ребенка таким, какой он есть. А также помогать другим мамам и папам с такими же проблемами обрести душевное равновесие.

Важным направлением работы является психологическая поддержка педагогов, реализующих инклюзивную практику, повышение их профессиональной компетентности в вопросах обучения и развития детей с умственной отсталостью. С педагогами проводятся консультации и семинары. Актуальными вопросами являются следующие: формирование учебной деятельности у умственно отсталых детей; развитие эмоционально - волевой сферы; возможности и способности ученика, его проблемы и трудности; создание и поддержание атмосферы принятия, толерантности, сотрудничества в классе. Организуются практикумы и тренинги по темам «Взаимодействие семьи школы - путь к успеху», «Профилактика эмоционального выгорания», «Осознание профессиональных мотивов» и др.

Для педагогов, работающих с детьми, имеющими нарушения интеллекта, важно правильное понимание проблемы умственной отсталости, так как ошибки могут привести к упрощенному, негативному подходу, когда умственно отсталый ребенок рассматривается исключительно с отрицательной стороны, без учета компенсаторных возможностей и перспектив развития его личности.

Одним из первых идею максимальной ориентации в обучении и воспитании детей с нарушениями в развитии, на нормально развивающихся детей обосновал в своих трудах Л.С. Выготский. Ученый утверждал, что задачами воспитания ребенка с нарушениями развития являются осуществление компенсации недостатков путем активизации деятельности сохранных анализаторов и его интеграция в жизнь. Причем компенсацию Л.С. Выготский понимал не в биологическом, а в социальном аспекте, так как считал, что в коррекционно-воспитательном процессе приходится иметь дело не столько с факторами первичного дефекта, сколько с их вторичными наслоениями.

На коррекционно-развивающих занятиях с детьми с умственной отсталостью большое внимание уделяется сенсорному развитию, которое играет огромную роль психологическом и социальном становлении личности. Сенсорное развитие предполагает развитие всех видов восприятия ребенка (зрительного, слухового, тактильно – двигательного), на основе которого формируются полноценные представления о внешних свойствах предметов, их форме, величине, положении в пространстве, запахе, вкусе. Так как используется массированный поток информации на каждый анализатор - восприятие становится более активным. Такая активная стимуляция всех анализаторных систем приводит не только к повышению активности восприятия, но и к ускорению образования межанализаторных связей. Л.С. Выготский придавал процессу восприятия решающее значение в развитии речи: «Развитие восприятия различной модальности создает ту первичную базу, на которой начинает формироваться речь».

Практика показывает, насколько необходим индивидуальный подход при обучении и воспитании детей данной категории.

В нашу школу 4 года назад пришла восьмилетняя девочка с синдромом Дауна. У девочки был крайне бедный словарный запас, отсутствовала связная речь. Низкий уровень невербального и вербального интеллекта, эмоционально-волевой сферы. Также у ребёнка была низкая учебная мотивация. Она быстро уставала, отвлекалась, сползала под стол, гримасничала, и её было трудно заинтересовать.

Для учащейся была разработана программа индивидуальных коррекционно-развивающих занятий «Шаги вперёд» на основе методического пособия «Комплексное развитие детей с синдромом Дауна: групповые и индивидуальные занятия» Медведева Т.П., Панфилова И.А., Поле Е.В. Занятия проводились 2 раза в неделю продолжительностью 35 минут. Учитывая психофизические особенности ребёнка, программа построена на предметности мышления, способности к подражанию, использовании чувственного опыта ребёнка и опоре на наглядно-действенное мышление как базу для дальнейшего перехода к наглядно-образному и логическому мышлению.

Методической находкой в работе с этим ребёнком стала аппликация. Она увлекла девочку, способствовала формированию произвольности, стала прекрасным средством коррекции и развития сенсомоторной сферы, мышления, зрительно-двигательной координации, представлений об окружающем мире.

В течение первого года обучения во время занятий аппликацией ребёнку требовалась огромная пошаговая помощь взрослого. У девочки долго формировалось умение ориентироваться на образец. В третьем и четвёртом классах она с радостью приступала к работе, лучше стала ориентироваться в задании и намечать последо-вательность выполнения аппликации. Начала демонстрировать результат своей работы родителям. Постепенно овладевала сложным для неё инструментом - ножницами.

Таким образом, занятия аппликацией помогли «включить» ребёнка в процесс обучения и оказали развивающее воздействие на интеллектуальную и эмоционально-волевую сферы.

Конечно, общеобразовательная школа не располагает такими программно-методическими и материально-техническими ресурсами как специальное (коррекционное) образовательное учреждение. Но инклюзивное образование даёт возможность детям контактировать с нормально развивающимися сверстниками, ориентироваться на их развитие и обучаться в пределах своих биологических возможностях.

Воспитание и обучение детей с нарушениями интеллекта - сложная социальная и педагогическая задача. Её решение служит целям подготовки этих детей в соответствии с их возможностями к самостоятельной жизни, социализации в современном обществе.

Литература

Байков Д.И. Общение детей с проблемами в развитии - Санкт-Петербург: КАРО, 2005.
Выготский Л. С. Проблемы дефектологии / Сост., вступ. ст. и библиография Т. М. Лифанова. М., 1995.
Зинкевич-Евстигнеева Т.Д., Нисневич Л.А. Как помочь «особому» ребенку. Книга для педагогов и родителей. 3-е издание.— СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2001.- 128 с.
Исаев Д.Н. Умственная отсталость детей и подростков. СПБ.: Речь, 2007.389 с.
Кокосова И.В. Организация психологического сопровождения детей с отклонениями в развитии. //Воспитание и обучение детей с нарушением развития.- 2005 - № 1
Лукьянова Н.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя. Диагностика развития. М., 2004.

Развитие эмоционально-личностной сферы у детей с нарушениями зрения

Малахова А. А. – педагог – психолог
Государственного бюджетного образовательного
учреждения республики Хакасия «Центр психолого-педагогической
и медико-социальной помощи «Радость»

Для большинства слепых и слабовидящих детей первым опытом вхождения в социальную группу является поступление в школу. И от того, насколько успешно будет проходить становление личности такого ребенка в школьной группе, зависят его возможности

интеграции в общество в будущем. В связи с этим возрастает актуальность организации целенаправленного психологического сопровождения незрячих и слабовидящих детей с момента их поступления в школу, в рамках которого психологами осуществлялась бы работа по снижению трудностей в социально-психологической адаптации на всех этапах развития личности ребенка.

Патология зрения не может не отразиться на личностных качествах человека. Часто дети чувствуют себя обреченными и бесполезными. К моменту поступления в школу большинство слепых и слабовидящих детей уже имеют комплекс проблем. Это стереотипия, амимичность, невротические реакции, незнание элементарных норм поведения и др. Поэтому важной задачей педагога-психолога является формирование у ребенка с проблемами зрения эмоциональной сферы, коммуникативных навыков, неречевых средств общения (адекватных мимических проявлений, жестов, пантомимики).

Педагоги – психологи ГБОУ РХ «Центр психолого-педагогической и медико-социальной помощи «Радость» на базе Специальной (коррекционной) общеобразовательной школы-интерната III, IV видов (для слепых и слабовидящих детей) проводят коррекционно - развивающие занятия со слепыми и слабовидящими детьми младшего школьного возраста. В рамках соглашения о сотрудничестве осуществляется психолого-педагогическое сопровождение детей с нарушениями зрения в течение всего учебного года, реализуется программа «Тропинка к радости».

Цель программы - расширение коммуникативного репертуара детей за счет развития их способности к осознанию и пониманию как своих эмоциональных состояний, так и эмоциональных состояний других людей. Целенаправленное развитие этих способностей оказывается особенно актуальным в случаях, когда ребенок проявляет повышенную тревожность, подавленность, агрессивность, а также неуверенность в себе в процессе социальной адаптации. На занятиях так же формируются навыки и умения общения с группой сверстников. Учащиеся с нарушениями зрения получают навыки социализации - жить среди людей, общаться с удовольствием со сверстниками и взрослыми, не избегать, а использовать любую возможность контакта с человеком для того, чтобы понять других.

Одним из важных методов программы является метод сказкотерапии. Сказкотерапия работает на ценностном уровне личности ребенка. Приобщение детей к сказке позволит им задуматься о простых и глубоких истинах, напитать душу добром, воспитать чувство эмпатии.

В своей коррекционно-развивающей работе мы применяем приемы сочинительства сказок и дальнейшего их обыгрывания, а так же драматизацию готовых сюжетов.

Важнейшее место в организации деятельности ребенка и взрослого по сочинению сказки отводится собственно коммуникативной, диалогической составляющей. Психолог ведет сказку, задает интонацию, выступая одновременно в роли доброжелательного, мудрого носителя эталонов, заинтересованного слушателя истории. Ребенок – рассказчик подхватывает, воспроизводит интонацию сказителя. В диалоге с взрослым ребенок ощущает себя в равноправной партнерской позиции – не декларируемой, а психологически реальной. Ребенок усваивает диалектику взаимоотношений, побывав по инициативе взрослого во всех возможных коммуникативных позициях, а это несет педагогическую и терапевтическую нагрузку, являясь психологической предпосылкой сказкотерапии.

Особое место в коррекционной работе занимают сказочные постановки – разыгрывание по ролям сочиненной ранее сказки. Эффект психологического воздействия подобных постановок огромен. Сами актёры - дети могут подсказывать психологу повороты сюжета, поэтому постановка превращается в живой процесс сотворчества с использованием имитационных, мимических и пантомимических упражнений, инсценировок и игр – драматизаций. Дети выполняют различные роли, подражая или копируя действия человека, изображая животных и птиц. Психотерапевтический эффект достигается за счет проигрывания (обыгрывания) переживаний и конфликтов с помощью заместителей – персонажей и

через построение сюжета.

В сказкотерапии применяется приём драматизации. Для этого используем как хорошо известные детям народные сказки, так и авторские психокоррекционные сказки, бытовые сюжеты. «Проживание» под маской множества жизней значительно обогащает интеллектуальный, эмоциональный и поведенческий опыт ребенка. Слушая сказку, ребёнок проигрывает её в своём воображении, он представляет себе место действия и героев сказки. Таким образом, он в своём воображении видит целый спектакль. Поэтому совершенно естественным является использование драматизации сказок в психологических целях. Однако не каждый ребёнок обладает актёрским талантом для того, чтобы самому играть роль, поэтому для психологических целей используем также постановку сказок с помощью разных видов кукол.

В коррекционной работе осознание своих негативных черт – первый шаг к управлению ими. Второй шаг – проигрывание их. Находясь долгое время в активном состоянии, выполняя действия спектаклей, происходит всестороннее развитие детей, освоение ими новых умений и навыков. Дети овладевают средствами речевой и двигательной выразительности.

Постановка сказки – всегда праздник для её участников. Если её умело организовать, она поможет в коррекции и терапии даже самых сложных проблем. Таким образом, метод сказкотерапии эффективен в развитии эмоционально-личностной сферы у детей с нарушениями зрения. Конкретный язык сказок открывает детям путь наглядно – образного и наглядно – действенного постижения мира человеческих отношений, что вполне адекватно психическим особенностям младших школьников с нарушениями зрения.

Предлагаем сценарий коррекционно-развивающего занятия, предполагающего драматизацию готовой сказки с последующим обсуждением.

Приложение

Коррекционно – развивающее занятие на развитие эмоционально – личностной сферы у детей с нарушением зрения.

Задачи:

обучение отреагированию эмоций в конфликте;

формирование адекватных форм поведения.

Необходимые материалы и оборудование: ширма, ткань, набор кукол, волшебная палочка, мячик, напольный конструктор из мягких модулей, музыкальное сопровождение.

Ход занятия: *Дети заходят в кабинет психолога и становятся вокруг стола, накрытого тканью.*

«Ребята, я предлагаю вам сегодня отправиться в сказочное путешествие. Сейчас к каждому из вас прикоснусь волшебной палочкой, и вы превратитесь в волшебников и перенесетесь в волшебную страну.

(Когда все дети обращены в волшебников, психолог снимает ткань со стола, и дети видят набор кукол).

А теперь подойдите, пожалуйста, и выберете куклу того героя, кем вы сегодня будете. *(На столе находятся заранее приготовленные персонажи, которые встречаются в сказке, психолог заранее оставляет для себя персонажа, предусмотренного по сценарию).*

Ну вот, наша страна ожила. Давайте познакомимся, кто живет в нашей Сказочной стране?»

Дети по очереди рассказывают о своих персонажах, как их зовут, чем они занимаются, какие у них привычки. Психолог о своем герое говорит в последнюю очередь, после чего начинает рассказывать сказку. По ходу изложения сказки дети вместе с психологом обыгрывают все ситуации, тем самым принимая активное участие в рассказываемой истории.

Ссора.

Встретились однажды на лесной полянке Зайчонок и Корова.

-Эй, Корова, давай играть! – прокричал Зайчонок в самое ухо Корове, прыгая от нетерпения на месте.

-Давай, а во что будем играть?

-В догонялки. Я, чур, убегаю, а ты догоняешь!

Начали зверята играть, да только ничего у них не вышло. Как ни старалась Корова поймать Зайчонка, ничего у нее не получалось.

- Так нечестно, ты слишком быстро бегаешь!

- А ты пошевеливайся быстрее! Что ты ползаешь, как черепаха!

Расплакалась Корова от обиды и домой ушла. А Зайчонок дальше по лесу побежал. Прибежал он к речке, а там Волчонок с Уткой замок из песка строят.

- Ух, ты, какой замок! Я тоже с вами строить буду, воскликнул Зайчонок!

- Строй, только сначала тебе нужно воды из речки принести, чтобы песок намочить,- ответили зверята.

- Вот еще, я лучше башню вот эту поправлю, а то она у вас кривая какая – то.

С этими словами Зайчонок ткнул в самую большую башню лопаткой, и она упала.

- Что ты наделал! Уходи от нас! Мы не хотим с тобой играть!

- Подумаешь, не очень - то и хотелось. Вот вам за то, что вы такие!

И Зайчонок прыгнул в самую середину тщательно построенного сказочного Замка, а потом побежал дальше по лесной тропинке. Тропинка вывела Зайчонка прямо на поляну, где веселились зверята, ученики лесной спортивной школы.

- Эй, во что это вы здесь играете?

- В футбол. Хочешь с нами играть?

- Тоже мне, игроки нашлись! Смотрите как надо!

Зайчонок выбежал на середину поляны, оттолкнул Ягненка, ударил Лисенка, сделал подножку Ослику, так, что тот упал и кубарем покатился прямо в кусты репейника. Затем Зайчонок схватил мяч и побежал к воротам.

- Ты что маленьких обижаешь! – закричал Волчонок.- Уходи, мы не хотим с тобой играть. А то, как наподдадим сейчас!

Зайчонок испугался, бросил мяч и убежал в лес.

С тех пор стало Зайчонку скучно и одиноко. Никто не хотел с ним дружить. Все звери или убегали, или прогоняли Зайчонка, а он только хорохорился и говорил, что ему и так никто не нужен. Но вот однажды Зайчонок в одиночестве гулял по берегу реки, не заметил на пути кочку, споткнулся и полетел прямо в воду.

- Спасите, помогите, тону! – закричал Зайчонок, ведь он совсем не умел плавать.

Зверята услышали крик Зайчонка и всей гурьбой бросились ему на помощь. Они вытащили его из воды и помогли дойти до дома. Задумался Зайчонок: «Что же я всех зверят обижал? Они вон какие хорошие! Меня в беде не оставили, спасли от гибели. Надо обязательно попросить у всех прощения». И в самом деле, Зайчонок попросил прощения у каждого, кого когда-то обидел *(рукопожатие*). Зверята простили Зайчонка и стали дружить с ним. А Зайчонок никогда никого больше не обижал. Он стал помогать тем, кому нужна была помощь, придумывать разные игры, делать только добрые дела. И все лесные жители очень полюбили Зайчонка и стали гордиться тем, что он живет рядом с ними.

Поклон.

Когда сказка рассказана до конца, психолог говорит:

«Дорогие мои Волшебники! Мы сегодня с вами славно потрудились. Мы создали сказочную страну, рассказали историю о ее жителях. А теперь нам пора возвращаться домой. Давайте поставим всех кукол на место и с помощью волшебной палочки превратимся обратно в простых ребят.

(Все дети кладут кукол на место, и стол снова накрывается тканью).

Вот мы и вернулись. А теперь расскажите, пожалуйста, в какой сказке мы сегодня побывали? Какие герои там были? Что происходило? Чем закончилась сказка?

Здорово, ребята! Нам было очень интересно в сказочной стране. А сейчас я хочу вам предложить поиграть в одну интересную игру. Мы сейчас будем разыгрывать разные ситуации, которые могут происходить с нами в жизни».

Предлагаются следующие ситуации:

Два мальчика поссорились, нужно их помирить.

Ты и твой друг хотите играть одной и той же игрушкой.

Твой друг обижен на тебя, извинись перед ним и попробуй помириться.

Твой друг попросил поиграть твою любимую игрушку, а отдал ее сломанной.

Ребята во дворе играют в интересную игру, а ты пришел, когда игра уже началась. Попроси, чтобы и тебя приняли в игру. Что ты будешь делать, если ребята не захотят принять тебя?

Дети в парах по очереди разыгрывают вышеописанные ситуации. Можно использовать для проигрывания и те ситуации, которые возникают в ходе реальной игры. При проигрывании хорошо использовать такой прием, как «обмен ролями», когда дети меняются ролями в ходе проигрывания. Это дает возможность почувствовать себя в роли слабого и обиженного.

«Давайте теперь возьмемся за руки и улыбнемся друг другу. На этом наше занятие заканчивается. До свидания!»

Системный подход к формированию коммуникативной культуры студентов-подростков

Мандрико Л.В., Погорелова Г.Н.,
ГБОУ СПО Московской области
“Авиационный техникум”, г.Долгопрудный

В настоящее время к основным проблемным точкам процесса деструктивной социализации студентов-подростков следует отнести семейные трудности (воспитание в неблагополучной микросоциальной среде, сложные внутрисемейные взаимоотношения, крах семьи) и индивидуальные трудности (эмоциональные нарушения, характеризующиеся изменением уровня эмпатии, недостаточный уровень сформированности коммуникативной культуры и др.). Поэтому многие студенты-подростки нуждаются в помощи специалистов разного профиля: воспитателей, социальных педагогов, педагогов-психологов, которые должны объединить свои усилия во взаимодействии с целью повышения эффективности деятельности каждого специалиста в рамках своего направления. Поскольку коммуникация является частью многопланового процесса социального общения, формирование *коммуникативной культуры студентов* в условиях образовательного процесса рассматривается не только как цель такого взаимодействия, но и как конкретизация направления работы каждого специалиста: воспитателя, социального педагога, педагога-психолога. Цементирующим началом в развитии коммуникативной культуры студентов-подростков, является толерантность как проявление терпимости к иным взглядам, мнениям, обусловленным возрастными, национальными, религиозными особенностями с целью достижения взаимопонимания, согласованности действий, сплоченности и солидарности, что особенно важно в групповой деятельности.

Коммуникативная культура – это система знаний, норм, ценностей и образцов поведения, принятых в обществе, и умение их реализовать. Коммуникативная культура студентов – уникальная система, в центре которой находится процесс взаимосвязи и взаимодействия отдельных личностей и групп в целом. Становление коммуникативной культуры в ходе межличностного взаимодействия может быть реализовано в *системном* развитии взаимосвязанных между собой компетенций – межкультурной, социальной, эмоциональной и коммуникативной. Тогда *воспитательная работа* будет ориентирована на развитие у

студентов-подростков *межкультурной компетенции* как способности достигать адекватного социального восприятия представителей своей культуры и представителей других культур, что позволит расширить представления студентов о себе в контексте культурных традиций, как на уровне сознания, так и на уровне эмоций и поведения. *Социальная работа* будет направлена на развитие у студентов-подростков *социальной компетенции* как способности к рефлексии социальной ситуации и способности в сложившейся ситуации принять взвешенное решение, что послужит основой социальной адаптации студентов-подростков. *Психолого-педагогическая работа* будет направлена на развитие *эмоциональной* и *коммуникативной компетенции*, что станет основанием для осознанной коррекции тех особенностей личности студентов-подростков, которые препятствуют межличностному познанию и пониманию.

Теоретический анализ научной литературы позволил определить смысловую нагрузку терминов *"компетентность"* и *"компетенция"*. *Компетентность* понимается как наличие знаний и готовность их использовать, другими словами "знаю, что". *Компетенция"* является процессуальным понятием, которое формируется и проявляется в деятельности, т.е. "знаю, как". Однако часто оба понятия *"компетентность"* и *"компетенция"* используются в одном контексте.

В нашей работе мы применяем термин *"компетенция"* как процессуальное понятие, поскольку ставим задачу помочь студентам адекватно проявлять себя в реальной жизни, применяя перцептивные, аналитические, прогностические умения в области познания и интерпретации явлений психического порядка.

В контексте предложенного подхода рассмотрим три направления деятельности специалистов разного профиля более подробно. В силу направленности *воспитательной работы* на реализацию таких взаимосвязанных задач как формирование психологически здоровой личности и развитие профессиональных навыков, необходима подготовка будущих специалистов к эффективному деловому общению через осознание своего места в многокультурном пространстве, что требует, в том числе, сформированности межкультурной компетенции. Поэтому *воспитательная работа* по развитию у студентов-подростков *межкультурной компетенции* состоит:

– во-первых, в интенсивном распространении и групповом обсуждении проблем, отражающих традиции своей культуры и традиции национальных культур;

– во-вторых, в формировании осознания того, что межкультурная компетенция является необходимым компонентом в профессиональной подготовке будущих специалистов для успешной адаптации на рынке труда;

– в-третьих, в становлении и развитии таких личностных качеств, как широта взглядов, воспитанность, корректность, открытость и др., являющихся основой толерантности.

Такой подход, на наш взгляд, отражает взаимосвязь и взаимозависимость между состоянием межкультурной компетенции и общей структурой личностных качеств, что помогает более четко понимать особенности социальной природы личности, обусловленные влиянием национальной культуры.

В этом случае *межкультурная компетенция как готовность к изучению традиций своей культуры и других национальных культур* выполняет задачу обмена информацией в процессе взаимодействия подростков-носителей разных культурных традиций и типов поведения, детерминирует и формирует межкультурную толерантность, адаптируя, тем самым, представителей разных этнических и национальных культур друг к другу.

Не следует забывать, что среди существующих культурных различий особое место занимают менталитет и языковые формы самосознания каждой культуры, которые в совокупности формируют этнокультурную картину мира. Это является причиной различного видения и оценки представителей разных культур одних и тех же явлений. Таким образом, практика формирования межкультурной компетенции связана с преодолением этнокультурных стереотипов и предрассудков, которые часто являются социокультурными барьерами

межкультурного диалога.

Поэтому формирование *межкультурной компетенции* у студентов-подростков должно происходить на уровне этического и эстетического воспитания в форме индивидуальной, групповой и массовой работы.

Этическое воспитание включает два основных направления: 1) нормативная этика, 2) прикладная этика (этика гражданственности, этика общения, экологическая этика, профессиональная этика).

Эстетическое воспитание включает также два направления: 1) творчество, 2) эстетическое познание.

Ориентиры *социально-педагогической работы* связаны с развитием *социальной компетенции*. Становление личности происходит в процессе социализации. Если подросток не усваивает положительный социальный опыт, не может адаптироваться к образцам поведения и требованиям социума, то процесс социализации нарушается и подросток становится жертвой неблагоприятных условий этого процесса.

Подросток, в силу своих возрастных особенностей, не может достичь уровня социальной компетенции взрослого человека, но у него должны быть свои формы этого важного качества личности, помогающие ему адаптироваться к ситуативным требованиям. Тем не менее, в реальной жизни обнаруживается недостаточная подготовленность подростков как к взаимодействию с внешним миром, так и к решению возникающих социальных проблем. Более того, большое количество негативных явлений в подростковой среде (девиантное и делинквентное поведение, распространение пивного алкоголизма, наркомании) свидетельствуют о неумении анализировать социальные ситуации, адекватно оценивать факторы риска, принимать самостоятельные решения, прогнозировать последствия своих поступков и нести за них личную ответственность.

В современных условиях вследствие снижения социализирующих возможностей семьи, возникает необходимость дополнительного целенаправленного формирования *социальной компетенции как способности к рефлексии социальной ситуации и способность принимать взвешенные решения.* Смысл социальной компетенции отражается в снижении вероятности возникновения различных форм девиантного поведения, т.е. успешном прохождении этапа социализации, соответствующего определенному возрастному периоду.

Анализ педагогического опыта, анализ научной литературы позволил определить условия эффективного педагогического сопровождения подростков с целью развития их *социальной компетенции* – это:

1) диалогическое субъект-субъектное взаимодействие, которое раскрывается через единство потребностно-мотивационного, эмоционального, когнитивно-деятельностного и оценочно-рефлексивного компонентов, через готовность обучающихся подростков к сотрудничеству и диалогу с социальным педагогом;

2) включение студентов-подростков в личностно ориентированные педагогические ситуации с использованием широкого диапазона интерактивных видов деятельности (дискуссии, тренинги, деловые и ролевые игры, моделирование ситуаций, социальное проектирование);

3) обсуждение со студентами-подростками их ценностно-смысловых приоритетов;

4) составление индивидуально-коррекционной программы социализации студента-подростка и ее реализация.

С целью организации эффективного взаимодействия всех социальных институтов, педагогического коллектива и родителей алгоритм действий социального педагога включает:

1) сбор информации о подростке (окружение, межличностное общение, интересы, потребности, запросы и др.);

2) анализ полученной информации;

3) социально-педагогическая диагностика подростка;

4) сопоставление результатов анализа информации о подростке и результатов его

социально-педагогической диагностики;
5) выделение приоритетных направлений работы с подростками-сиротами и подростками из неполных семей, составляющих группу риска;
6) составление индивидуально-коррекционной программы на каждого подростка с учетом уровня развития его социальной компетенции и с включением его в ситуации, где он может достигнуть успеха;
7) снижение уровня требований до достижения социальной адаптации и разъяснение позитивных образцов поведения;
8) вовлечение в коллективные виды деятельности, забота об укреплении положения в группе, организация досуга;
9) контроль.

Диагностическая, консультативная и *коррекционная* работа педагога-психолога направлена на развитие у студентов-подростков *эмоциональной* и *коммуникативной компетенции*.

Психосоциальная ситуация развития студентов в подростковом возрасте характеризуется сменой ведущей учебной деятельности предшествующего периода деятельностью, связанной с определением своего места в социальном пространстве. Существенные изменения происходят в эмоционально-личностной сфере подростка, он испытывает потребность в построении собственного “Я”, формировании навыков взаимодействия с собой и со своими чувствами, решении личностных проблем, отстаивании сделанного выбора.

Практика психологического консультирования студентов подросткового возраста показывает, что проблемы нуждающихся в психологическом сопровождении в условиях учебного процесса возникают, в частности, из-за недостаточной сформированности механизмов коммуникации, основанных на межличностном познании и понимании: 1) механизма рефлексии как понимания подростком оценки его образа-Я другими людьми; 2) механизма идентификации как способности подростка поставить себя на место Другого; 3) механизма эмоционально-чувственного восприятия подростком переживаний Другого – эмпатии.

Иными словами, имеет место недостаточная сформированность:

1) *эмоциональной компетенции* подростков, которая наряду с осознанием собственных эмоций и управления ими отражает уровень эмпатии;

2) *коммуникативной компетенции* подростков, которая раскрывается через ориентировку в ситуациях общения, основанную, в частности, на способности к проявлениям социально-психологической рефлексии и идентификации (развитие коммуникативной компетенции происходит наиболее интенсивно в подростковом возрасте; в связи с этим своевременная образовательная и коррекционная работа являются обязательным условием управления этим процессом).

Логика формирования *эмоциональной* и *коммуникативной компетенций* реализуется через самопознание, осознание своего внутреннего потенциала и внешних влияний, понимание своих возможностей, чему способствует рефлексивный опыт и *психологическая грамотность*.

В настоящее время, несмотря на многообразие дисциплин, изучающих человека, проблему просвещения в плане формирования психологической грамотности студентов-подростков нельзя считать практически решенной.

Это и определило необходимость разработки *образовательной психолого-педагогической программы* ”*Развитие психологической грамотности студентов-подростков*”, цель которой состоит в развитии навыков применения полученных знаний при прогнозировании собственных поступков и действий других людей с учетом индивидуальных особенностей и социальных влияний.

Основными задачами образовательной психолого-педагогической программы являются: 1) применение активных методов обучения, актуализирующих необходимость психологической коррекции тех особенностей личности, которые препятствуют межличностному познанию и пониманию, 2) использование психологических знаний при решении проблем повседневной жизни.

Необходимость формирования представления о базисных психологических науках потребовала включить в программу темы по общей психологии, раскрывающие психологическую природу личности (особенности темперамента, психические процессы, направленность, опыт, характер, способности), и темы по социальной психологии, отражающие закономерности поведения, обусловленные социальными влияниями (коммуникативная, интерактивная, перцептивная сторона общения, конфликты и др.).

Изучение и внутренняя переработка общечеловеческого опыта и научного психологического знания могут стать условием выработки собственного ответственного подхода к решению возникшей проблемы. Приобретенный “багаж” знаний и навыков может послужить основой в развитии познавательного интереса к изучению человеческой психики. Однако изучение психологии – это не только процесс обучения. Получение новых психологических знаний необходимо для самопознания и самопонимания. Важным результатом этих процессов будет постановка вопросов: “Зачем я так поступил?”, “Зачем я так поступаю?

Методологическим основанием образовательной программы являются: концепция психологии отношений В.М. Мясищева, теория динамической функциональной структуры личности К.К. Платонова, модель функционально-генетического становления мотивационных образований А.А. Файзуллаева, теория психологических механизмов мотивации В.К. Вилюнаса, теория структурного баланса Ф. Хайдера, концепция психосоциального развития личности Э. Эриксона и др.

Методической основой образовательной программы служат необходимые для измерения личностных особенностей диагностические стандартизированные методики и ориентированные на коррекцию приемы и упражнения.

Образовательная программа включает: 1) перечень тем лекций с вводным пояснением к каждой теме (вводные пояснения раскрывают связь между предыдущей и последующей лекциями); 2) практикумы, ориентированные на осмысление и систематизацию лекционного материала; 3) приложения, включающие, необходимые для аудиторной и внеаудиторной работы тесты и описания упражнений.

Тематика лекций образовательной программы отражает логику развития психологической грамотности студентов в русле общепсихологического и социально-психологического знания.

Отдельно, хотелось бы отметить, практические занятия, поскольку, на практических занятиях студенты учатся связывать теорию с реальностью, формируют навыки психологического анализа.

Так, на практическом занятии, посвященном проблеме общения, студенты могут обратиться к сложному процессу зеркальных отношений друг с другом, основанных на рефлексии и идентификации. Применение опросников, ориентированных на идею оценочного поведения в координатах “Я и Другой”, помогает более четко представить теоретическое положение о механизме общения. Анализ студентами полученных результатов опросов позволяет установить связь между эффективностью общения и осознанием себя через Другого.

Таким образом, практическое занятие может помочь структурировать новое для себя знание и сформировать необходимый понятийный аппарат.

Практикумы образовательной программы имеет единую структуру: вводное пояснение, оснащение и порядок работы, обсуждение, контрольное тестирование.

Вводное пояснение конкретизирует связь практикума с темой лекции.

Обсуждение в ходе практических занятий выполняет обучающую и развивающую функции, что позволяет выяснить, насколько усвоены полученные теоретические знания и

оценить результаты практической работы студентов. Обсуждение завершается контрольным тестированием в форме завершения предложений (это промежуточный контроль). При подведении итогов выполненные контрольные тесты по всем темам рассматриваются вместе со студентами с целью анализа всех выявленных ошибок, что позволяет закрепить теоретические знания. Кроме контрольных тестирований, студент по шкале “Багаж психологических знаний” может определить балльную оценку, отражающую представление о собственном “багаже”, до обучения и после него.

Приложения для внеаудиторной работы, включенные в программу, содержат домашние задания. Применяется практика: проведение индивидуальной консультации для обсуждения полученных студентом результатов после выполнения домашнего задания (так, в дополнение к обучению можно реализовать информационную функцию психологического сопровождения студентов-подростков).

Программа содержит текстовый материал, который отражает информацию по вопросам психологии и психологическому сопровождению студентов, предназначенную для родителей и преподавателей (в частности, имеется информация, конкретизирующая этапы психологического консультирования).

На наш взгляд, системный подход к формированию коммуникативной культуры позволяет выстраивать и сохранять приоритеты в воспитательной, социальной и психолого-педагогической работе в рамках образовательного процесса, а последовательность действий, конкретные формы и способы в работе специалистов разного профиля, могут помочь студентам-подросткам перейти из зоны актуального развития в зону потенциального развития.

Список литературы

Белицкая Г.Е. Социальная компетенция личности. М., 1999.
Вульфов Б.З. Социальный педагог в системе общественного воспитания / Педагогика, 1992, N5-6.
Гудков Д.Б. Межкультурная коммуникация: проблемы обучения. М., 2000.
Погорелова Г.Н. Психология личности: учеб.-метод. пособие. Брянск, 2005.
Смирнова Е.А. Формирование коммуникативной компетенции студентов в условиях непрерывного образования: автореф. дисс. д-ра пед. наук. – М., 2007.

Психолого-педагогическая технология обучения безопасности в сети интернет

Нестеренко Д.А., муниципальное бюджетное образовательное учреждение для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи, Центр психолого-медико-социального Сопровождения «Перекресток», г. Батайск

Смежная специальность современного родителя – это Интернет-Ангел Хранитель

Зарождение идеи технологии педагогического процесса связано с внедрением достижений научно-технического прогресса в различные области теоретической и практической деятельности. В настоящее время категорию «педагогическая технология» понимают как последовательную, взаимосвязанную систему действий педагога, направленных на решение педагогических задач, или как планомерное и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного педагогического процесса. Такое понимание категории «педагогические технологии» разделяют и психологи. Следовательно, планомерное и последовательное обучение безопасному поведению детей в интернете так же можно отнести к психолого-педагогическим технологиям.

Актуальность проблемы безопасности детей в Интернете подчёркивается даже фирмами, создающими сами информационные технологии. Как пишет Дергунова О. К., президент Microsoft в России и СНГ: «Скорость распространения информационных технологий в наши дни становится все стремительнее. Сегодня мы говорим уже 600 миллионах пользователей персональных компьютеров, и в ближайшей перспективе эта цифра может превысить 1 миллиард. Компьютер широко используется не только на рабочем месте, но и в быту, дома, на отдыхе. Причем для домашнего использования персональные компьютеры приобретаются в гораздо больших объемах, нежели для организаций. Это общемировая тенденция, и наша страна не является здесь исключением. Развитие информационных технологий открывает новые горизонты для нашей молодежи, для подрастающего поколения. В этой связи важно помнить, что дети должны быть защищены от угроз информации агрессивного характера, существующей, к сожалению, в сети Интернет».

Международный характер проблемы подчёркивает Демидов А.А., заместитель председателя Российского комитета Программы ЮНЕСКО «Информация для всех»: «Программа ЮНЕСКО «Информация для всех» создана в качестве основы для международных дискуссий о политических, правовых, этических и социальных проблемах, связанных с построением глобального информационного общества, а также для подготовки проектов, ориентированных на обеспечение всеобщего доступа к информации. Эта деятельность заключается, в том числе и в достижении согласия в отношении принципов, применимых к киберпространству. Сегодня информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) предоставляют беспрецедентные возможности для детско-юношеского обучения и творчества. В то же время серьезной проблемой во всем мире стало злоупотребление плодами ИКТ и их использование для совершения преступлений против детей. К настоящему времени проблема безопасности детей в Интернете, без преувеличения, стала глобально значимой проблемой. Вся семья международных организаций системы ООН уже более десяти лет занимается ее решением. Лидеры по внедрению информационных технологий в повседневную жизнь и нормативному регулированию информационных отношений – США и Европейский союз – уже вплотную столкнулись с необходимостью решения всего спектра проблем: как регулировать доступ детей в Интернет и контролировать их пребывание в Интернете? Как защищать детей от преступных действий со стороны злоумышленников, которые очень активно используют Интернет для своих вредных, незаконных и аморальных целей?».

Совет Федерации также собирается законодательно поддержать безопасность подрастающего поколения в Интернете. «Сегодня грамотность детей в вопросах безопасного поведения в Сети остается достаточно слабой», — отметила председатель комиссии Совфеда по развитию информационного общества Людмила Бокова. «Во многом это обусловлено отсутствием в школьных программах соответствующих блоков и курсов. Не хватает цифровой компетентности и у педагогов. Мы предлагаем министерству образования проработать данный вопрос и защитить детей в интернете», — отметила сенатор.

В настоящее время существует множество психолого-педагогических технологий, различающихся по целям, задачам, структуре: методики ускоренного обучения (например, 25-й кадр для изучения иностранных языков; метод быстрого обучения навыкам машинописи), групповое обучение, обучающие игры и др. Многие из них используются не только в образовательном процессе, но и в других сферах. Так, например, большое распространение получили тренинги на предприятиях – деловые игры для выработки и стимулирования определенных качеств и навыков сотрудников.

Обучающие игры занимают важное место среди современных психолого-педагогических технологий обучения. Как метод они получили распространение в 70-е годы XX века. В настоящее время в зависимости от сферы применения существуют различные модификации обучающих игр. Так, при подготовке офицеров применяются военные игры, для актеров существуют сюжетно-ролевые игры, для бизнесменов и руководителей – специальные тренинги.

Обучающие игры выполняют 3 основные функции:

Инструментальная: формирование определенных навыков и умений;

Гностическая: формирование знаний и развитие мышления учащихся;

Социально-психологическая: развитие коммуникативных навыков.

Каждой функции соответствует определенный тип игры. Инструментальная функция может выражаться в игровых упражнениях, гностическая – в дидактических, последняя – в ролевых играх.

Для повышения эффективности обучающей игры ее технология должна отвечать определенным требованиям:

Игра должна соответствовать целям обучения;

Имитационно-ролевая игра должна затрагивать практическую педагогическую (психологическую) ситуацию;

Необходима определенная психологическая подготовка участников игры, которая бы соответствовала содержанию игры;

Возможность использования творческих элементов в игре;

Преподаватель (психолог) должен выступать не только в роли руководителя, но и как корректор и консультант в процессе игры.

Любая обучающая игра состоит из нескольких этапов:

Создание игровой атмосферы. На данном этапе определяется содержание и основная задача игры, осуществляется психологическая подготовка ее участников;

Организация игрового процесса, включающая инструктаж - разъяснение правил и условий игры участникам - и распределение ролей среди них;

Проведение игры, в результате которой должна быть решена поставленная задача;

Подведение итогов. Анализ хода и результатов игры, как самими участниками, так и экспертами (психологом, педагогом).

Следует отметить, что в обучающих играх используется не только игровой метод как таковой. В процессе игры можно применять групповую и индивидуальную работу, совместное обсуждение, проводить тестирование и опрос, создавать ролевые ситуации. Иными словами, игра органично сочетает и позволяет использовать различные методы – анкетирования, социометрии, «мозгового штурма» и др.

Основываясь на вышесказанном, логично выбрать для обучения детей безопасному поведению в сети Интернет именно игровые приёмы и методы. Именно в возрасте 10-12 лет (5-6 класс) школьник все больше времени проводит возле компьютера, тянется в виртуальное пространство и все меньше делится проблемами со своими родителями.

Для достижения эффективности часть работы педагога-психолога должна быть направлена на профилактическую работу с классом, строиться с использованием игровых приёмов, адаптированных специально к обсуждаемой теме. Для усиления эффекта, необходимо проведение тематических родительских собраний для родителей этих школьников. На собрании родители знакомятся с технической стороной вопроса (опасности в сети Интернет и технические средства защиты) и с педагогической (принципы общения с ребенком в профилактических целях и в уже случившихся проблемных ситуациях). Также необходимо провести ряд мероприятий с целью закрепления пройденного материала учащимися.

В результате проведенных мероприятий, учащиеся получают целостное представление о безопасности в сети интернет, по-новому смотрят на свое поведение в социальных сетях. Родители – получают полезные инструменты для профилактики возможных проблем и представление о конструктивном поведении при появлении таковых. Занятия вызывают огромный интерес у всех участников. Технология обучения безопасному поведению в сети Интернет отвечает острейшим запросам современности, соответствует интересам участников образовательного процесса и широкой общественности. Вместе с тем, на современном этапе реализация этой технологии специалист может столкнуться с рядом проблем. Даже самые лучшие и передовые технологии – как информационные, так и

психолого-педагогические – без адекватной организации учебного процесса могут оказать обратное, порой разрушительное, воздействие, поэтому для качественного и предсказуемого результата недостаточно просто внедрить их в процесс обучения, наряду с творческим подходом к делу, необходима психологическая и техническая подготовка специалиста.

Литература

Знаков В.В. Психология понимания: проблемы и перспективы.-М.: Институт психологии РАН, 2005.

Кашапов М.М. Психология творческого мышления профессионала. - М.:ПЕРСЭ, 2006.

Козырев Ю. В. Модель проведения уроков на основе технологии решения проектных задач // Управление качеством образования: теория и практика эффективного администрирования. - 2011. - N 6.

Малышева Т. В. Влияние методов интерактивного обучения на развитие коммуникативной компетенции учащихся // Учитель в школе. - 2010. - N 4.

РИАНОВОСТИ, 12.03.2014, http://ria.ru/politics/20140312/999093632.html

Психолого-педагогическая помощь родителям детей раннего возраста с проблемами развития

Никифорова Е.С.

Нынешний век несет человечеству много проблем, среди которых одной из самых острых является проблема сохранения здоровья. Долгие годы тезис: здоровье людей – богатство нации, воспринимался как банальность. Здоровье считалось личным делом каждого. Сегодня здоровье людей рассматривается через призму дееспособности общества, связывается с достижением личной самореализации и процветанием страны.

Между тем причин, влияющих на аномальное развитие детей, становится все больше и больше. В качестве основных причин указываются: ухудшение экологической обстановки, неполноценное питание, родовые травмы, патогенные факторы, отягощенная наследственность, социальное неблагополучие значительной части населения. Следует учесть, что врожденные психические и физические аномалии современного ребенка часто формируются вследствие зачатия партнерами в состоянии опьянения, аморального образа жизни будущей матери, использования ею различных повреждающих средств для прерывания беременности.

В Москве, по данным Центра лечебной педагогики, проживает 30 тысяч детей – инвалидов.

Семья, ближайшее окружение ребенка с ограниченными возможностями - главное звено в системе его воспитания, социализации, удовлетворения потребностей, обучения. Когда рождается ребенок с нарушениями в развитии, особенно интеллекта, у родителей меняется взгляд на мир, отношение к самим себе, к другим людям. Вот почему решая вопросы реабилитации и интеграции в общество детей с ограниченными возможностями, исключительно важно знать особенности не только этих детей, но и их семей: многие из них остро нуждаются в комплексной социальной поддержке.

В нашей стране нет единой концепции многопрофильной социальной и психолого-педагогической помощи семьям, где растут дети с проблемами в развитии. Между тем, связь уровня адаптации с выраженностью отклонения в развитии ребенка значительно опосредована характером внутрисемейных отношений. Именно эти отношения - один из важнейших факторов социально-бытовой и эмоциональной адаптации детей с проблемами развития.

Родители, имеющие детей с выявленными нарушениями развития, испытывают множество страхов: осуждения общества, финансовой несостоятельности, изоляции, зависимости и нереализованности. Это, в свою очередь, провоцирует проблему аномальных стилей

воспитания. А неправильный стиль общения со стороны родителей, может усугубить имеющуюся проблему развития детей. Таким образом, создается порочный круг, выход из которого семье трудно найти без помощи специалистов.

Многие проблемы, которые возникают у родителей детей с ограниченными возможностями, помогают решать различные центры развития. Такими центрами также являются структурные подразделения «Службы ранней помощи», открывающиеся при детских садах. «Служба ранней помощи» включает в себя систему услуг для детей в возрасте от 1,5 до 4-х лет, с выявленными нарушениями развития либо с высоким медицинским или социальным риском их возникновения, а также помощь их семьям. Это дети с выявленными инвалидизирующими расстройствами, с нарушениями развития, с хроническими заболеваниями, различными недугами, недоношенные дети; а также дети, растущие в условиях социального риска: подверглись насилию или действию других стрессогенных факторов (развод родителей, смерть близкого, появление в семье другого ребенка, тяжелая степень адаптации к детскому саду, семьи мигрантов и беженцев).

В своей деятельности «Служба ранней помощи» опирается на теоретические положения психологии, заложенные трудами Л.С.Выготского (1). Раскроем суть положений. Ребенок с дефектом представляет собой «…качественно отличный своеобразный тип развития» (а не просто отставание от сверстников). Дефект развития играет двойственную роль, с одной стороны, ограничивает и умаляет развитие, но, с другой стороны, создает стимулы для выработки компенсации (1, с.15). Задача всех центров и служб помощи семье, воспитывающей ребенка с проблемами развития, состоит в том, чтобы совместными усилиями стимулировать компенсаторные (замещающие, надстраивающиеся, выравнивающие) процессы в развитии и поведении ребенка. Социальная ситуация развития ребенка с разной степенью ограниченными возможностями носит отличный характер от социальной ситуации развития ребенка, не имеющего выраженных проблем со здоровьем. Проблемы со здоровьем у ребенка оказывают влияние на развитие личности как ребенка, так и на личность его родителей, других членов семьи (2,3,4).

«Служба ранней помощи» осуществляет свою деятельность в органическом единстве: психолого-педагогическая помощь родителям и развивающая, коррекционная, компенсаторная помощь детям. При этом специалисты службы отдают себе отчет в том, что любая квалифицированная помощь ребенку с проблемами развития окажется малодейственной без воздействия на ценностную, мотивационно-потребностную сферы родителей. Поэтому работе с семьей придается особое значение.

Известно, что у родителей до рождения ребенка складывается о нем представление. Как правило, это идеал здорового, гармонично развитого ребенка, наделенного какими либо способностями и талантами. Осознание несоответствия ребенка этому идеалу, понимание, что с ним что-то неладно, а надежды на улучшение положения минимальны, вызывает у родителей настоящее потрясение, тоску и горе. Иногда родители начинают отрицать очевидные признаки дефекта: диагноз неправильный, специалисты некомпетентны, небрежны и прочие доводы. Нередки случаи агрессивного поведения по отношению к окружающим: поиск виноватых в аномальном развитии ребенка (члены семьи, общество в целом, системы здравоохранения, образования и т.д.). Встречаются родители, агрессия которых обращена на себя, и они испытывают острое чувство собственной вины, занимаются самобичеванием. Во всех случаях обвинения бывают абсурдными, но в них выливается напряженность, накопившаяся у подавленных горем родителей.

Задача специалистов «Службы ранней помощи» относительно родителей - принимать во внимание подобные механизмы самозащиты, подробно рассказывать о проблеме развития ребенка и, главное, перспективах коррекции и компенсации. При этом важно внушать родителям мысль о том, что помощь ребенку не будет действенной без их активного и грамотного участия. Тем самым специалисты оказывают влияние на примирение родителей с реальным положением дел в развитии ребенка, учат принимать его как данность,

мобилизуют внутренние резервы семьи для смягчения, преодоления дефекта.
Специалисты «Службы ранней помощи» помогают родителям воспринимать ребенка естественно, но при этом признать самобытность, уникальность и ценность его личности на данный момент развития.
Содержание и формы психолого-педагогической помощи родителям детей с проблемами развития могут быть разными, но цели едины – оказать психотерапевтическое влияние на семью, гуманизировать процесс воспитания детей, обеспечить коррекцию и компенсацию их развития. Родители детей с проблемами развития должны поверить в свои силы и активно решать насущные проблемы своих детей и семьи. Общество, прежде всего в лице специалистов, призвано оказывать помощь родителям, чтобы они не оставались один на один со своей бедой, а проблемы развития ребенка не становились только личным делом семьи.
Литература:
1.Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6–ти т.Т.5. – М.: Педагогика, 1984.
2. Любезнова Е. В. Семья как развивающая среда для ребенка с ограниченными возможностями здоровья // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2006. - № 1. – С. 55-58.
3. Малер А.Р. Ребенок с ограниченными возможностями: Кн. для родителей. – М.: Педагогика – Пресс,1996.
4. Тингей-Михаэлис К. Дети с недостатками развития: Кн. в помощь родителям / К. Тингей-Михаэлис ; науч. ред., предисл. к рус. пер. Д. В. Колесова. – М.: Педагогика, 1988.

Обучение решению задач, связанных с понимаем не транзитивности отношений превосходства

Пермогорский М.С., Национальный исследовательский университет « Высшая школа экономики», г. Москва

Одной из основных линий развития человеческого мышления является формирование способности к умозаключениям, с помощью которых люди выводят новое знание из уже известного. Со стороны научной психологи и педагогики широко изучается влияние различных культурных средств на развитие этой способности, в частности, логических правил, овладению которыми в учебном процессе уделяется повышенное внимание. В данной работе речь пойдет о правиле транзитивности и об овладении человеком транзитивными умозаключениями.

В классической логике транзитивным называется такое отношение, выполнение которого между элементами a и b и элементами b и c множества a, b, c влечет за собой выполнение того же отношения между элементами a и c. Транзитивными являются отношения равенства, порядка, параллельности прямых, импликации, эквивалентности, делимости, включения подмножества и некоторые другие.

Овладение логической операцией транзитивности считается одним из важнейших этапов интеллектуального развития человека. Оно связано с формированием понятийно-логического мышления, с пониманием сущности измерений, принципов сохранения по Пиаже и т.д. Задачи на усвоение этого свойства отношений и овладение транзитивными умозаключениями даются уже на самых ранних этапах обучения. Типовой пример: «Миша выше Васи. Вася выше Бори. Кто из них самый высокий? / Кто из мальчиков выше: Миша или Боря?». Логика правильных рассуждений очевидна для любого нормально развитого взрослого – Миша выше Васи, Вася выше Бори, значит, Миша выше Бори, и он самый высокий. В исследованиях онтогенетического развития интеллекта показано, что первые транзитивные умозаключения начинают осуществляться примерно с 5 лет (Пиаже, 2003), а некоторые виды задач на транзитивность умозаключений могут решать дети и более младшего

возраста (Bryant, Trabasso, 1971).

Особый интерес и для психологической диагностики, и для учебной практики представляет то, как правила транзитивной логики применяются при совершении умозаключений о превосходстве одних объектов над другими. Среди этих правил есть и такое: если первое превосходит второе в определенном отношении (по определенному признаку), а второе превосходит третье, то первое превосходит третье в указанном отношении (привод. по: Поддьяков, 2006, с.89). Как можно заметить, в основе этого правила лежит представление об ацикличности отношений превосходства. В частности, если первое выше/ быстрее/ дороже второго, а второе выше/ быстрее/ дороже третьего, то первое гарантировано выше/ быстрее/ дороже третьего – без алогичного зацикливания «третье выше/ быстрее/ дороже первого». Считается, что следование этому аксиоматическому правилу в ситуации сравнения объектов гарантирует совершение верных умозаключений о превосходстве одних из них над другими.

Вместе с тем, многочисленные работы показывают, что те или иные объекты реальности могут находиться и в объективно циклических отношениях превосходства (нетранзитивных), то есть первое в определенном отношении (по определенному признаку) превосходит второе, второе превосходит третье, но третье превосходит первое в указанном отношении (обзор примеров см.: Поддьяков, 2006). Применимость логического правила транзитивности в ситуации сравнения таких объектов на предмет выбора среди них одного, превосходящего остальные по определенному признаку, вызывает серьезные сомнения. Развивая эту мысль, выскажем еще более жесткое суждение: само следование этому правилу в подобных ситуациях является логической ошибкой, провоцирующей совершение неверных умозаключений о превосходстве одних объектов над другими. И хотя интуитивно предполагается, что в большинстве случаев легко можно понять, являются отношения транзитивными или нет, в общем случае это получается не всегда. Нами было показано, что до 70% взрослых, нормально развитых людей допускают ошибки при решении задач, связанных с пониманием нетранзитивности отношений, поскольку определяют эти отношения как транзитивные (Пермогорский, 2014). Ситуация усложняется еще больше тем, что люди допускают существование одних объектов, находящихся в нетранзитивных отношениях, но не допускают существования других, реально возможных (Поддьяков, 2011). Поэтому в научном плане «проблема заключается в том, чтобы определить, какие отношения транзитивны, а какие нет, и впоследствии найти общие правила, позволяющие распознавать эти отношения в различных ситуациях» (Roberts, 2004, p.63).

Эта простая, на первый взгляд, задача в действительности имеет множество «подводных камней». В частности, отношения превосходства транзитивны в случае сравнения объектов, описываемых одной одномерной характеристикой (длиной, скоростью, массой и т.д.), что позволяет линейно упорядочивать эти объекты между собой по этому критерию при прочих равных. Формально, $a>b \Rightarrow a=b+N_1$, $b>c \Rightarrow b=c+N_2$, где N_1 и N_2 – разность между объектами на выбранной одномерной шкале сравнения; $N_1>0$, $N_2>0$. Из этого следует, что $a = c+N_1+N_2$, следовательно, $a>c$. Однако здесь необходимо учитывать, что в естественных языках большинство понятий, которые могут выступать в качестве отношения между объектами, не являются арифметическими или не имеют эквивалента арифметической операции, а спецификации, напротив, могут вводить в заблуждение. Не меньшую трудность представляет и степень сложности объектов. Проблемы сравнения не элементарных, а сложных объектов реальности во многом связаны с тем, что они описываются многомерным пространством характеристик (как четко сформулированных, так и не явных). Возможные сочетания и конфигурации этих характеристик ведут к сложно прогнозируемым результатам, что делает задачу о транзитивности/нетранзитивности алгоритмически неразрешимой (Поддьяков, 2006). Под этим термином понимается строго доказанное принципиальное отсутствие общего метода решения для множества однотипных, корректно поставленных массовых задач, относящихся к одному классу. Однотипность задач подразумевает

лишь однотипность условий и требований, но не методов решения. Вместе с тем, отсутствие общего метода решения не отменяет возможности решения отдельных задач, относящихся к этому классу.

Анализ учебных разработок позволяет определенно говорить о наличии ярко выраженной асимметрии представленности в них «транзитивных» и «нетранзитивных» задач – значительно более широкого использования в обучении объектов, на которые правило транзитивности распространяется, по сравнению с объектами, на которые оно не распространяется. Это влечет за собой очевидную потребность в дополнении учебных разработок соответствующими задачами, которые бы позволили человеку овладеть формами иной, нетранзитивной логики и тем самым лучше понимать границы применимости логических правил. Это позиция является новой для обучения и все чаще появляется в научной полемике (Beardon, n.d.; Roberts, 2004; Поддьяков, 2006, 2011). Мы хотим продолжить эту линию, в связи с чем далее будут продемонстрированы некоторые из возможных задач, правильное решение которых будет требовать именно нетранзитивных циклических умозаключений (первое превосходит второе, второе превосходит третье, третье превосходит первое).

Так, в обучающих проектах для младшей школы может быть использован специальный комплекс заданий, разработанный А.Н. Поддьяковым (2011). Опишем подробнее некоторые из них.

Нетранзитивные геометрические пластины. Три вида пластин сконструированы таким образом, что пластина А при касании выводит из равновесия пластину В, аналогично пластина В выводит из равновесия пластину С, но пластина С выводит из равновесия пластину А.

Нетранзитивные фигуры животных. Три фигурки животных сконструированы таким образом, что животное А кормит с ложки / чистит зубы / кланяется животному В, животное В кормит с ложки / чистит зубы / кланяется С, но животное С кормит с ложки / чистит зубы / кланяется животному А.

Нетранзитивные «гуляй-башни». Три вида игрушечных «гуляй-башен» сконструированы так, что «гуляй-башня» А оставляет при столкновении цветную метку на «гуляй-башне» В (сама остается непомеченной), «гуляй-башня» В аналогично помечает «гуляй-башню» С, но «гуляй-башня» С помечает «гуляй-башню» А.

Нетранзитивные шестерни: Три вида шестеренок на осях скомпонованы так, что при их попарном соединении ось А вращается быстрее оси В, ось В вращается быстрее оси С, но ось С вращается быстрее оси А.

Одной из особенностей этого комплекса заданий является возможность представления использованных в них объектов в наглядной форме, что позволяет давать их детям, начиная с дошкольного возраста.

Для основной школы могут быть использованы более сложные задания, требующие от обучаемых развитости абстрактно-логического мышления, знаний основ комбинаторики и т.д. Комплекс таких задач сейчас разрабатывается и апробируется на занятиях с учениками Лицея Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» и со слушателями Школы юного психолога при факультете психологии НИУ ВШЭ (9-11 класс). Приведем некоторые из них.

Нетранзитивные наборы карандашей. Есть три набора из 6 карандашей. Набор А состоит из 2 карандашей длиной по 2 см, 2 карандашей длиной по 4 см, 2 карандашей длинной по 9 см. Набор Б состоит из 2 карандашей длиной по 1 см, 2 карандашей длиной по 6 см, 2 карандашей длинной по 8 см. Набор В состоит из 2 карандашей длиной по 3 см, 2 карандашей длиной по 5 см, 2 карандашей длинной по 7 см. При сравнении каждого карандаша из одного набора с каждым карандашом из других наборов выяснилось, что карандаши из набора А чаще оказывались длиннее карандашей из набора Б, карандаши из набора Б чаще оказывались длиннее карандашей из набора В. Какой вывод можно сделать об отношении превосходства между карандашами из наборов А и В?

(Правильный ответ: По отношению к задачам, основанным на вероятностных соотношениях, правило транзитивности не является в общем случае применимым. В данном случае Р(А > Б) = Р(Б > В) = Р(В > А) = 5/9).

Идея, лежащая в основе этой задачи, принадлежит специалисту по статистике из Стенфордского университета Б. Эфрону. В качестве объектов им были использованы игральные кости, числа на гранях которых были нанесены таким образом, что первый кубик в среднем чаще выигрывал у второго, второй – у третьего, третий – у первого. Величина вероятности выигрыша зависит только от конкретных чисел на гранях и количества играющих кубиков (примеры см.: Гарднер, 1988). В нашей задаче этот принцип был использован применительно к наборам с карандашами. Возможны и другие модификации, с другими наборами объектов и оцениваемыми параметрами, например, «чаще тяжелее, чем», «чаще быстрее, чем» и т.д. Допустимо и изменение формы заданных условий и требований.

Нетранзитивные выборы. В городе N с населением 1000 человек выбирают мэра. Используется ранжирующая система выборов, при которой каждый избиратель ранжирует всех кандидатов по их предпочтительности. Мониторинг показал, что 395 человек предпочли кандидата А кандидата Б, а кандидата Б кандидату В; 335 человек предпочли кандидат Б кандидату В, а кандидата В кандидату А; 275 человек предпочли кандидата В кандидату А, а кандидата А кандидату Б. При общем подсчете голосов оказалось, что для большинства жителей города кандидат А предпочтительнее кандидата Б, а кандидат Б предпочтительнее кандидата В. Какой вывод в данном случае можно сделать об отношении предпочтительности между кандидатом А и кандидатом В?

(Правильный ответ: Оказывается, что при общем подсчете голосов кандидат А является предпочтительнее кандидата Б для 67% жителей, кандидат Б является предпочтительнее кандидата В для 73% жителей, но кандидат В оказывается предпочтительнее кандидата А для 61% жителей).

Идея, лежащая в основе этой задачи, принадлежит маркизу Мари Жан Антуан де Кондорсе. Суть этой идеи, более известной как «парадокс Кондорсе», заключается в том, что транзитивные индивидуальные предпочтения могут превращаться в нетранзитивные групповые. В более общей формулировке под этим парадоксом можно понимать любую выборную форму, в результате которой образуется цикл между альтернативами ввиду того, что каждая из них превосходит другую, но уступает третьей по большинству показателей. Далее будет показана именно такая задача.

Нетранзитивные ценные бумаги. Есть три вида ценных бумаг: А, Б, В. Ценные бумаги А имеют наиболее высокий показатель доходности, средний показатель ликвидности, низкий показатель стабильности дохода. Ценные бумаги Б имеют наиболее высокий показатель ликвидности, средний показатель стабильности дохода, низкий показатель доходности. Ценные бумаги В имеют наиболее высокий показатель стабильности дохода, средний показатель доходности, низкий показатель ликвидности. При сравнении по правилу большинства (более выгодным признается тот вид ценных бумаг, который превосходит остальные по большинству критериев сравнения) оказывается, что ценные бумаги А выгоднее ценных бумаг Б, ценные бумаги Б выгоднее Ценных бумаг В. Какой вывод в этом случае можно сделать об отношении выгодности между ценными бумагами А и ценными бумагами В?

(Правильный ответ: Отношение «быть выгоднее, чем» в данной задаче является комплексным, в связи с чем правило транзитивности не может быть применено. При сравнении по правилу большинства каждый из трех видов ценных бумаг превосходит другой, но уступает третьему виду по двум показателям из трех).

Нетранзитивные спортивные команды. Есть три команды А, В, С. В каждой команде по 3 спортсмена-марафонца. Проводится три забега (команда А против команды В, команда В против команды С, команда А против команды С). За первое место дается 6 очков, за второе - 5, за третье – 4, и так далее по убывающей до последнего шестого места, за которое дается 1 очко. В первом забеге спортсмены из команды А заняли места 1, 4 и 5,

спортсмены из команды В – 2, 3 и 6. Во втором забеге спортсмены из команды В заняли места 1, 3 и 6, спортсмены из команды С – 2, 3 и 5. В третьем забеге спортсмены из команды А заняли места 1, 4 и 6, спортсмены из команды С – 2, 3 и 5. При подсчете очков оказалось, что в первом забеге спортсмены из команды А набрали больше очков, чем спортсмены из команды В, а во втором забеге спортсмены из команды В набрали больше очков, чем спортсмены из команды С. Какой вывод в этом случае можно сделать об отношении превосходства между командами А и С?

(Правильный ответ: Команда А выиграла у команды В в первом забеге, набрав 11 очков (команда Б в этом забеге набрала 10 очков). Команда В выиграла у команды С во втором забеге, набрав 11 очков (команда С в этом забеге набрала 10 очков). Команда С выиграла у команды А в третьем забеге, набрав 11 очков (команда А в этом забеге набрала 10 очков). В итоге, победитель не может быть объявлен по результатам попарных сравнений). Идея задачи принадлежит Т. Бердон (Beardon, n.d.).

При обучении решению таких задач варьированию может быть подвержена не только форма, в которой они предъявляются (набор условий и требований), но и сама постановка задачи. К примеру, учащийся должен не только уметь решать задачи, поставленные учителем, но и быть в состоянии придумывать их самостоятельно. Такой дидактический метод, постановка задачи самому придумать задачу, способствует развитию мышления учащихся и стимулированию углубленного понимания ими изучаемой предметной области. Эти задания могут быть полуструктурированными (придумать задачу на заданный принцип, задачу, похожую на уже решенную, и т.д.) или структурированными (придумать задачу с теми же данными, но с другим вопросом, изменить условия задачи таким образом, чтобы задача превратилась в задачу-«простушку», задачу-«ловушку» или задачу-«неберушку» по классификации С.А. Беляева (2009), и т.д.).

Наконец, принцип нетранзитивности является стержневым для игровой деятельности и лежит в основе базовой механики целого ряда игр. Наиболее известный пример – это игра «Камень-Ножницы-Бумага». Циклическая структура отношений объектов этой игры послужила прототипом для разработанной в 2005 году игры Kruzno. В этой игре каждый игрок имеет три вида фигур: рыцарь, епископ и ладья (каждого по три). Ладья «бьет» епископа, епископ «бьет» рыцаря, рыцарь «бьет» ладью. Если на доске встречаются две одноименные фигуры, то они просто расходятся. Условие выигрыша – «выбить» все фигуры противника. Игра Kruzno внешне напоминает шашки или шахматы и может быть использована для развития мышления учащихся наряду с ними. Использование принципа нетранзитивности отношений превосходства при проектировании компьютерных игр заставляет пересмотреть и их возможности в обучении. Компьютерные игры могут не только развлекать, но и развивать учащегося, достаточно лишь правильно подобрать модели. В настоящее время информационные технологии создают принципиально новые возможности для организации учебного процесса, которые, к сожалению, недостаточно точно осознаются в педагогической среде. О других интеллектуальных играх, построенных на принципе игры «Камень–Ножницы–Бумага» можно прочитать в интернет-статье «Прекрасная игра – нетранзитивность» (Чопоров, 2012).

Необходимость дополнения обучающих программ задачами, в которых «аксиома транзитивности» имеет ограниченную применимость, обусловлена прежде всего практическими причинами. Нетранзитивные отношения превосходства существуют в системах самого разного уровня, что доказывает их объективную природу. В подобных ситуациях перед субъектами, принимающими решения, стоит непростая задача – определить, какой же из объектов превосходит остальные. Следование правилам линейной логики, использование «аксиомы транзитивности» будет гарантированно приводить к ошибочным умозаключениям о превосходстве одних альтернатив над другими, что может иметь самые серьезные последствия (примеры см.: Дернер, 1997). Больше того, эти ложные представления могут быть использованы другими во вред субъекту. Поэтому понимание нетранзитивности отношений

превосходства является не менее важной линией когнитивного развития, чем овладение транзитивными умозаключениями (Поддьяков, 2011). И в обучении этому должно быть отведено не менее важное место. Для психологических исследований изучение закономерностей и особенностей мыслительной деятельности при решении задач нетранзитивного типа составляет принципиальную новизну тем, что ранее такие исследования не проводились.

Исследование выполнено в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ в 2014 году.

Литература:

Беляев С.А. Задачи по математике: «простушки», «ловушки» и «неберушки» // Полином. 2009. № 4. С. 99–105.

Гарднер М. Крестики-нолики / Пер. с англ. М.: Мир, 1988. 352 с.

Дернер Д. Логика неудачи / Пер. с англ. М.: Смысл, 1997. 243 с.

Пиаже Ж. Психология интеллекта / Пер. с англ. СПб.: Питер, 2003. 191 с.

Пермогорский М.С. Эффект установки при решении задач, связанных с пониманием переходности отношений // Мир психологии. 2014 [в печати].

Поддьяков А.Н. Изменение представлений о непереходности превосходства под влиянием ознакомления с "нетранзитивными" объектами // Современная экспериментальная психология: В 2 т., Т. 2. / Под ред. В.А. Барабанщикова. М.: ИП РАН, 2011. С. 193–205.

Поддьяков А.Н. Непереходность (нетранзитивность) отношений превосходства и принятие решений // Психология. Журнал ВШЭ. 2006. Т.3. № 3. С. 88–111.

Чопоров В. Прекрасная игра – нетранзитивность [Эл. рес.] // Тесера: путеводитель по настольным играм: [сайт]. URL: http://tesera.ru/article/ingredients1/ (дата обращения: 07.08.2014).

Beardon T. Transitivity // URL: http://nrich.maths.org/1345 (дата обращения: 01.08.2014)

Bryant P.E., Trabasso T. Transitive inferences and memory in young children // Nature. 1971. Vol. 232 (5311). P. 456–458.

Roberts T.S. A ham sandwich is better than nothing: Some thoughts about transitivity // Australian senior mathematics journal. 2004. Vol. 18 (2). P. 60–64.

Нивелирование высокого уровня тревожности детей дошкольного возраста 5-7 лет средствами сенсорной комнаты

Попова И. С., МБДОУ ДС КВ № 21
«Звёздочка», г. Нижневартовск

Проблема тревожных детей является наиболее острой в современной дошкольной психологии. Такие дети, в отличие от своих сверстников, очень болезненно реагируют на какие -либо изменения в их жизни, а ведь любой ребенок рано или поздно сталкивается с другими детьми, новой обстановкой. Механизм тревожности заключается в том, что ребенок находится в постоянном ожидании неприятностей, он не ждет ничего хорошего от окружающих. Легко представить какие сложности будет испытывать такой ребенок в школе, в учебном заведении, да и вообще во взрослой жизни в целом. Не до конца изучены и пути коррекции тревожного поведения детей дошкольного возраста. В нашем дошкольном учреждении была разработана система работы по нивелированию тревожного поведения детей старшего дошкольного возраста.

В ходе работы с детьми в сенсорной комнате мы заметили, что интерактивное оборудование активизирует интерес детей, стимулирует их исследовательские действия, способствует развитию тактильной чувствительности. Спокойная, доброжелательная обстановка в сочетании с мощным положительным влиянием интерактивного оборудования способствует появлению у детей ощущения защищенности, спокойствия и уверенности в себе.

Интерактивная среда сенсорной комнаты – это волшебная сказка, в которой все

журчит, звучит, переливается, манит, ненавязчиво заставляет забыть страхи, успокаивает. Специальное оборудование, установленное в сенсорной комнате, воздействует на все органы чувств ребенка. Лежа в сухом бассейне или на мягких пуфиках, в волнах медленно плывущего света, слушая успокаивающую музыку, вдыхая ароматы лечебных трав, ребенок сам становится героем сказки. Ощущение полной безопасности, комфорта, загадочности наилучшим образом способствует установлению спокойных, доверительных отношений между ним и педагогом - психологом.

Все занятия, проводимые в сенсорной комнате, проходят в игровой форме. Обязательно учитываются индивидуальные потребности ребёнка. Время проведения занятий – до 30 минут. Занятия с детьми проводятся по подгруппам по 4 – 6 человек и индивидуально.

Работа с детьми направлена не только на решение проблем обучения и воспитания детей, она также предполагает выявление, коррекцию и ликвидацию всех неблагоприятных по-следствий с целью повышения функциональных и адаптационных возможностей организма, успешного и правильного формирова-ния мировоззрения, адекватной и безболезненной интеграции в социум.

При организации работы по нивелированию тревожности детей интерактивными средствами сенсорной комнаты, использовались следующие методы и формы работы:

- система занятий по ознакомлению дошкольников с эмоциями;
- игры, игровые упражнения по развитию умения адекватно выражать свои эмоции;
- релаксационные упражнения, направленные на обучение способам расслабления;
- проигрывание проблемных ситуаций, с использованием техник психодрамы;.
- подвижные игры для развития коммуникативных навыков;
- постановка спектакля (театра теней);
- визуализация источника тревоги (рисование причины тревоги);
- использование элементов сказкотерапии, художественных произведений с ярко прорисованными характерологическими чертами героев и явным разрешением проблем;
- перенесение локуса-контроля из вне на ребенка для корректировки тревоги;
- индивидуальное использование эмоционально - комфортного интерактивного оборудования для стабилизации положительных эмоциональных состояний, оптимизации уровня тревожности.

Основная трудность в работе с тревожными детьми заключается в налаживании с ним контакта, развитии доверительных отношений. В этом случае не надо спешить с многообразием интерактивной среды сенсорной комнаты, а необходимо, чтобы сначала ребенок привык к светлой сенсорной комнате. Затем, постепенно можно переходить к работе в затемненном помещении. Интерактивные стимулы необходимо применять дозировано с определенным интервалом, учитывая ограничения и противопоказания. Работа с тревожными детьми часто приводит к быстрому их утомлению, поэтому занятия с ними нужно заканчивать до того, как наступил спад активности. Время пребывания в темной сенсорной комнате для данной категории детей необходимо наращивать от занятия к занятию.

Работа с тревожными детьми велась в следующих направлениях:

- развитие позитивного восприятия окружающего мира и себя;
- формирование уверенности в себе и в своих силах;
- развитие доверия к другим;
- корректирование причин тревоги;
- обучение навыкам релаксации;
- развитие умения выражать свои эмоции;
- развитие навыков самоконтроля;
- обучение социально - приемлемым способам выражения негативных переживаний.

На основании данных констатирующей диагностики были составлены перспективные планы работы с детьми на два года. Отбирая методы и приемы, использовалась проблемно-игровая технология. Используя интерактивную среду сенсорной комнаты, были приняты во внимание:

результаты психодиагностики;

особенности психосоматического состояния ребенка;

индивидуальный выбор времени для разных видов совместных занятий;

использование гибких форм работы (индивидуально, в парах, в подгруппах, в группе), соответствующих целям занятия.

организация полифункциональной интерактивной среды для свободной самостоятельной деятельности детей.

Планируя систему занятий по нивелированию высокого уровня тревожности средствами сенсорной комнаты, учитывалась степень и сила стимуляторов, которые вызывают наибольшее утомление, и они вводились в занятие в последнюю очередь.

Для достижения положительных результатов основной этап работы был разделен на 4 блока: вводно-адаптивный, знакомство с основными эмоциями, нейтрализация негативных переживаний, снятие эмоционального напряжения.

Вводно-адаптивный блок включал следующую работу. В начале учебного года проводилось первое знакомство с темной сенсорной комнатой. В игровой форме объяснялась техника безопасности и правила поведения с интерактивными приборами. Перед началом основной работы педагог-психолог знакомил детей с каждым прибором, а также учил концентрировать на нем внимание, выполнять определенные действия, принимать удобные для занятия позы и т.п. Знакомство со всеми приборами проходило постепенно, дозировано, т.к. введение в занятие различных эффектов, воздействующих на восприятие, требует постепенности и периодичности. Нельзя использовать большое количество интерактивных приборов одновременно, а также предлагать для одновременного восприятия одинаковые по эффекту воздействия приборы. Некоторые интерактивные приборы, непосредственно участвующие в коррекции тревожного поведения, на вводных занятиях не демонстрировались, в целях сохранения сюрпризного момента и психотерапевтического эффекта. Учитывалось количество времени проведенного в полифункциональной среде.

Данный блок работы помог установить эмоциональный контакт с детьми, создал позитивную установку, настрой на занятие, дал возможность наметить стратегии устранения причин тревожного поведения в индивидуальной работе с детьми.

Последующая работа была направлена на знакомство детей с основными эмоциями людей.

Блок «Знакомство с основными эмоциями». Основная задача этого блока – научить ребенка осознавать свои эмоциональные проявления через знакомство с основными эмоциями людей.

Каждому настроению было просвещено отдельное занятие. Изучали мимику, чувства данной эмоции. Учились различать эмоции на лицах других детей, а также изображать на своих лицах различные чувства. Была разработано картотека игр направленных на закрепление пройденного материала в группе.

Большое значение уделялось дифференциации таких эмоций как удивление и страх, грусть и горе. Чем они отличаются, что схожего между ними. При изучении негативных эмоций, особенно страха, горя, злости и гнева акцентировали внимание на личном опыте детей. Испытывали ли они эти эмоции, как часто, что они при этом чувствовали. На занятиях создавался психоэмоциональный комфорт, чтобы каждый ребенок мог вербально озвучить свой личный опыт. Первый шаг на пути к устранению тревоги – это осознание и вербализация причин возникновения травмирующего фактора.

Педагог-психолог оказывает помощь детям в осознании того, что не смотря на то, что все эмоции делятся на положительные и отрицательные, нет нечего плохого в том, что мы

испытываем страх, грусть, злость, их испытывают абсолютно все люди (и взрослые, и дети). Главная опасность в тех действиях, которые человек может совершить при гневе, злости, горе и т.д. Тем самым, педагог-психолог подводит детей к необходимости выражать свои негативные эмоции социально-приемлемыми способами.

Третий блок «Нейтрализация негативных переживаний» включает основную работу по нейтрализации негативных переживаний и выражению их социально приемлемыми способами.

На занятиях использовались следующие психологические приёмы и направления:

Самовнушение.

1.1. Использование оптико-волоконного пучка свечения «Светлячок», который меняет цвет волокна при соприкосновении с ним. Это помогло использовать метод внушения, при создании положительного эмоционального эффекта.

1.2. «Ловушки» тревоги. Применение звукоактивированного проектора «Русская пирамида». Прибор позволяет создать на любой поверхности различные по рисунку и тональности световые пятна. Они движутся по полу и стенам темной сенсорной комнаты, останавливаясь и меняя направление движения в такт музыке или любому достаточному по громкости звуку, например хлопку. Во время работы со сказочным и фантастическим сюжетом взаимодействие зрительного и слухового восприятия способствует закреплению желаемого эффекта – «поймать тревогу в ловушку».

1.3. Амулеты. Создание амулетов своими руками способствует глубокому самовнушению ребенка. Амулеты, обереги дают детям чувство защиты. Если совместно с детьми смастерить «волшебный предмет спокойствия» чувство постоянной тревоги начинает снижаться и уходить на второй план.

«Визуализация». Тревожный ребенок изображает свою тревогу на плоскости листа. Даёт возможность понять детям, что опасность очень хрупкая и что при желании ее можно быстро разрушить:

- дорисовка «защитного объекта»;
- закрашивание «страшного»;
- уничтожение зла (залить водой, скомкать песок, рассыпать или пересыпать в другую емкость);
- дорисовка интересных, интригующих деталей.

При использовании этого метода педагог-психолог следит за тем, чтобы ребенок не засыпал самого себя, «уничтожал» не конкретного человека – противника, а лишь зло, которое тот причиняет.

3. Сказкотерапия. Основной метод устранения чувства тревоги в дошкольном возрасте. Полифункциональная среда сенсорной комнаты помогает не только эмоционально настроиться и «войти» в сказку, но и расширить представления ребенка о новых способах саморегуляции тревоги. Приобретенный новый опыт педагог-психолог старался связать с реальной жизнью. Далее даются рекомендации воспитателям по закреплению нового опыта в привычной для ребенка социальной среде. Все занятия по сказкотерапии делились на две группы: интерактивная среда, предложенная психологом; интерактивная среда, выбранная ребенком.

Интерактивная среда, предложенная психологом, в зависимости от сюжета занятия, создает преграды, барьеры на пути ребенка (остров злости – сухой бассейн, горы обиды – пуфик-кресло с гранулами, замок грусти и печали – фонтан водный настольный, водопад радости – пучок фиброоптических волокон с боковым свечением «Звездный дождь»). Прием «преодоления преграды» в контексте сказочного сюжета помогает детям развить чувство смелости, мобилизирует внутренние силы на борьбу с источником тревоги.

На некоторых занятиях, детям предлагается придумать сказку самостоятельно, а затем проиграть ее, используя то оборудование, которое им понадобиться. Сказка должна включать в сюжет основную причину детской тревожности. В каждой сказке добро должно в

конце побеждать зло, если ребенок не мог этого сделать самостоятельно, педагог-психолог помогает ему в этом. Следит за количеством выбранного ребенком оборудования, а также рекомендует детям определенный набор приборов, которыми они могли бы завершить сказку. Эти приборы в сочетании с музыкой способствуют расслаблению и закреплению положительного эмоционального эффекта.

4. Перенесение локуса-контроля на ребенка. Основной прерогативой этого приема был перенос контроля над ситуацией в руки ребенка. Отныне не чувство тревоги диктует условия, а сам ребенок.

5. Работа с тревогой при помощи пазлов – это новый и интересный подход. Дети сами, изобразив свою тревогу делят ее на кусочки, режут и превращают ее в пазл. Теперь ситуация целиком зависит от ребенка. В работе с этим приемом использовалось зеркальное ультрафиолетовое панно «Светящиеся нити». Их можно собрать в один большой канат, а можно разделить на тонкие волокна в зависимости от сюжета занятия и желания ребенка.

6. Закрыть тревогу в сундук и оставить в замке на хранении – один из часто применяемых приемов избавления от страхов. Суть заключается в том, что, нарисовав свой страх и достаточно много рассказав о нем, ребенку предлагается запереть страх в сундук и оставить в замке на хранении. При этом используется натуральный сундук, ключ, фонтан водный настольный в виде замка, или светильник «Вулкан».

7. Теневой театр. Детям легче наделить теневые куклы теми чертами, которые они приписывают источнику тревоги, так как темное пространство картонной фигуры уже представляет собой неизвестность. Куклы изготавливали совместно с детьми из черного картона. В начале занятия выясняли наличие наиболее значимый на данный момент источник тревоги, делаем тревогу осязаемой, видимой и можем, взяв ее под контроль, делать с ней все, что хотим. Теневой театр подсвечивался проектором «Жар-птица». Проигрывая со своей куклой различные истории, дети не только перестают тревожиться, но и роднятся с ней и при выборе ее дальнейшей судьбы уносят домой. Конечно, это связано с тем, что тревога не до конца проработана и ребенок хочет поиграть в него дома. Можно оставить тревожную куклу взаперти, в волшебном ларце, а можно сделать с ней то, что захочется ребенку. Очень важно в этом методе, что ребенок не только материализует свою тревогу, но и берет ее под свой контроль: сзади к кукле приклеивается прочная нить, которая символически удерживает страх «на цепи».

Четвёртый блок «Снятие эмоционального напряжения». Задача блока: закрепление положительного эффекта, стимулирующего и упорядочивающего психическую и физическую активность детей, приведение в равновесие их эмоционального состояния, улучшение самочувствия и настроения.

Основной метод снятия эмоционального напряжения - релаксация. Релаксационные минутки восстанавливали силы детей, снимали излишнюю напряженность. В качестве музыкального сопровождения использовала звуки природы, спокойную классическую музыку, колокольный звон. Во время релаксации педагог-психолог рассказывает о дружбе, любви родителей, доброте, читает специально подобранные стихи. Во время беседы включает один из проекторов, по силе и направленности движения световой волны соответствующий целям релаксации (зеркальный шар, панно «Бесконечность», искаженные зеркала, профессиональный генератор запахов со звуками природы и ароматами). Сюжеты релаксационных минуток самые разные (путешествие в космос, путешествие в подводное царство, прогулка по волшебному лесу, прогулка по цветочному лугу, в гостях у красок, путешествие в сказочную страну).

Проведение коррекционно-развивающей работы по нивелированию тревожности у детей 5-7 лет в условиях сенсорной комнаты позволили достичь следующих результатов:

- развить позитивное восприятие окружающего мира и себя;
- сформировать у детей уверенность в себе и в своих силах;
- скорректировать причины тревоги;

- освоить навыки релаксации;
- развить умение выражать свои эмоции социально - приемлемым способом;
- развить навыки самоконтроля.

Данная система работы помогла снизить уровень тревожности у детей, они знают основные эмоциональные состояния, умеют их дифференцировать, могут адекватно реагировать на негативные переживания социально приемлемым способом. Работа в данном направлении, помогла детям повысить свою самооценку, развить функции самоконтроля, овладеть коммуникативными навыками. В конфликтных ситуациях дети стали чаще прибегать к компромиссам и сотрудничеству, научились договариваться в спорных вопросах.

Анализируя результаты по проделанной работе, нельзя не отметить высокую положительную динамику в формировании позитивного эмоционального фона у детей старшего дошкольного возраста. Таким образом, была достигнута максимальная эффективность в снижении уровня тревожности и стабилизации психоэмоционального состояния детей в целом. Использование интерактивного оборудования сыграло роль в формировании эмоционально-волевой сферы. Дети, переставшие испытывать тревожность, показали хорошие результаты в освоении учебной программы. Подводя итог проделанной работы, хочется отметить, что применение интерактивной среды сенсорной комнаты является наиболее адаптированным методом, отвечающим и современным требованиям педагогических технологий и интересам гармоничного развития детской психики.

Исследование профессионального самоопределения современных старшеклассников: из опыта работы

Попова Р. В., Муниципальное бюджетное образовательное учреждение города Новосибирска «Средняя общеобразовательная школа № 160», г. Новосибирск

Термин «самоопределение» употребляется в литературе в самых различных значениях. Так, говорят о самоопределении личности социальном, жизненном, личностном, профессиональном, нравственном, семейном [2].

Изучение профессионального самоопределения старшеклассников является неотъемлемым компонентом работы педагога-психолога общеобразовательной организации.

Наиболее известную в России периодизацию развития человека как субъекта труда разработал Е. А. Климов [3]. Этап становления субъекта профессионального самоопределения от 11-12 до 14-18 лет он обозначил как стадию оптации (optatio – от лат. желание, выбор). Данная стадия чаще всего соотносится с подростковым возрастом, поскольку именно в этот период наиболее актуальна проблема социального, жизненного, профессионального и личностного самоопределения, планирование своей дальнейшей жизни. В то же время в ситуации оптанта может оказаться и взрослый человек, например, безработный. Следовательно, стадия оптации – это не столько указание на возраст, сколько на ситуацию выбора профессии.

Острота проблемы установления профессиональной идентичности – по Э. Г. Эриксону [6] – усиливается еще и тем, что выбор рода занятий приобретает для подростка большее значение, чем вопрос о зарплате или статусе. По этой причине некоторые подростки предпочитают временно вовсе не работать, чем быть вынужденными встать на путь перспективной карьеры, обещающей успех, но не дающей удовлетворения от самой работы.

Принято считать, что вероятность успешной профессиональной деятельности тем выше, чем меньше отклонение между профессиограммой – подробным описанием профессиональной деятельности («эталоном») и полученными результатами профдиагностики конкретной личности. Практика показывает, что некоторые работники, чьи результаты не вписывались в параметры «эталонов», становились успешными в профессиональной

деятельности, а среди не оправдавших возлагаемых на них надежд немало тех, чьи результаты были близки к «эталонным».

Особенности влияния акцентуаций характера на выбор профессии пока до конца не изучены. Рассматривая характерологические особенности, ограничивающие профессиональную успешность, Т. В. Орлова [4] вводит понятие «проблемное место» – личностная особенность, которая может осложнять профессиональную деятельность. По мнению Т. В. Орловой, акцентуация личности может быть «проблемным местом» для профессии, но «проблемное место» не обязательно является акцентуацией. Ряд авторов (А. А. Дергач, В. Г. Зазыкина) полагают [4], что профессиональной успешности не препятствуют личностные особенности, относимые к акцентуациям характера. Наоборот, некоторые акцентуации при условии, что они контролируются человеком, могут быть даже востребованы в профессиональной деятельности.

Поскольку «проблемное место» плохо осознается человеком и с трудом поддается коррекции извне, для психолога важно предоставить клиенту возможность понять и/или принять свои личностные особенности, которые могут осложнить любую профессиональную деятельность. Таким образом, тип акцентуации позволяет прогнозировать и предотвращать травмирующие ситуации, связанные с несоответствием типологических особенностей человека и выбранной профессиональной среды.

В настоящее время имеется обширный массив диагностического инструментария заявленной тематики для подросткового и юношеского возраста. Вместе с тем только часть методик позволяет соотнести свои характерологические особенности с видами профессиональной деятельности.

Разработанная Г. В. Резапкиной методика «Характер и профессия» [4] предоставляет психологу информацию, достаточную для выводов о степени акцентуации и возможностях профессиональной адаптации личности. Методика содержит 24 группы утверждений, затрагивающие сферы, в которых наиболее ярко проявляется характер человека: отношение к себе, другим, работе, вещам. Типы отобраны с учетом их значимости для профессиональной деятельности. Основные характеристики каждого из восьми типов даны в поддерживающем «ключе» с акцентом на профессиональные склонности и учетом возможных трудностей профессиональной адаптации.

В пилотном исследовании, проведенном нами в апреле 2014 года, приняло участие 62 старшеклассника общеобразовательной организации, из них 31 юноша и 31 девушка; 9 класс – 36 школьников, 11 класс – 26 школьников. Проведенное исследование показало: ярко выраженный тип (акцентуация) выявлен у одного респондента – ученицы 9 класса (тип «Оригинальный»), что составило 1,6 % выборки. Выраженный тип присущ 15 респондентам (24,2 %). Для большинства школьников (46 человек, 74,2 %) характерен слабо выраженный тип.

Из 15 школьников с выраженным типом шесть человек учатся в 9 классе, девять являются одиннадцатиклассниками. Анализ полученных результатов по выраженному типу установил принадлежность к эмотивному типу одного юноши (6,7 %) и четырех девушек (26,7 %). Далее в порядке убывания расположились: гипертимный тип – два юноши и две девушки (по 13,3 % соответственно); оригинальный тип – два юноши (13,3 %) и одна девушка (6,7 %). Целеустремленный, педантичный, импульсивный типы выявлены только у юношей (по одному представителю каждого типа, 6,7 % соответственно).

Профиль характера основной массы опрошенных, согласно данной методике, находится в стадии формирования. В то же время на следующем этапе работы – профконсультации (индивидуально ориентированная помощь в профессиональном самоопределении) – в беседе с психологом часть ребят со слабо выраженным типом говорили о «соответствии полученных результатов их характеру не менее чем на 85 %» (ученик Н., слабо выраженный тип «Демонстративный»). А один ученик сказал следующее: «По таким *«простым» вопросам* было невозможно так точно определить его характер» (ученик Ю., слабо выраженный

тип «Тревожный»). Третьи говорили о трудностях ответа на некоторые вопросы: например, отвечая на вопрос о любимом жанре кино, многие сетовали на отсутствие среди предложенных такого варианта, как «фильмы-ужасы», что затрудняло конкретизацию выбора.

Кроме того, отметим, что еще на этапе диагностики после ответа на все вопросы методики, среди девятиклассников спонтанно возникла дискуссия на тему «Что является в жизни главным: слава / любовь / власть / порядок?» (один из вопросов методики Г. В. Резапкиной).

Таким образом, оригинальное содержание методики «Характер и профессия» в сочетании с искренним интересом обучающихся к теме профессионального самоопределения заложили основу высокой результативности совместной работы педагога-психолога с оптантами.

Проведенное исследование позволило сделать следующие **выводы:**

1.Методика Г. В. Резапкиной «Характер и профессия» позволяет молодым людям в возрасте от 14 лет уточнить свои характерологические особенности и соотнести их с видами профессиональной деятельности.

2.Проведение профконсультации для обучающихся со слабо выраженным типом является важным, поскольку невыраженность типа может быть обусловлена состоянием острой спутанности идентичности ("континуум, на одном конце которого будет «мягкая» спутанность, а на другом – «отягченная» и «пагубная»" [6, С. 222]), обычно проявляющей себя в тот период, когда молодой человек испытывает сложную гамму переживаний, связанных с окончательным профессиональным выбором и психосоциальным самоопределением.

3.Несмотря на достаточно детальную проработку проблемы профессионального самоопределения в литературе, реально существующая «нелинейность» процесса самоопределения, развиваемого в пространстве и времени, и осуществляемого в ходе взаимодействия выбора профессии и общих, лишенных конкретности, исканий человеком смысла своего существования, оставляет нерешенным вопрос о природе взаимосвязи психосоциального и профессионального самоопределения.

4.Попытки напрямую ориентировать молодежь на те или иные профессии нецелесообразны ввиду процессуальных особенностей профессионального самоопределения.

Литература:

1. Атлас новых профессий [Электронный ресурс] / Агентство стратегических инициатив ; Московская школа управления «Сколково». – 1-я ред. – Режим доступа : http://www.skolkovo.ru/public/media/documents/research/sedec/SKOLKOVO_SEDeC_Atlas.pdf.

2. Гинзбург, М. Р. Личностное самоопределение как психологическая проблема [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://voppsy.ru/issues/1988/882/882019.htm.

3. Пряжников, Н. С. Профориентация в школе [Текст] : игры, упражнения, опросники : 8-11 классы / Н. С. Пряжников. – М. : ВАКО, 2005. – 288 с. – (Педагогика. Психология. Управление). – ISBN 5-94665-293-1.

4. Резапкина, Г. В. Акцентуация и выбор профессии [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.psychologia.edu.ru/article.php?id_catalog=35&id_position=215.

5. Чистякова, С. Н., Родичев, Н. Ф. Отечественная профессиональная ориентация [Электронный ресурс] : перспективы развития. – № ГР 11-06-00388А. – Режим доступа : http://federalbook.ru/files/FSO/soderganie/Tom%208/V/Chistyakova.pdf.

6. Эриксон, Э. Г. Идентичность [Текст] : юность и кризис / Э. Г. Эриксон ; пер. с англ. А. М. Прихожан [и др.] ; общ. ред. и предисл. А. В. Толстых. – М. : Прогресс, 1996. – 344 с. – ISBN 5-01-004479-X.

Психологическое сопровождение одаренных детей

Сафошкина Н.И., Гришина Е.Г.,
Дошкольное учреждение№116, г. Рязань

Представляя свой опыт по работе с одаренными детьми, мы отталкиваемся от уверенности, что педагоги, как правило, люди увлеченные. И у нас есть надежда, что представленный нами материал будет полезен. Мы будем рады, если Вы сможете увидеть и услышать что-то новое, интересующее Вас. Ведь жизнь – бесконечное познание.

Во всем мире *проблема одаренности* вызывает все больший интерес после того, как в течение многих лет она либо замалчивалась, либо подвергалась яростным нападкам. Отношение к этой проблеме в отечественной психологии было неоднозначным. С одной стороны, существовали школы для одаренных детей, проводились многочисленные олимпиады и соревнования (интеллектуальные, музыкальные, спортивные и др.), позволявшие выявлять детей с выдающимися способностями. С другой стороны, идеи равенства неоправданно распространялись и на сферу способностей. В последние годы интерес к этой проблеме заметно усилился.

Сейчас работа с одаренными детьми выделяется в разряд приоритетных направлений, как на уровне общества, так и на уровне государства.

Одаренный ребенок выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности.

На сегодняшний день большинство психологов и педагогов признают, что уровень, *качественное своеобразие и характер развития одаренности* – это всегда результат сложного взаимодействия наследственности (природных задатков) и социокультурной среды, опосредованного деятельностью ребенка (игровой, учебной, трудовой). При этом особое значение имеют собственная активность ребенка, а также психологические механизмы саморазвития личности, лежащие в основе формирования и реализации индивидуального дарования.

Одаренные дети встречаются не часто. *Детский сад – первое общественное учреждение, появляющееся на жизненном пути ребенка.* В нем он познает все тонкости общения с окружающими людьми. Работая с маленькими детьми, хочется отметить, что среди дошкольников одного возраста всегда выделяются дети, которые: на занятиях все легко и быстро схватывают; знают многое о таких событиях и проблемах, о которых их сверстники не догадываются; быстро запоминают услышанное или прочитанное; задают много вопросов, интересуются многим и часто спрашивают; оригинально мыслят и предлагают неожиданные ответы и решения; очень восприимчивы, наблюдательны, быстро реагируют на все новое.

Тот или иной ребенок может проявить особую успешность в достаточно широком спектре деятельностей, поскольку его психологические возможности чрезвычайно пластичны на разных этапах возрастного развития. В свою очередь, это создает условия для формирования различных видов одаренности. Более того, даже в одном и том же виде деятельности разные дети могут обнаружить своеобразие своего дарования применительно к разным ее аспектам. Одаренность часто проявляется в успешности деятельности, имеющей стихийный, самодеятельный характер. Например, увлеченный изобретательностью ребенок может в домашней обстановке строить свои модели, но при этом не проявлять аналогичной активности в детском саду или кружке-студии. Одаренные дети далеко не всегда стремятся демонстрировать свои достижения перед окружающими. Судить об одаренности ребенка следует по инициированным им самим формам деятельности.

В воспитании и обучении одаренных детей применяются *четыре подхода к разработке содержания учебных программ:* ускорение, углубление, обогащение, проблематизация.

Два последних подхода, на наш взгляд, являются наиболее перспективными.

Они позволяют учесть познавательные и личностные особенности одаренных детей, поэтому мы их используем в своей деятельности.

Говоря о развитии одаренности, мы не ограничиваем свою работу лишь составлением программ обучения (ускорения, усложнения и т.д.), а стараемся создавать комфортные психологические условия для формирования внутренней мотивации деятельности, направленности и системы ценностей, которые создают основу становления духовности личности.

Программа «*Одаренный ребенок*» создана авторским коллективом педагогом-психологом, учителем-дефектологом.

В основу работы положены принципы: признание уникальности ребенка, исключающее усреднение, сравнение одного ребенка с другим; бережное отношение к психическому миру ребенка, его потребностям, особенностям субъективного отношения к миру и самому себе; защита интересов ребенка; индивидуальный путь развития ребенка; учет специфики возрастного и индивидуального развития; принцип диалогичности и личностно-ориентировочного подхода к ребенку; принцип построения развивающей работы на основе диагностики; непрерывность сопровождения развития одаренного ребенка.

Целью психологического сопровождения развития одаренного ребенка являются выявление и раскрытие самобытности и индивидуального своеобразия его возможностей через определённые виды деятельности: проектная и исследовательская деятельность, психогимнастика (профилактика нарушений саморегуляции и эмоциональной сферы), развитие познавательной активности и психических процессов, развитие одаренности детей через систему конкурсов. Остановимся подробнее на этих видах деятельности.

Когда 2004 году нашему дошкольному учреждению предложили поучаствовать в эксперименте по *проектной и исследовательской деятельности дошкольников*, мы охотно согласились. Мы — педагоги, не сомневались, что дети, имеющие черты одаренности, будут весьма охотно и успешно заниматься проектами. Большие возможности содержатся в такой форме работы с одаренными детьми. Организация детских исследовательских проектов дает дошкольникам возможность выбора не только направления исследовательской работы, но индивидуального темпа и способа продвижения по выбранной им теме исследования. Развитие возможностей дошкольника проходит в рамках его вовлечения в проектно-исследовательскую работу, поскольку формирование творческих способностей осуществляется только через включение личности в творческий процесс. Исследовательская деятельность обеспечивает более высокий уровень системности знаний.

Грамотное руководство проектной деятельностью детей позволяет проявить им самостоятельность, инициативность в планировании и реализации проекта, сотрудничества и сотворчества в поиске идей, даёт им возможность искать ответы на интересующие вопросы и получать ответ на заданный самим себе вопрос, а также представить полученный результат другим – сверстникам, педагогам, родителям. Кроме того, проектная деятельность от исследователя требует корректировки поведения в зависимости от результатов экспериментирования и теоретических обобщений. Проектная деятельность – это осознанная, рефлексируемая добыча новых знаний.

Как же строится работа над «детским» проектом?

Толчком к началу работы по проектной и исследовательской деятельности для наших детей служат: экспедиция, экскурсия, поход, посещение музеев. Удивление, любопытство, интерес, выдвинутая кем-то проблема или просьба – все это точка отрыва для начала реализации проекта. Чем больше ребенок задаст вопросов, тем лучше. Эти вопросы помогают им собрать как можно больше исходного материала, который ими потом будет классифицироваться. *Особый акцент в психологическом сопровождении этого этапа делается на учёт возрастных особенностей детей.*В дошкольном возрасте дети еще не умеют читать и писать, поэтому мы их учим пиктографической «грамотности» - использование значков и картинок. При помощи этих картинок-рисунков дети в дальнейшем смогут воспроизвести некоторый текст. У нас у каждого ребенка есть специальная «папка исследователя», которая

создается *с учётом индивидуальных особенностей каждого ребёнка.* С этой папкой ребенок передвигается в некотором пространстве проектной деятельности. Если он узнает что-то новое, то в его папке появляется новый рисунок-запись. Интересно отметить то, что сама формулировка проблемы у наших детей возникала лишь тогда, когда проблема была решена. Юные исследователи, начиная поиск, ясно не осознавали, зачем они это делают, и уж тем более не знали, что они найдут в итоге. Выполняя эту часть исследовательской работы с ребенком, мы, педагоги, проявляем гибкость, не требуя от него ясного осознания и формулирования проблемы. Возникающие проблемы дети выявляют путем простого наблюдения и элементарного анализа действительности.

Далее ребенок выдвигает *гипотезу*. Дети постоянно выдвигают различные предположения по поводу того, что они слышат, видят, чувствуют. Умение выдвигать гипотезы ребенком тесно связано с умением ставить им вопросы и искать на них ответы разными способами. Здесь мы, педагоги, стараемся подвести каждого конкретного ребенка под ту идею, в которой он максимально сможет реализоваться как исследователь.

Сбор материала по теме проекта – следующий этап. У нас он происходит из различных источников: это *занятия* (но в отличие от традиционной учебной деятельности, проектная деятельность не предполагает жестко организованных, заранее спланированных занятий. В системе занятий акцент смещается с репродуктивной деятельности и пассивного усвоения знаний на индивидуальную исследовательскую практику. Дети сами определяют интенсивность и продолжительность занятий, свободно планируют свое время, выбирая не только тематику, но и сами предметы собственных учебных исследований); это и гибкое использование *учебных зон*, расположенных на территории детского сада; *предметные мини-центры* по видам деятельности и областям знаний, где сосредоточены самые разнообразные средства и материалы для самостоятельной работы детей.

Планируя объем и распределяя задания, каждая мини-группа исходила из своих потребностей. Каждый ребенок в рамках общей темы имел возможность для проявления своих творческих способностей, смог раскрыться с той стороны, где он наиболее силен. Наличие общей, групповой цели вызывало необходимость четкого распределения обязанностей детей на этапе планирования и активной взаимной помощи на последующих этапах проекта. *Психологическое сопровождение этого этапа заключалось в обучении ребёнка работать в команде.* Работая в команде, в мини-группе, ребёнок должен уметь не только высказать своё мнение, но и прислушиваться к высказываниям других детей.

В процессе работы с детьми, для каждого ребенка использовался свой *уровень реализации проекта* с учётом возрастных и индивидуальных особенностей: педагог ставит проблему и намечает стратегию и тактику ее решения, само решение предстояло найти ребенку; педагог ставит проблему, но уже метод ее решения ребенок искал самостоятельно (на этом уровне допускался коллективный поиск); на высшем уровне постановки проблемы, поиск ее методов исследования и разработки решения осуществляется детьми самостоятельно.

Было интересно наблюдать, что в ходе реализации проекта дети много двигались, решали поставленные задачи *в комфортном для них темпе*, выбирали партнеров для самостоятельной и групповой деятельности. При выборе индивидуальных тем исследований каждый ребенок нашел себя в определенном виде деятельности. Проекты объединил и:тех, кто любит речь; тех, кому удобнее себя выражать в схемах, рисунках, картах; тех, кому очень важно общение с живыми людьми; тех, кто предпочитает опосредованное общение; тех, кому ближе замеры, измерения, и склонных к моделированию.

Одним из важных этапов реализации исследовательского и проектного обучения, на наш взгляд, является *защита детских исследовательских работ и творческих проектов*. Без него исследование не может считаться завершенным. Цель презентации проекта – публичное представление своей работы с привлечением, как авторов других проектов, членов жюри, так и зрителей. В ходе защиты ребенок излагает добытую информацию, сталкивается

с другими взглядами на проблему, учится доказывать свою точку зрения. Такое представление достаточно сложно для маленьких детей. Возникшее волнение может помешать изложить итоги своей работы, выслушать вопросы и отреагировать на суждения присутствующих. Особое внимание и здесь отводится психологическому сопровождению: проводятся тренинги с детьми на развитие самостоятельности, уверенности и предупреждение риска неудач. Способность представить свою работу публично важна как свидетельство уровня развития эмоционального интеллекта ребенка. Итоги защиты выступают важным фактором формирования мотивации исследовательского поведения ребенка.

Формы представления результатов проекта любые, на которые способен ребенок при минимальной помощи со стороны взрослого. Наш опыт показывает, что часто, оказывается не важным, предлагает ли автор красивый макет, аккуратный чертеж или наспех сделанный рисунок. Для нас подлинно ценно становится то: насколько глубоко он погружен в проблему; как много сведений он сумел почерпнуть из собственных изысканий; насколько свободно владеет полученным материалом; насколько заинтересованно и увлеченно способен думать и говорить о проделанной работе; может ли он свободно и уверенно отвечать на вопросы жюри и сверстников.

Следующий вид деятельности – профилактика эмоциональных и поведенческих нарушений одарённых детей. Для этого была разработана программа - «*Психогимнастика для детей дошкольного возраста*», которая носит развивающий профилактический характер. На занятиях дети «проживают» ситуации, вызывающие разнообразные чувства и эмоции, что помогает им строить свое поведение в будущем; знакомятся с навыками релаксации и саморегуляции, что помогает управлять своим эмоциональным состоянием, а это очень важно для одаренных детей. Занятия проходят в игровой форме; все этюды и игры ориентированы на творчество и раскрепощение детей. Дети, прошедшие курс психогимнастики в младших и старших группах, потом, уже в подготовительной, привлекаются к участию в театре (цель - продолжать работать над эмоциональным раскрепощением детей, снятием зажатости, развитием умения фантазировать и сочинять, возмущаться и сопереживать, восхищаться и удивляться) или в проектной деятельности (цель - продолжать учить работать в команде, предупреждение риска неудач, развитие уверенности и умение выступать).

Занятия по развитию познавательной активности и психических процессов – это следующий момент в системе нашей работы. В содержание образования включаем игры, способствующие овладению ребенком действиями замещения, наглядного моделирования, формирования определенных структур логического мышления, сравнения, обобщения, анализа, синтеза, классификации, аналогии.

Сегодня практически никто не выступает против *детских конкурсов* как методов воспитания, которые позволяют моделировать ситуации соревнования и конкуренции. Опыт побед и поражений, приобретаемый в ходе конкурсов, очень важен для всей последующей жизни, без него невозможно рассчитывать на воспитание творческого, не боящегося жизненных трудностей человека. Конкурс позволяет ребенку сформировать собственное представление о своих возможностях, учиться рисковать и самоутверждаться, побеждать и проигрывать – так как «поражения» обладают особенной воспитательной ценностью. Согласно последним исследованиям в области психологии детской одаренности уровень знаний, интеллекта и креативности лишь на 20% обеспечивают возможность высоких жизненных достижений. А 80% остаются за «эмоциональным» или «социальным» интеллектом – уровнем самомотивации, устойчивости к разочарованиям, контролем за эмоциональными вспышками, умением отказываться от удовольствий, регулированием настроения и умением не давать переживаниям заглушать способность думать, сопереживать и надеяться. Для развития этих личностных характеристик одарённого ребёнка конкурс – незаменимое средство. Поэтому детские конкурсы можно рассматривать как действенные пути выявления и реализации неординарных возможностей юных дарований.

Обычно с одаренными детьми работают внутри одной возрастной группы. Но мы

вводим и *попеременное обучение*. Эта форма предполагает группировку детей разных возрастов, но не на все учебное время, а только на его часть. Это дает возможность одаренным детям общаться и с ровесниками и с другими более младшими детьми. Эту форму работы мы используем на занятиях психогимнастикой и в проектной деятельности. Участие в совместных занятиях обогатили детей новыми впечатлениями, позволили пережить новые эмоции, завоевать симпатии окружающих людей.

Работая с дошкольниками мы отмечаем, что есть дети с ярко выраженной одаренностью, но их единицы (в дошкольном возрасте мы это можем предположить). А мы можем отметить детей, обладающих потенциальной одаренностью. Развитие этого потенциала может сдерживаться рядом неблагоприятных причин. Работая с такими детьми, мы столкнулись с такими причинами: недостаточной мотивацией, низким уровнем саморегуляции, с проблемами в эмоционально-волевой сфере и поведении…

Работа с одарёнными детьми апробирована в 2009 году. А в 2013 году прошла экспертизу в научно-методическом совете по социально-психологическим вопросам города Рязани. Анализ результативности представленной деятельности за три года подтверждает её эффективность по всем направлениям работы.

В начале нашей работы мы отмечали, что у одарённых детей при их повышенной концентрации внимания (высокая степень погруженности в задачу, внимательное отношение к работе даже при наличии помех) наблюдалось повышенная тревожность (негативно воспринимали ситуации игнорирования и изоляции со стороны сверстников, что говорит о проблемах отношения со сверстниками и взрослыми, неумения найти контакт с ними).После проделанной работы наблюдалась положительная динамика в развитии эмоционально-волевой сферы. В общении со сверстниками одаренный ребенок довольно часто берет на себя роль руководителя и организатора групповых игр и дел, но часто это приводило к конфликтам. Основная причина склонности одаренного ребенка к командованию сверстниками - его интеллектуальное превосходство над ними, гибкость и беглость его мышления (он лучше других представляет себе наиболее эффективный характер развития игровых действий, прогнозирует возможные ошибки и несоответствия игрового поведения). После проведённых тренингов одарённые дети стали воспринимать и прислушиваться к мнениям других детей.

Одно из личностных свойств одаренного ребенка – самостоятельность (способность самому, без посторонней помощи и подсказки, реализовывать важные решения, ответственность за свои поступки и их последствия), таким образом одарённые дети учились работать в команде. Большинство одаренных детей имеет высокую самооценку, что характерно для всех детей дошкольного возраста, а многие считают, что в будущем они будут лучше, их хорошо будет оценивать учитель в школе. На последнем этапе диагностики позиция школьника у всех детей была сформирована, мотивация учебная.

Хочется остановиться на *роле педагога* в индивидуализации обучения и воспитания одаренных детей. Его основная задача – на основе поиска помочь своему подопечному выработать наиболее эффективную стратегию индивидуального роста, опираясь на развитие его способности к самоопределению и самоорганизации. Работая с детьми педагог должен: слышать каждого ребенка; не «давить» на детей, учитывать их интересы; быть открытым искренним в общении с детьми; в самостоятельной деятельности ребенка педагога должно быть «мало»…

Вся работа с одаренными детьми строится на тесной взаимосвязи: *родитель - ребёнок-педагог.*

Для популяризации работы с одаренными детьми был составлен план *взаимодействия с родителями*. Ведь, именно они больше всего заинтересованы в выявлении и развитии творческого потенциала у ребенка. Нами были предложены примерные планы совместной творческой деятельности родителей с детьми дома. Для разъяснения актуальности предлагаемой деятельности были составлены и проведены консультации с родителями. На

родительских собраниях обсуждались возникающие трудности и успехи, происходил обмен накопленным опытом. Родители принимали активное участие в обогащении предметно-развивающей среды.

Подводя итоги, ещё раз хочется подчеркнуть, что психологическое сопровождение одарённых детей проходит на всех этапах работы с этой группой воспитанников.

Во-первых, на *диагностическом этапе* пытаемся открыть, заметить необычные способности ребенка. Информация может поступить от родителей, воспитателей и других людей, имеющих контакт с ребенком. Знакомя родителей с возрастными особенностями детей, все педагоги вместе с родителями определяют индивидуальные особенности каждого ребенка. Несоответствие индивидуального статуса возрастным закономерностям и образовательным возможностям рассматривается как усиление внимания к ребенку с целью определения его индивидуального пути развития.

Во-вторых, на этапе уточнения выявленной одаренности ребенка, проводится психолого-педагогического консилиум. На этом этапе осуществляется сбор дополнительной информации от других педагогов детского сада, родителей для уточнения выявленной одаренности ребенка. В детском саду проводится психолого-педагогический консилиум, на который приглашаются также и педагоги дополнительного образования. Члены консилиума осуществляют обобщение всей информации о ребенке, определяют группу сопровождения и условия для развития одаренного ребенка. Специалисты сопровождения устанавливают конкретные задачи, разрабатывают индивидуальные программы и рекомендации по сопровождению одаренного ребенка.

В-третьих, проводится развивающая работа с одаренным ребенком в подгруппе, индивидуально, а также консультативной работы с родителями. На этом этапе проводятся мероприятия, объединяющие детей, педагогов детского сада, учреждения дополнительного образования, родителей. Данный опыт создает ситуацию сотрудничества, взаимной ответственности за развитие одаренного ребенка.

В-четвёртых, происходит анализ промежуточных результатов сопровождения одаренного ребенка. На этом этапе педагоги и другие специалисты проводят в середине, конце учебного года диагностику успешности развития одаренного ребенка и корректировку его индивидуальной программы или рекомендаций. Педагоги дошкольного и дополнительного образования организуют в детском саду разнообразные формы презентаций результатов развития одаренного ребенка: выставки авторских работ, спектакли, презентации, конкурсы и др.

Мы считаем, что работа по психологическому сопровождению одаренного ребенка будет эффективной, если система сопровождения тщательно выстроена, строго индивидуализирована.

Развитие толерантности студентов как одна из значимых задач подготовки педагогических кадров в контексте ФГОС

Сидоренко Д.Д.
научный руководитель канд. пед. наук, доцент Батура Т.Л.
Красноярский государственный педагогический
университет им.В.П.Астафьева, г.Красноярск

Одним из главных ориентиров нового Закона об образовании в Российской Федерации, введенных федеральных стандартов начального и основного образования является создание необходимых условий для достижения образовательных результатов всеми без исключения детьми независимо от их индивидуальных особенностей, учебных достижений, родного языка, культуры, их психических и физических возможностей, в том числе детьми с особыми образовательными потребностями. Для обустройства такого образования в первую очередь необходимы самые сложные изменения – изменения в профессиональном

мышлении и сознании учителя, способного к принимающему отношению и образовательному взаимодействию с разными детьми — одаренными, с отклоняющимся поведением, плохо владеющими русским языком или инвалидами. В связи с этим особую актуальность приобретает задача развития толерантности у студентов — будущих педагогов как основы конструктивного педагогического взаимодействия с разными детьми.

Как отмечают исследователи (Н.М.Борытко, С.Л.Братченко, В.С.Чернявская и др.), для современного российского мышления в целом установки толерантности ослаблены, российское мышление более привычно к бескомпромиссности, непримиримости, спору, столкновению взглядов. В России толерантное поведение пока декларируемая норма, которая и в педагогической реальности довольно часто нарушается.

Понятие «толерантность» многозначно. Оно характеризует и качество личности, и моральное правило, и принцип деятельности, и принцип отношений между индивидами. В общефилософском плане принцип толерантности в концентрированном виде содержит идею о позитивном восприятии инаковости и многообразия и является средством воплощения принципа гармоничного сосуществования противоречий. Толерантность подразумевает признание тождества вопреки различиям.

В исследованиях толерантность как полисмысловое и полифункциональное явление рассматривается в аксиологическом, онтологическом, гносеологическом, культурологическом, социологическом, этическом и психологическом аспектах. Доминирующую роль играет аксиологический, ценностный подход. Все другие подходы с разных позиций обосновывают необходимость признания выдвинутых в ценностном подходе принципов.

В рамках аксиологического измерения толерантность выступает как принцип признания равноценности Я и Другого в качестве универсальной ценности. Как справедливо подчеркивает С.И.Голенков, именно ориентация на ценность чужого, иного, другого и составляет существо толерантности как ценности. Иначе говоря, толерантность имеет своим основанием интенцию Другого [4, с. 24–25] .

Существо этого принципа состоит в том, что толерантность реализуется в совместном бытии людей, прежде всего, как терпимость к чужому образу жизни, поведению, обычаям, мнениям, идеям, верованиям и т.п. В основе толерантности как ценностного принципа центральное место занимают такие гуманистические ценности: уважение человека как личности, прав и свобод человека и равноправия людей по отношению к базовым вопросам, к выбору мировоззрения и жизненной позиции, ответственность за собственную жизнь и признание таковой за каждым человеком и другие ценности демократического гражданского общества.

В социокультурном контексте толерантность представляет собой социальную характеристику человека, определяющую способность личности жить в согласии с другими людьми, ориентацию на интересы людей, которые имеют другой опыт. В этом аспекте толерантность проявляется как качество личности, выражающееся в терпимом отношении к другим людям (независимо от их этнической, национальной и иной культурной принадлежности), к их иным взглядам, нравам, привычкам.

В психологии основой и ключевым измерением толерантности являются личностное измерение толерантности - смыслы, личностные установки, ценности уважения человека как такового, ценности прав и свобод человека и равноправия людей по отношению к базовым вопросам, к выбору мировоззрения и жизненной позиции, ценность ответственности за собственную жизнь и признание таковой за каждым человеком. При этом личностное начало можно рассматривать как «системообразующий фактор», который интегрирует и регулирует действие всех иных «периферийных» психологических составляющих толерантности. Это предполагает различение толерантности как преходящего состояния и как устойчивой личностной позиции.

А.Г. Асмолов толерантность понимает как «свободный и ответственный выбор человека ценностного толерантного отношения к жизни» [1].

В исследованиях известных американских культурологов В. Гудикунста, Ю. Кима, М. Беннета, Дж.Мартина и Т. Накаямы выявлены признаки, составляющие качественное содержание поведения толерантной личности. К ним относятся: гибкость (отсутствие жесткости и догматичности в поведении, бесконфликтность); эмпатия (интерес к другому человеку – способность осознавать особенности иной культуры с точки зрения ее носителей); некатегоричность суждений; способность не судить других.

Очевидно также, что толерантность является нравственной категорией поведения человека, поскольку содержит целый ряд признаков, которые составляют духовную культуру личности: способность осознавать принадлежность к своей национальной культуре и понимать чужую культуру; осуществлять нравственный выбор; уметь поставить себя на место другого; быть отзывчивым; избегать жестких категоризаций, стереотипов и суждений, препятствующих межличностному диалогу.

Таким образом, толерантность в современном полифоничном многокультурном мире представляет собой основополагающую ценность, которая базируется на идеях и ценностях признания равнозначимости всех людей, диалога и взаимопонимания и реализуется через готовность субъекта к осознанным личностным действиям, направленным на выстраивание отношений с представителями иной социальной, нравственной, культурной среды на конструктивной основе, на достижение гуманистических отношений между людьми, имеющими различное мировоззрение, разные ценностные ориентации, стереотипы поведения, на расширение собственного опыта путем приобщения к иным культурам, взглядам, окружающей среде, самому себе.

Обсуждение возможностей развития-формирования толерантности у студентов — будущих педагогов невозможно без обращения к анализу структуры названного феномена.

В структуре толерантности исследователи выделяют различные составляющие, которые раскрывают сущность названного феномена и выступают основой для определения путей и средств формирования толерантности будущих педагогов. К примеру, В.С.Чернявская, понимая толерантность как значимое личностное качество, которое заключается в самосохранении личности на основе оптимизации отношения в различных коммуникативных системах: «я-я», «я-другой», выделяет следующие компоненты толерантности: эмоционально-регулятивный, когнитивный, ценностно-смысловой [8].

О.Б.Скрябина в своем исследовании отмечает, что традиционно для описания сложных психологических процессов и явлений используется триада компонентов - когнитивный, эмоциональный и поведенческий; в связи с чем предпринимает попытки применения этой схемы и для толерантности [6]. В самом общем виде основное содержание этих компонентов - «измерений» толерантности, может быть описано следующим образом.

Характеризуя когнитивный компонент толерантности, автор отмечает, что центральным моментом здесь является признание сложности, многомерности и нередуцируемого многообразия мира и интерпретативной природы индивидуальных суждений о нем, а потому - невозможности сведения всего многообразия точек зрения к «общей истине» и неизбежной множественности индивидуальных картин мира. Когнитивный компонент толерантности состоит в осознании и принятии человеком сложности, многомерности - как самой жизненной реальности, так и вариативности ее восприятия, понимания и оценивания разными людьми, а также относительности, неполноты и субъективности (по меньшей мере - частичной) собственных представлений и своей картины мира. Толерантность в когнитивном «измерении» ярче всего проявляется в ситуациях противоречий - при расхождении мнений, столкновении взглядов и т.д. - и позволяет рассматривать это несовпадение как проявление плюрализма, богатства индивидуальных восприятий и интерпретаций.

Эмоциональный компонент толерантности. Эмпатия позволяет компенсировать (или хотя бы смягчить) возможные разногласия между собеседниками в когнитивной или поведенческой плоскостях, препятствуя их перерастанию в межличностное противостояние и нетерпимость. Полноценная эмпатия - безоценочна и по сути своей толерантна.

В качестве отдельной составляющей эмоционального компонента может быть назван особый вид эмоциональной устойчивости - «аффективная толерантность» (Г. Кристалл), суть которой в способности справляться с эмоциональным напряжением, терпимо относиться к болезненным переживаниям, тревоге - без того, чтобы подавлять или искажать их. Другой аспект этого вида толерантности связан с терпимым отношением к различным эмоциональным проявлениям других людей, что позволяет лучше осознавать как собственные эмоциональные процессы, так и переживания других людей, не раздражаясь и не приписывая им негативного смысла.

Поведенческий компонент толерантности проявляется в конкретных умениях и способностях, среди которых выделяются:

способность к толерантному высказыванию и отстаиванию собственной позиции как точки зрения (Я-высказывания и т.п.)

готовность к толерантному отношению к высказываниям других (восприятие мнений и оценок других людей как выражение их точки зрения, имеющей право на существование - независимо о степени расхождения с их собственными взглядами),

способность к «взаимодействию разномыслящих» и умение договариваться (согласовывать позиции, достигать компромисс и консенсус);

толерантное поведение в напряженных и эксквизитных ситуациях (при различиях в точках зрениях, столкновении мнений или оценок) [7].

Понимание сущности и структуры феномена толерантности определило выбор методов и методик проведенного нами эмпирического исследования: «Индекс толерантности» (Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова, О.Е. Хухлаев, Л.А. Шайгерова), «Методика диагностики уровня сформированности толерантности» (Миронова М.С., Л.И. Григорьева), методика «Диагностика коммуникативной толерантности» (В. В. Бойко). В исследовании приняли участие студенты 1 курса факультета иностранных языков КГПУ им. В.П.Астафьева

Данные, полученные по методике «Индекс толерантности» показали, что низкий уровень толерантности наблюдается у 32% исследуемых студентов, то есть треть студентов имеет выраженные интолерантные установки по отношению к окружающему миру и людям, они не слишком терпимы к окружающим, и не слишком готовы принимать ценности и правила других людей. У более чем половины испытуемых у 60% испытуемых выявлен средний уровень толерантности – то есть сочетание как толерантных, так и интолерантных черт. Высокий уровень толерантности был установлен у 8% испытуемых, что может быть показателем того, что большая часть испытуемых выстраивают определенную защиту от размывания «границ толерантности». Высокая толерантность может быть связана с психологическим инфантилизмом, тенденциями к попустительству, снисходительности или безразличию, тогда как в подростковом возрасте подростки обычно стремятся быть более похожими на взрослых, у которых эти черты не приветствуются.

По данным «Методики диагностики уровня сформированности толерантности» невысокий уровень толерантности выявлен у 60% испытуемых. Эти студенты хотя и признают и относятся с уважением к самым разнообразным социокультурным группам, но при этом склонны разделять (зачастую неосознанно) некоторые культурные предрассудки, использовать стереотипы в отношении представителей тех или иных культур. Такие испытуемые не могут самостоятельно увидеть многие, особенно скрытые, проявления культурной дискриминации в повседневной жизни. Им трудно представить, с какими проблемами могут сталкиваться культурные меньшинства, мигранты или инвалиды. Это объясняется непониманием других, неумением увидеть их изнутри, взглянуть на мир с их точки зрения. Невысокий уровень интолерантности выявлен у 16% испытуемых, они на словах признают права других на культурные и другие отличия, но при этом испытывают личное неприятие отдельных социокультурных групп. Высокий уровень развития интолерантности выявлен у 12% испытуемых. Такие студенты сознательно отказываются признавать, принимать и понимать представителей иных культур. Высокий уровень толерантности выявлен у 12%

испытуемых, признают иные культуры, права людей на иной образ жизни, свободное выражение своих взглядов и ценностей.

По данным методики «Диагностика коммуникативной толерантности» было выяснено, что большая часть студентов обладает преимущественно низким уровнем развития коммуникативной толерантности (56 %), средний уровень зафиксирован у 36 % студентов и высокий лишь у 8%. Таким образом, довольно часто студенты проявляют неприятие или непонимание индивидуальности другого человека, категоричность или консерватизм в оценках других людей, стремление переделать, перевоспитать партнеров, подогнать их под себя. Им свойственно неумение прощать другим ошибки, неловкость, непреднамеренно причиненные неприятности, нетерпимость к физическому или психическому дискомфорту, создаваемому другими людьми, неумение приспосабливаться к характеру, привычкам и желаниям других и др.

Опираясь на данные эмпирического исследования и представления о структуре толерантности можно намечать аспекты реализации образовательного процесса, значимые с точки зрения ее развития-формирования у студентов — будущих педагогов:

ценностно-смысловой, связанный с принятием нравственных ценностей, с размышлениями над главными вопросами жизни, с поиском смысла и истины. Данный аспект предполагает предоставление студентам возможностей диалога, обсуждения этих вопросов в рефлексивной, компетентной и психологически комфортной среде. Также представляется значимым создание в группе атмосферы доверия, понимания и взаимопомощи.

личностный отражает значимость создания условий для осознания студентами себя как личности, понимания, как развивается его «Я» во взаимодействии с другими людьми. Для успешного развития толерантных установок на уровне личности, важно знать, в чем заключаются основные различия между толерантной и интолерантной личностями. Толерантность — важный компонент жизненной позиции социально зрелой личности, имеющей свои ценности и интересы и готовой, если потребуется, их защищать, но одновременно с уважением относящейся к позициям и ценностям других людей.

когнитивный аспект состоит в создании условий для осознания и принятия студентами сложности, вариативности окружающей действительности, а также относительности, субъективности собственных представлений и своей картины мира. Толерантность в когнитивном «измерении» ярче всего проявляется в ситуациях противоречий - при расхождении мнений, столкновении взглядов и т.д. - и позволяет рассматривать это несовпадение как проявление вариативности, богатства индивидуальных восприятий и интерпретаций.

эмоциональный аспект связывается с осознанием студентами собственных эмоций, распознаванием эмоций и чувств других людей, умением выражать свои эмоциональные состояния, развитием эмпатии, которая позволяет компенсировать (или хотя бы смягчить) возможные разногласия между собеседниками в когнитивной или поведенческой плоскостях, препятствуя их перерастанию в межличностное противостояние и нетерпимость.

поведенческий аспект предполагает, что студентам следует предоставлять возможность самим принимать коллегиальные решения, проводить согласительные процедуры и разрешать конфликты. В образовательном процессе представляется значимым создавать ситуации и показывать, что при разрешении конфликта лучше идти по пути нахождения взаимно приемлемого решения, развивать способность к толерантному высказыванию и отстаиванию собственной позиции как точки зрения.

Итак, толерантность в современном многокультурном мире представляет собой основополагающую социокультурную ценность, которая базируется на ценностях признания равноценности всех людей, диалога и взаимопонимания и реализуется через готовность человека к осознанным личностным действиям, направленным на выстраивание отношений с представителями иной социальной, нравственной, культурной среды на конструктивной основе, на достижение гуманистических отношений между людьми, имеющими различное мировоззрение, разные ценностные ориентации, стереотипы поведения, на расширение

собственного опыта путем приобщения к иным культурам, взглядам, окружающей среде, самому себе. Проведенный анализ позволил наметить некоторые подходы в решении новой стратегической задачи в образовательном процессе педагогического вуза – формирование толерантности студентов как профессионально значимой ценности и качества, стержневого компонента их личности, позволяющего работать с многообразием детства, принимать и создавать условия для образования и развития учеников, отличающихся от своих сверстников.

Литература:

Асмолов А.Г. Толерантность: различные парадигмы анализа // Толерантность в общественном сознании России. - М., 1998.

Братченко С. Л. Межличностный диалог и его основные атрибуты / Психология с человеческим лицом : гуманистическая перспектива в постсоветской психологии. – М., 1997.

Братченко С. Л. Психологические основания исследования толерантности образования // Материалы 9-й научно-практической конференции «Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление». – Красноярск, 2003

Голенков С. И. Феномен толерантности и проблема онтологических оснований социального // Толерантность и полисубъектная социальность: материалы конференции. – Екатеринбург, 2001.

Рюмшина Л.И. Формирование готовности к толерантному общению у младших школьников. Психологический практикум. - Ростов-на-Дону: Изд-во РГУ, 2002

Скрябина О.Б. Педагогические условия формирования коммуникативной толерантности у подростков. Автореф. дисс. … канд. пед. Наук. - Кострома, 2000.

Хасан Б.И., Сергоманов П.А. Разрешение конфликтов и ведение переговоров. - Красноярск-Москва, 2001.

Чернявская В.С. Развитие педагогической толерантности. - М, 2005.

Роль специалистов центров ПМСС в сопровождении инклюзивного обучения

Силинская Ю.П., бюджетное образовательное учреждение для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи, Вологодской области «Областной центр психолого-медико-социального сопровождения», г. Вологда

В последнее время предлагается всё больше инновационных подходов к обучению и воспитанию детей с особыми образовательными потребностями. В Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 годы, утверждённой Указом Президента Российской федерации от 1 июня 2012 года № 761, отмечена необходимость полноценной реализации прав детей на получение доступного образования. Независимо от социального положения, физических и умственных способностей инклюзивное образование предоставляет возможность каждому ребёнку удовлетворить свою потребность в развитии и обеспечивает равные права в получении адекватного уровню его развития образования.

На сегодняшний день проблема развития инклюзивного образования в России находится под пристальным вниманием не только родителей и педагогических сообществ, но и всей общественности.

Процесс распространения инклюзии на детей с ограниченными возможностями здоровья (далее - ОВЗ) в образовательных учреждениях имеет ряд психолого-педагогических трудностей и проблем, среди которых необходимо отметить следующие:

- неприятие идеологии инклюзивного образования;
- неприятие детей с ОВЗ;
- возникновение трудностей в понимании и реализации подходов к обучению детей с ОВЗ;

- нежелание многих родителей обучать своих нормально развивающихся детей вместе с детьми с ОВЗ;
- неадекватное восприятие нормально развивающимися детьми сверстников с ОВЗ;
- наличие проблем социально-психологической адаптации детей с ОВЗ.

Эффективная реализация включения особого ребёнка в среду образовательного учреждения представляется практически невозможной без специального психолого-педагогического сопровождения как инклюзивного процесса в целом, так и его отдельных структурных компонентов. Как показывает практика, образовательные организации часто не готовы организовать психолого-педагогическое сопровождение ребенка, включённого в среду нормально развивающихся сверстников.

Осуществить эту деятельность способны центры психолого-медико-социального сопровождения. Именно этим учреждениям отводится роль ресурсного звена психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования.

Бюджетное образовательное учреждение для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи, Вологодской области «Областной центр психолого-медико-социального сопровождения» (далее - Центр) в рамках уставной деятельности реализует мероприятия по сопровождению инклюзивного обучения в образовательных учреждениях курируемых муниципальных образований с целью оказания комплексной психолого-педагогической и медико-социальной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья.

Целью сопровождения является обеспечение оптимального развития ребёнка с ОВЗ, получения качественного образования детьми в условиях общеобразовательной организации.

Реализация цели включает в себя выполнение следующих задач:

координация деятельности педагогов и специалистов образовательных организаций и Центра по организации образовательного процесса детей с ОВЗ;

психолого-педагогическая поддержка всех участников процесса инклюзивного обучения (детей с ОВЗ и их сверстников, родителей (законных представителей), педагогов и специалистов);

создание оптимального уровня психологического комфорта в ОУ через развитие толерантности детей, педагогов, родителей.

Деятельность Центра по психолого-педагогическому сопровождению процесса инклюзивного обучения включает три направления: оказание помощи детям с ОВЗ в условиях Центра, работа специалистов Центра в образовательных организациях, осуществляющих инклюзивное обучение, и методическое сопровождение педагогических работников по вопросам инклюзивного обучения.

Для включения специалистов Центра в процесс сопровождения инклюзивного образования проведён педагогический совет «Психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного образования». Скорректированы рабочие программы специалистов по дополнительной образовательной программе дополнительного образования детей социально-педагогической направленности «Адаптация в жизни и обществе детей с ОВЗ». Разработаны рабочие программы занятий по формированию толерантного отношения к лицам с ОВЗ у педагогов образовательных учреждений, родителей (законных представителей) и детей с нормативным развитием: «Рабочая программа по формированию толерантного отношения у обучающихся к детям с ОВЗ», «Программа адаптации детей с ОВЗ к обучению в общеобразовательной школе»; методические рекомендации для педагогов по формированию толерантного отношения к детям с ОВЗ у детей и родителей (законных представителей) нормально развивающихся сверстников.

Для организации работы по сопровождению инклюзивного обучения в образовательных организациях составлен и утверждён план мероприятий по совместному

сопровождению инклюзивного обучения детей с ОВЗ. Изучена нормативно-правовая база по инклюзивному обучению. Подобраны и оформлены методические рекомендации по сопровождению обучения детей с ОВЗ в условиях образовательной организации. Разработана модель сопровождения инклюзивного обучения.

В модели сопровождения инклюзивного образования, разработанной администрацией и специалистами Центра, для образовательных организаций определены следующие условия:

- организация обучения по программам, соответствующим возможностям ребёнка;
- обеспечение материально-технических условий;
- повышение квалификации педагогов, наличие тьютеров и специалистов (дефектолог, психолог, социальный педагог);
- создание организационно-педагогических условий.
- создание психолого-педагогических условий (психологический комфорт в школе и классе, толерантное отношение к детям с ОВЗ, разработка и реализация индивидуального маршрута развития ребёнка с ОВЗ, проведение коррекционно-развивающих занятий школьными специалистами).

Центр оказывает помощь участникам инклюзивного обучения по психолого-педагогическому и медико-социальному сопровождению. Сопровождение детей с ОВЗ специалистами Центра включает в себя:

- психолого-педагогическую и медико-социальную диагностику;
- определение условий получения образования на психолого-медико-педагогической комиссии;
- составление индивидуального маршрута развития ребёнка;
- организацию коррекционно-развивающих занятий по дополнительной образовательной программе дополнительного образования детей социально-педагогической направленности «Адаптация в жизни и обществе детей с ОВЗ»;
- проведение комплекса реабилитационных и лечебно-оздоровительных мероприятий в соответствии с индивидуальной программой развития;
- психолого-педагогическое консультирование и просвещение обучающихся, родителей (законных представителей), педагогов, специалистов;
- оказание помощи обучающимся в профориентации, получении профессии, социальной адаптации и др.

Одним из главных принципов психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования является междисциплинарность – комплексный подход к сопровождению. Инклюзивная образовательная среда формируется целой командой педагогов и специалистов – коллективом, работающим в междисциплинарном сотрудничестве, пропагандирующим единые ценности, включённым в единую организационную модель и владеющим единой системой методов.

Категориями участников инклюзивного обучения выступают: дети с ОВЗ; нормативно развивающиеся сверстники; педагоги, администрация школы; родители детей с ОВЗ; родители нормативно развивающихся сверстников.

С целью изучения мнения учащихся по поводу обучения детей с ОВЗ в общеобразовательной школе в курируемых образовательных учреждениях было проведено анонимное анкетирование учащихся 2-11 классов. В анкетировании принимали участие 1235 учащихся. Анализ анкет показал, что дети готовы к принятию детей с ОВЗ в массовой школе, готовы помогать и поддерживать их, но большое количество детей считает, что при появлении в классе ребёнка с ОВЗ возникнут проблемы как у самого ребёнка, так и у классного коллектива в целом. Отсюда следует, что необходимо формировать толерантное отношение к таким детям у учащихся.

Важная роль в данном контексте отводится педагогическим работникам, которые непосредственно взаимодействуют с детьми в процессе учебной и воспитательной

деятельности, а также родителям (законным представителям).

Для нормально развивающихся детей педагогами-психологами Центра в образовательных организациях проводятся групповые и индивидуальные занятия с целью формирования толерантного отношения к детям с ОВЗ, оказывается социально-психологическая помощь.

Вся работа с родителями, воспитывающими детей с ОВЗ, направлена на преодоление их социальной беспомощности за счёт повышения психолого-педагогической компетентности, обучения навыкам взаимодействия и общения со своим ребёнком, выполнения рекомендаций специалистов, а также за счёт общения с другими родителями в рамках групповой работы.

Работа специалистов Центра также включает групповое и индивидуальное консультирование родителей здоровых детей с целью привития толерантного отношения к детям с ОВЗ, групповое и индивидуальное консультирование родителей детей с ОВЗ с целью корректного включения их детей в систему общего образования, информационно-просветительскую и профилактическую работу.

В рамках методического сопровождения педагогических работников специалисты Центра проводят информационно-просветительскую и профилактическую работу (региональные и муниципальные круглые столы, семинары, методические объединения специалистов, совещания по созданию организационных и психолого-педагогических условий инклюзивного обучения, способам организации учебной деятельности учащихся с ОВЗ в рамках общеобразовательного класса, групповые занятия в активных формах с педагогическими коллективами школ с целью привития толерантного отношения к детям с ОВЗ), индивидуальное и групповое консультирование педагогов по вопросам обучения, воспитания и развития детей с ОВЗ, по формированию комфортной и безопасной среды в классах инклюзивного обучения.

Говоря об инклюзивном образовании, следует отметить, что это не только создание технических условий для беспрепятственного доступа детей с ОВЗ в общеобразовательные учреждения, но и специфика учебно-воспитательного процесса, который должен строиться с учётом психофизических возможностей ребёнка с ОВЗ. В образовательной организации должно осуществляться качественное психолого-педагогическое сопровождение, а так же необходим особый морально-психологический климат в педагогическом и ученическом коллективах.

Таким образом, центры психолого-медико-социального сопровождения должны выступать как ресурсное звено в психолого-педагогическом сопровождении участников инклюзивного обучения.

Перспективы развития эмоционального интеллекта у детей дошкольного возраста

Сорокина О.А., педагог-психолог МБДОУ
Центр развитие ребёнка – детский сад № 1 «Журавушка»
г. Юбилейный, Московская область

«Если ребёнку нет дела до того, что в сердце его друга, товарища, матери, отца, любого соотечественника, с которым он встретился; если ребёнок не умеет видеть в глазах другого человека, что у него на сердце, — он никогда не станет настоящим Человеком. Учить чувствовать — это самое сложное, что есть в воспитании». В.Сухомлинский

В современной педагоги и психологии переизбыток информации о том, как развить умственный интеллект ребенка. Существует множество различных методик раннего развития, а также множество курсов, программ и тренингов на эту тему. Про эмоциональный же интеллект подавляющая часть педагогов и родителей не знает практически ничего, да и сам термин появился лишь в 90-х годах прошлого столетия.

Стоит заметить, что эмоциональный интеллект у детей развивать даже важнее, чем IQ, который у вех на слуху. Ведь это такое явление, которое включает в себя умение различать, понимать и управлять собственными эмоциями и эмоциями тех людей, с которыми общаешься.

Из опыта предыдущего поколения, можно увидеть, что все эмоции делились на хорошие и плохие. И если радоваться, смеяться и чувствовать себя счастливым было хорошо, то плакать, злиться или бояться было позорно. Отголоски такого воспитания можно увидеть во многих семьях. Необходимо позволять ребёнку поплакать, позлиться, потопать ногами и даже покричать, и здесь нет ничего плохого в том, что он открыто выражает свое недовольство или признается в том, что он чего-то боится. В это же время, некоторые люди, могут запросто сказать о том, что плакать не красиво, кричать и возмущаться нельзя, а боятся, например, прививок, могут только трусы.

Всё же почему важно развивать не только интеллект, творческие способности ребёнка, но еще и необходимо уделять время на развитие детских эмоций? Некоторые исследования показывают, что эмоциональный интеллект связан со способностью человека чувствовать себя счастливым. Детки с развитым эмоциональным интеллектом имеют более высокую самооценку, они уверены в себе, быстро адаптируются к новым обстоятельствам, следуют принятым правилам поведения в обществе, успешнее обучаются и пользуются популярностью у своих одногруппников и одноклассников. Кроме этого они эффективнее решают конфликтные ситуации и проявляют меньше тревожности.

Развивать эмоциональный интеллект, так же как и умственный, можно с самого рождения ребёнка. Но, конечно, стоит учитывать возраст малыша и средства развития эмоций. Дошкольный и младший школьный возраст будут самыми благоприятными периодами усиленных занятий с детьми. Именно в это время у ребенка совершенствуется самосознание, способности понимать других людей, умение принимать позицию собеседника и учитывать чувства и потребности окружающих людей. Ведь эмоции – это энергия успеха и развития! Эмоции – это ключ к пониманию себя и других людей, способность преодолевать трудности, позитивное мышление.

Поскольку в дошкольном возрасте эмоциональное развитие опережает интеллектуальное (когнитивное), определяя эмоциональный интеллект для старшего дошкольного возраста, мы опираемся, скорее всего, на сферу эмоций и чувств ребёнка и приписываем ей фундаментальное значение в формировании и развитии эмоционального интеллекта старшего дошкольника.

Эмоциональный интеллект для старшего дошкольного возраста мы определяем как готовность ребёнка ориентироваться на другого человека, учитывать его эмоциональное состояние и на основе этих знаний регулировать отношения с ним и находить пути решения возникающих проблем. Другими словами, эмоциональный интеллект для старшего дошкольника - это готовность ребёнка ориентироваться на другого человека и учитывать его эмоциональное состояние в своей деятельности.

Понятие «эмоциональный интеллект» не является новым в педагогике и психологии. Об этом писали учёные, но использовали другие термины в зависимости от особенностей его выражения: Лев Семёнович Выготский – «обобщение переживаний», Александр Владимирович Запорожец – «эмоциональное воображение», Валерия Сергеевна Мухина – «разумность чувств». Юлия Борисовна Гиппенрейтер – взаимосвязь с эмоциональным интеллектом качеств, таких как эмпатия, то есть эмоциональное проникновение в состояние другого.

Остановимся на основных характеристиках составляющих эмоциональный интеллект. Знания, которых позволят грамотно проектировать образовательный процесс в дошкольном учреждении.

1. Самоосознанность – умение распознавать и понимать свои эмоции, настроения, побуждения, потребности, сильные и слабые стороны, тип личности, индивидуальный стиль общения, привычки.

2. Самообладание – способность размышлять и действовать вдумчиво, держать под контролем свои негативные эмоции, отвечать за себя и свои поступки, способность чувствовать себя комфортно, оставаться открытым к новым возможностям и использовать их, быстро приспосабливаясь к меняющимся условиям.

3. Мотивация характеризует страстное желание достичь поставленной цели и проявляется в оптимизме, творческом подходе, настойчивости и упорстве.

4. Проявление чуткости выражается в умении чувствовать эмоции и настроения других людей, понимать их точку зрения и проявлять активный интерес к их заботам.

5. Коммуникация позволяет человеку самому чувствовать и у других вызывать доверие, строить взаимопонимание, точно выражать свои идеи, мысли и чувства и так же точно понимать сообщения других, разрешать конфликты, устранять напряжение и разногласия, сотрудничать с окружающими людьми.

Что получает каждый из нас в результате развития эмоционального интеллекта:

Понимание и осознание эмоций освобождает нас от страхов и предрассудков, поэтому нам легче мыслить нестандартно, легче принимать решения.

Обладая высоким эмоциональным интеллектом, мы способны вести за собой, т.к. внушаем людям доверие, надёжность, вдохновение.

У нас много энергии благодаря эмоциональной гармонии.

Я заметила, что после того, как я усилила работу над эмоциональным интеллектом детей старшего дошкольного возраста, в группах, где я работала, уменьшилась конфликтность среди детей. Дети свободно различали и называли эмоции и чувства свои собственные и окружающих их людей, умело выражали их с помощью мимики, жестов, пантомимике; соотносили мимику и жесты других людей с их эмоциональным состоянием; видели связь между поступками и чувствами, настроением и поведением; управляли своими эмоциями. Работу над развитием эмоционального интеллекта у детей дошкольного возраста я считаю очень важной, особенно в наше время, когда людям так не хватает эмоционального контакта и понимания. Дэвид Карузо писал: «Эмоциональный интеллект это не противоположность интеллекту, не триумф разума над чувствами, это уникальное пересечение обоих процессов».

Эффективность работы по развитию эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста подтверждается позитивными результатами реализации мероприятий психолого-педагогического сопровождения по развитию эмоциональной сферы дошкольников:

Успешно формируется детская компетентность в соответствии с возрастом.

Правильно строятся взаимоотношения в детском коллективе.

Дети проявляют активность и самостоятельность в разных видах деятельности. Они стали отзывчивее, проявляют навыки взаимодействия со сверстниками.

Предлагают свою помощь, инициативны, настойчивы при выполнении начатого дела.

Внимательно выслушивают собеседника.

Только в тесном единстве родителей и педагога можно перестроить эмоциональную сферу детей. Развитию эмоциональной компетентности способствуют такие отношения в семье, когда родители внимательны к личной жизни детей, когда ребенка выслушивают и помогают ему разобраться в своих эмоциях и чувствах, когда поощряют и разделяют интересы ребенка, считаются с его мнением. Не способствует ее развитию напряженный эмоциональный фон в семье, раздражительность, недовольство матери, ее нежелание общаться с ребенком. Высокая эмоциональная компетентность помогает находить выход из сложных ситуаций. При ее снижении возрастает уровень агрессивности ребенка. Чем меньше тревога ребенка, тем уровень его эмоциональной компетентности выше. На формирование эмоциональной компетентности влияет развитие таких личностных свойств ребенка, как

эмоциональная устойчивость, положительное отношение к себе, ощущение внутреннего благополучия, высокая оценка своей эмпатии. На развитие этих качеств, прежде всего, влияет общая семейная атмосфера, отношения ребенка с родителями. Эмоциональную компетентность можно развить, если в семье обсуждаются проявления чувств и последствия поступков ребенка для других людей, причины эмоциональных ситуаций, делаются попытки рассмотреть ситуацию со стороны другого человека. Следовательно, педагог и родители должны быть союзниками, помощниками и коллегами - создавать для ребёнка благоприятную, эмоциональную атмосферу. Малышу нужно читать книги, ходить с ним в театры, музеи, на выставки. Обсуждать, что он чувствует, следить за его настроением. Если этого нет в семье, то труд педагога – психолога может не дать желаемых результатов вовремя. Надо помнить, что эмоциональное благополучие ребёнка – главное условие его физического и душевного здоровья.

На сегодняшний день доказана центральная роль эмоциональной стабильности в успешности школьного обучения, а развитие эмоциональной сферы ребенка признано главным элементом понятия «психологическая готовность к школе».

Обобщая все вышеизложенное можно сделать вывод, что, способности, являющиеся составной частью эмоционального интеллекта, поддаются развитию. Поэтому начинать воспитание и развитие эмоционального интеллекта следует уже в самом раннем возрасте. Это лучший путь к укреплению личности и профилактике разных отклонений и проблем в развитии.

Литература:

Балакирева Т.С. Эмоции и дети – комплексные занятия педагога-психолога // Дошкольное воспитание. 2005.
Вимонас В.К. Психология эмоциональных явлений. – М.,1984.
Выготский Л.С. Эмоции и их развитие в детском возрасте // Собр. соч., т. 2. – М., 1982.
Гиппенрейтер Ю.Б. Продолжаем общаться с ребёнком: Так?; Астрель, 2008.
Данилина Т.А. В мире детских эмоций: Пособие для практических работников ДОУ, – М.: Айрис-пресс, 2004.
Карелина И.О. Эмоциональное развитие детей 5-10 лет. Ярославль, 2006
Нгуен М.А. Психологические предпосылки возникновения эмоционального интеллекта в старшем дошкольном возрасте // Культурно-историческая психология. 2007. №3.
Семенака С.И. Учимся сочувствовать, сопереживать. – М, 2011.

Романтика школьного обучения. Работа с четвероклассниками.

Стороженко Т. Ю.
ГБОУ Гимназия 1532, педагог-психолог, специалист высшей категории,
Россия, Москва, ул. Теплый Стан, д. 13, корпус 3
Краснобаев Д. А.
НОУ СОШ «Московский Лицей «Ступени», учитель биологии,
Россия, г. Москва, Скорняжный пер., д.3, строение 2, корпус А.

Длительная практика работы с детьми подросткового возраста позволяет нам взять на себя смелость определить время того загадочного и романтического периода, когда вчерашние учащиеся начальной школы вдруг, в течение пары недель превращаются в подростков. Конечно не всем классным коллективом, но большинством. Как это определить? Скорее всего, это можно сделать, предложив их вниманию какое-нибудь увлекательное задание, в котором необходима групповая работа. И вот они уже все погрузились в её выполнение: обсуждают, спорят, находят решение, получают результат. И, в процессе взаимодействия,

ребята ни разу не обратились к учителю, даже не взглянули на него. Только звонок на перемену «вернет» их к необходимости общения с педагогом: представление полученных результатов, первичные оценочные фразы, благодарность за урок (в 99% случаев учителей, организующих такие занятия, благодарят за урок), и продолжению распорядка школьного дня.Такая метаморфоза часто происходит во втором полугодии четвертого класса. Психологическое сопровождение учебного процесса четвероклассников при взаимопонимании и сотрудничестве психолога и классного руководителя четвертого класса (и, или учителя-предметника) может помочь максимальному раскрытию личностного потенциала каждого ученика на данном этапе его развития. В педагогической и психологической литературе последних лет содержится большое количество методических разработок учебных, научно-исследовательских, практических и тренинговых занятий с детьми подросткового возраста. Мы тоже готовы внести свою лепту в копилку методической литературы на эту тему. В данной работе приводится описание программы тренинговых занятий с учащимися четвертых классов общеобразовательной школы, направленных на развитие рефлексии образовательной деятельности. Небольшие по численности группы позволили учитывать индивидуальные особенности развития каждого ребенка. Также в работе представлено описание научно-проектной деятельности учащихся четвертого класса частной школы при изучении темы: «Народы России» на уроках естествознания, которая способствовала повышению уровня рефлексии образовательной деятельности и позволила учащимся попробовать себя в новом качестве и показать свои способности, которые в обычной урочной практике не всегда заметны.

Программа тренинга: «Активизация рефлексии образовательной деятельности в процессе игрового взаимодействия четвероклассников»

Цели:

Понимание каждым участником тренинга необходимости использования предметных и межпредметных знаний для получения успешного результата любого запланированного действия.

Осознание эффективности группового взаимодействия при решении любой поставленной задачи.

Задачи:

Актуализация полученных знаний в процессе игрового взаимодействия

Понимание своих индивидуальных возможностей при выполнении одинаковых действий, направленных на решение поставленной задачи.

Понимание необходимости обращения за помощью для выхода из затруднительного положения.

Понимание необходимости предоставления помощи участникам своей команды для успешного решения поставленной задачи.

Умение устанавливать свою собственную индивидуальную меру ответственности за успешное решение поставленной задачи.

Понимание необходимости эмоциональной поддержки участников своей команды.

Умение сопереживать неудачам и радоваться успехам всех участников тренинговой группы.

Участники: две группы учащихся 4 классов по 6 человек (открытые группы).

Время (частота и длительность каждого занятия): занятия проводились один или два раза в неделю. Их длительность составляла от одного до полутора часов, в зависимости от темы занятия.

Программа тренинга (тренинг опирается на развитие когнитивных способностей, поэтому в таблице-описании программы тренинга, наряду с перечислением используемых психотехник, будет содержаться короткие ссылки на методики и упражнения, содержащиеся в учебной и диагностической литературе).

1. Наши представления об окружающих предметах. 1 час Знакомство с правилами проведения занятий. Актуализация имеющихся представлений о тривиальных предметах, используемых в быту. **Приветствие (короткаясамопрезентация)**

Наложенные изображения – визуализация и рассуждение о предметах.(6)

Упражнение «Передай предмет» (8)

2.Я, великий и ужасный. Многоликий я. 1,5 часа

Актуализация представлений о себе. Развитие воображения.

Приветствие: я сегодня видел (слышал, …чувствовал).

Работа с сюжетом книг Волкова «Волшебник изумрудного города» и Носова «Фантазёры». **Пожелание себе.(8)**

3. Игры и правила. 1,5 часа. Проверка умения договариваться об условиях игры: устанавливать правила, соблюдать правила, контролировать себя и партнеров по игре в общей игре и командном состязании. **Приветствие: передай скороговорку. Игра в домино.**

Составь слово(3) – по командам. Быстрота, правильное выполнение и взаимодействие

Рукопожатие (8)

4.На одну и ту же букву. Что я вижу вокруг 1 час Развитие внимания, быстроты реакции. Проверка взаимодействия **Приветствие: повтори скороговорку. «В четверг, четвертого числа…»**

Работа с сюжетом мультфильма: «Чертёнок №13».

Кроссворды на одну букву. (4).

Что я вижу вокруг или помню: слова, начинающиеся на одну букву. **Подведение итогов. Аплодисменты(8)**

5 Угадаю кто я.* 1, 5 часа Выяснение культурных предпочтений и «границ» осведомлённости Активизация мнестических процессов. **Приветствие: здравствуй, уважаемый (8)**

Игра: «Угадаю кто я». Обсуждение игры. Уникальная походка (8)

6. Ложка дегтя в бочке меда. Функциональность вещей. Функционирование людей. 1,5 часа Упражнения на развития внимания, мышления, умения активно слушать, точно выполнять инструкцию. Командные состязания. **Упражнение «Передай предмет» (8)**

Нелепица – визуализация и рассуждение о предметах и их предназначении.(6)

Работа с образами Бабы-Яги и Змея Горыныча из русских народных сказок. **Своим путём (8)**

7. Разговоры 1 час Обмен сведениями и мнениями о ценности речевого общения. **Приветствие: ты бы сказал мне «Мяу», если бы ты был кошкой – да! (Нет!)****

Разговор о предложениях и словах. *Какое слово спряталось?(3)*

Подведение итогов. Упражнение «Я тебя люблю» (8)

8. Ролевое чтение. 1 час Выяснение отношения к публичным выступлениям и азам актёрского мастерства: возможностей, желания, умения внимательно слушать и поддерживать других. **Приветствие: работает радиостанция «Счастливая волна». Сегодня в эфире…**

Работа с текстами Д. Хармса. Чаще всего со стихотворением «Иван Иваныч Самовар»

Подведение итогов: обмен мнениями о содержании стихотворения, о бытовой необходимости самовара. Упражнение: «Аплодисменты»

9. Зимние праздники и развлечения. 1,5 часа Выяснение культурных предпочтений и «границ» осведомлённости Активизация мнестических процессов. Проверка умения работать в спонтанно образованных парах. **Разминка: развивающая игра «Bopit!», опция: «передай другому» и «компания».**

Упражнение: словарь – подбор слов и словосочетаний на заданную тему.(2)

Обсуждение: обмен мнениями. Добавление, исправление. Заключение: развивающая игра «Bopit!», опция: «передай другому» - по просьбам детей.

10. Решение кроссвордов. 1,5 часа. Выяснение успешности сотрудничества при работе в парах в случае решения когнитивной задачи. Проверка объёма усвоенных знаний по литературному чтению и умению ими пользоваться **Разминка: упражнение «Разведчик» (8), видоизмененная для работы в паре.** *Решение литературных кроссвордов.(упражнение на время) (7).* **Подведение итогов: что было трудно, что легко. Насколько интересно это занятие.**

Упражнение: «Порадуй соседей» (8).

11. Смотри в оба. 1,5 часа Активизация внимания и памяти. Командное взаимодействие при необходимости быстрого решения задачи на внимание. **Разминка: 1).Упражнение «Построение».**

2).Упражнение «Это мой одноклассник».

Сформированность пространственных представлений(6)

Развивающая карточная игра «Смотри в оба».

Подведение итогов. Упражнение «Отражение»(8).

12. Это всем известно (игра-пантомима). **1,5 часа.** Выяснение культурных предпочтений, «границ» осведомлённости и актёрских способностей. Развитие сотрудничества при решении когнитивной задачи. **Разминка: изображение статического предмета определенной формы – мяча, стула, колонны и т.д.**

Командная игра-пантомима с изображением известного всем сказочного героя, картины, названия книги, фильма, мультфильма.

Подведение итогов: обмен мнениями. Развивающая игра «Bopit!», опция: «передай другому».

13. Сколько людей, столько мнений. 1 час. Активизация парного сотрудничества при решении любых задач. **Разминка: детская игра с мячом (резиновым шариком) «Я знаю пять: имен мальчиков, названий машин… и т.д.**

Литературные кроссворды(7). Загадки. Старинные математические задачи(5).

Подведение итогов: разговор о различиях в понимании и о точности формулировок.

Упражнение: «Дождик».(8)

14. Путешествие к Деду-Морозу или к Санта-Клаусу. 1час Активизация взаимодействия по оценке и решению поставленной задачи с учётом имеющихся ограничений. Активизация памяти, внимания, мышления и воображения. **Разминка: игра на время «Назови слово» (1).**

Командные игры: «Путешествие в дом Деда-Мороза» или «Путешествие в пещеру Санта-Клауса»

Подведение итогов: обсуждение деталей путешествия. Обмен мнениями. Упражнение «Пары»(8).

15. Составление кроссвордов. 1,5 часа. Активизация парного сотрудничества при решении любых задач. Активизация мыслительныхпроцесов. **Упражнение «Рыбы, звери, птицы»(8)**

Технология изготовления кроссвордов. Работа в парах. **Упражнение «Передай движение» (8).**

16. Крутится Земля. 1 час. Проверка объёма усвоенных знаний по природоведению и окружающему миру и умения ими пользоваться. Активизация внимания и памяти. **Упражнение «На нашем школьном дворе в сентябре, (в октябре.. и т.д.)**

Игра с глобусом «Видеокамера в пункте N» - определение особенностей климата, рельефа, других характеристик случайной точки на глобусе.

Развивающая игра «Bopit!», опция: «передай другому».

17. Наши любимые сказочные слова и словосочетания **1 час.** Выяснение культурных предпочтений и «границ» осведомлённости

Активизация мнестических процессов. **Упражнение «Построение» (8)**

Работа с отрывком из поэмы Пушкина «Руслан и Людмила». Ковер-самолёт, Баба-Яга и…

Упражнение «В тылу врага». (8)

18. Расстояние до.. **1 час.** Проверка объёма усвоенных знаний по математике и окружающему миру и умения ими пользоваться. Активизация внимания и памяти. И мыслительных процессов. **Упражнение «Все как один». (8)**

Работа в парах: измерение расстояние от кабинета психолога до кабинета ИЗО и до канцелярии. Решение практической задачи про первоклассника. **Обсуждение полученных результатов. Игра в домино: геометрические фигуры.**

19. Тематическая игра «Вечеринка» (игра-соревнование для двух команд) 1,5 часа Активизация всех необходимых ВПФ для организации праздничной вечеринки. **Упражнение «Поменяйтесь» (8)**

Игра «Вечеринка». Одна команда идет на день рождения, другая устраивает этот день рождения.

Обсуждение результатов. Развивающая игра «Bopit!», опция: «компания».

20. Заключительное занятие. Детям предоставлен выбор темы. Повторяют игру «Угадаю кто я». 2 часа. Обмен мнениями, замечаниями и комплиментами. **Упражнение «Нравится, не нравится» (8).**

Игра «Угадаю кто я». **Упражнение«Что нас объединяет».(8)Сценарий тренингового занятия №2**

Тема: «Я – великий и ужасный. Многоликий я.»

Цель, которая должна быть достигнута: Понимание всеми участниками тренинга отличия лжи от фантазирования. Пробуждение и (или) активизация творческого компонента в работе с образами и активными речевыми конструкциями.

Задачи:

Проверка умения образно передать свое состояние и настроение.

Осознание ценности внутреннего мира любого человека.

Повышение познавательной активности.

Время, отводимое на данное занятие – 1,5 часа.

Участники: шестеро учащихся 4-Б класса, (три девочки и три мальчика).

6.Сценарий занятия

Этап занятия Время на каждый этап Задачи, решаемые на каждом этапе занятия Методы (упражнения, психотехники) Комментарии Вопросы для обсужде-ния

1 10-15 минут Определение эмоционального состояния группы.

Создание единого психологического поля. Используются метод регрессии.

Каждый участник группы выходит за пределы круга, поворачивается спиной к остальным и коротко рассказывает о чем-то, что привлекло его внимание в течение учебного дня по следующей схеме: *Я сегодня видел (слышал) ... и это рассмешило меня*. Все остальные по желанию, могут задать выступающему один вопрос. Например: *Почему тебе показалось это смешным?* Высказывания и вопросы должны быть краткими. Оценочные фразы и комментарии любого содержания запрещены. Что вызвало наибольшую сложность в этом упражнении?

2 25 минут Образная передача настроения. Развитие активного говорения и активного слушания. Метод символического самовыражения.

Упражнение:

«Давайте рассказывать небылицы!» Пример: «Мишутка и Стасик сидели в саду на скамеечке и разговаривали. Только они разговаривали не просто, как другие ребята, а рассказывали друг другу разные небылицы, будто пошли на спор, кто кого переврёт.

– Сколько тебе лет? – спрашивает Мишутка.

– Девяносто пять. А тебе?

– А мне сто сорок. Знаешь, – говорит Мишутка, – раньше я был большой- большой, как дядя Боря, а потом сделался маленький.

– А я, – говорит Стасик, – сначала был маленький, а потом вырос большой, а потом снова стал маленький, а теперь опять скоро буду большой.» Постоянное говорение без перерывов и повторений. Круговой, ограниченный временем (2 минуты) процесс. Запрещено молчать более 10 секунд. Запрещено перебивать.

Упражнение включает в себя элемент соревнованияя. (В преимущественном положении тот участник, который рассказал больше всего небылиц.) Кто любит рассказы и сказки Носова? Их названия.

3. 35 минут Повышение познавательной активности. Создание обобщенного образа. Метод операционализации: «поступочная игра»

Упражнение «Взаимодействие персонажей в образах «Великого и ужасного». Индивидуальный образ. Коллективный образ.

Используется образ Гудвина из книги Волкова «Волшебник изумрудного города». Запрещены оценочные высказывания в процессе презентации маски.

Допускаются уточняющие вопросы.

Процесс создания композиционного образа допускает обсуждения и оценки общего дела. Какие вы знаете истории об Элли и её друзьях?

4. 15 минут Рефлексивный анализ своего участия в тренинге Упражнение «Пожелание себе».

После завершения тренинга четвероклассники одной из занимающихся групп по собственной инициативе (с разрешения родителей, классного руководителя и психолога) продолжили свои занятия: они решили принять участие в окружном конкурсе презентаций «Этот удивительный мир профессий». Ребята сделали презентацию на тему «Профессия актёр», подготовили выступление и викторину по материалам презентации, провели тематический классный час для своего класса и выступили на школьном фестивале перед учащимися 4-6 классов.

ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ВОСПИТАННИКОВ 4 КЛАССА «Московского лицея «Ступени».

Уроки окружающего мира и естествознания в 4 и 5 классах содержат несколько разделов, которые включают в себя весьма обширный материал. В 4 классе это темы раздела «Россия: природа, население, история», а в 5 классе – «Открытия Земли и создание карт». Изучение подобных тем посредством обычного воспроизведения материала учебника представляется нам малоэффективным. Это обусловлено тем, что современные школьники, хорошо ориентирующиеся в пространстве интернета, увлеченные компьютерными играми, привыкшие воспринимать любую информацию при обязательном наличии визуального ряда, усваивают учебную информацию, как набор разрозненных фактов и в большинстве своём даже не пытаются установить между ними элементарные связи, а тем более привести их в какую-либо систему.

Для «оживления» такого материала можно было использовать разные способы. Мы решили организовать изучение указанных тем в формате проектно-исследовательской деятельности воспитанников Лицея. Основная цель такого подхода – активизировать интеллектуальную и творческую активность подростков и, соответственно, увеличить процент усвоения информации. При этом, естественно, ставились задачи когнитивного и коммуникативного развития.

Задачи когнитивного развития:

- активизировать исследовательский интерес подростков в области естествознания;
- раздвинуть границы познавательного поля лицеистов посредством самостоятельного установления межпредметных связей: география – биология – история – экология;

- сместить вектор образовательной активности школьников от мнемонического воспроизведения информации к способности самостоятельно выдвигать и обосновывать гипотезы;
- научить воспитанников правилам работы с научной литературой;
- оценить возможности использования учащимися их когнитивного потенциала в исследовательской деятельности.

Задачи коммуникативного развития:

- оценить коммуникационные возможности воспитанников при совместной работе в малых группах
- развить у обучающихся навыки контролирующей и оценивающей деятельности;
- активизировать их навыки самостоятельного планирования, организации индивидуальной и совместной деятельности
- проверить соотношение лидерских амбиций и деловой активности учащихся

В течение 12 уроков воспитанники 4 класса были участниками проектно-исследовательской работы по естествознанию по теме «Россия: природа, население, история». Основной целью данной работы, посвященной изучению народов России, была активизация самостоятельного познавательного интереса школьников в области естествознания. Лицеисты работали индивидуально и в малых группах, учились планировать и организовывать совместную деятельность, устанавливать деловые коммуникационные связи с наставниками за пределами урочного времени. При этом роль наставников играли педагоги Лицея, воспитатель класса, работники школьной библиотеки и родители учеников. Всех учащихся 4 класса можно отметить, как заинтересованных исследователей. Недостатки работы, касающиеся взаимодействия, усвоения материала и публичных выступлений были обсуждены с воспитанниками и учтены в дальнейшей учебной деятельности коллектива. Класс показал себя с наилучшей стороны, способным и заинтересованным в научном творчестве, готовым выполнять нестандартные образовательные задачи.

Итогом данной работы явился открытый показательный урок, в течение которого обучающиеся демонстрировали навыки публичного выступления, способность вести учебный диалог, поддерживать беседу, проводить обобщение и анализ пройденного материала. На заключительном уроке по данному материалу в Лицее, в кабинете биологии и географии работало экскурсионное бюро именуемое «Новый взгляд». Ввиду того, что все желающие могли познакомиться с работой нашего экскурсионного бюро, на открытом уроке присутствовали педагоги начальной и средней школы, заведующие учебной работой и директор Лицея.

Бюро специализировалось на разработке маршрутов этнографического туризма на территории России. Главный координатор маршрутов, главный консультант по маршрутам и территориям и консультанты по отдельным направлениям познакомили всех посетителей с возможностями и перспективами образовательного туризма.

Анализ урока проводился на основании изучения анкет педагогов, посетивших открытый урок и обсуждения с воспитанниками результатов проведённой работы.

Оценка результатов проектной деятельности выявила существенный недостаток данного классного коллектива в освоении курса естествознания в текущем учебном году – слабо выраженные навыки работы с картографическими материалами. Оптимизировать указанные навыки предполагалось за оставшиеся недели учебного года, продолжая работать с воспитанниками в формате проектно исследовательской деятельности.

В этой связи основной целью изучения следующего учебного раздела школьной программы «Экология России» явилась разработка проекта экологического путешествия по территории проживания изученных ранее народов России. При этом ставились задачи оценить следующие общеучебные умения и навыки учащихся:

- умение работать с картой и самостоятельно отбирать только нужный материал.
- изучать текст и превращать его в схемы в порядке ранжирования имеющихся данных;
- работать по плану в чётко заданных пределах;

Кроме этого ставились и стандартные образовательные задачи:

- сконструировать маршрут экопутешествия на территории проживания изученных народов России;
- составить научные проспекты с кратким изложением проведенных исследований;

Важно отметить, что данный этап работы был существенно короче предыдущего, являлся необходимым дополнением к проведенной проектно-исследовательской деятельности и имел конкретную цель – завершить курс естествознания в 4 классе с наилучшими результатами. Поэтому условия взаимодействия лицеистов в процессе учебной деятельности отличались от принятых ранее.

1. Исследования были выстроены на базе краткого теоретического материала, включающего в себя специально составленные разработки, памятки, задания.

2. Особое внимание уделялось работе с картографическими материалами: атласами и контурными картами.

3. Работа проводилась в исследовательских парах. Класс был поделен на 4 пары. Один человек – научный координатор проекта.

4. Итогом заключительного этапа проектно-исследовательской деятельности явилась развивающая игра, проверяющая умение ориентироваться в изученном материале, коротко и интересно его излагать, составлять и решать нестандартные задания. Победители были награждены призами.

Мы привели два варианта психологического сопровождения учебного процесса четвероклассников. Несмотря на существенную разницу в организации и содержании учебного процесса, оба варианта оправдали себя на практике, позволив каждому участвующему в работе четвероклассному проявить свои индивидуальные способности, при этом почувствовав себя частью команды. В процессе своей деятельности ребята улучшили взаимоотношения, а также поняли необходимость применения школьных знаний в жизни.

Литература:

Акимова М.К., Козлова В.Т. «Диагностика умственного развития детей» Раздел «Коррекционные упражнения», Санкт-Петербург, 2006

Борисова Е.М., Логинова Г.П. «Коррекционно-развивающие упражнения для учащихся 6-8 классов», Москва. 1993
Ломакин П.И. «В мире слов», часть II, Москва 1998
Ломакин П.И. «В мире слов», часть I, Москва 1998
Олехник С.Н., Нестеренко Ю.В., Потапов М.К. «Старинные математические задачи», Москва, 1996
Семаго Н.Я., Семаго М.М «Диагностический альбом. Исследование особенностей развития познавательной сферы» Москва 1998
Сухин И.Г. «Занимательные литературные кроссворд-тесты для детей» , Москва, 1998
Чуричков А., Снегирёв В. «Копилка для тренера», Санкт-Петербург, 2006

Система работы по оказанию психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи школьникам с проблемами социальной адаптации в условиях Центра психолого-медико-социального сопровождения

Сычева Е.В., бюджетное образовательное учреждение для детей, нуждающихся в психолого -педагогической и медико-социальной помощи, Вологодской области «Областной центр психолого-медико-социального сопровождения», г. Вологда

Одним из требований общества к выпускнику современной школы является наличие способности к социальной адаптации как возможности приспосабливаться к сложившейся социальной среде за счет умения анализировать текущие социальные ситуации, осознавать свои возможности и контролировать собственное поведение.

Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования характеризует личность выпускника школы как личность, осознающую и принимающую ценности общества, целенаправленно познающую мир, активно действующую, готовую к сотрудничеству, уважающую закон и правопорядок.

Изменения, происходящие в современном обществе, не могут не отражаться на подрастающем поколении, приводя, в некоторых случаях, к нарушению процесса социальной адаптации. Социальная дезадаптация может возникать при нарушении процесса приспособления человека к требованиям общества. Среди причин, приводящих к нарушению социальной адаптации школьников, выделяют причины медицинского, педагогического, психологического характера. Часто причиной социальной дезадаптации становится семейное неблагополучие.

Нарушения социальной адаптации приводят к дисгармонизации отношений личности с социальной средой. Это проявляется в низкой социализации, неприспособленности к жизни, ведущей к школьной дезадаптации, а зачастую, и к девиантному поведению.

В статье 42 Федерального закона от 29 декабря 2012 года №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» говорится, что в центрах психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи (далее – Центр ПМСС) оказывается помощь детям, *испытывающим трудности в* освоении основных общеобразовательных программ, развитии и *социальной адаптации*.

Психолого-педагогическая, медицинская и социальная помощь в условиях Центра ПМСС включает в себя:

1) психолого-педагогическое консультирование обучающихся, их родителей (законных представителей) и педагогических работников;

2) коррекционно-развивающие и компенсирующие занятия с обучающимися, логопедическую помощь обучающимся;

3) комплекс реабилитационных и других медицинских мероприятий;

4) помощь обучающимся в профориентации, получении профессии и социальной адаптации.

В Вологодской области функционируют 4 учреждения для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи, одним из них является бюджетное образовательное учреждение для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи, Вологодской области «Областной центр психолого-медико-социального сопровождения» (далее - Центр).

По вопросам оказания помощи обучающимся, испытывающим трудности социальной адаптации, в БОУ ВО «Областной центр ПМСС» обращаются родители (законные представители) детей различных категорий: дети с ограниченными возможностями здоровья и дети -инвалиды; дети с нарушением эмоционально-волевой сферы; с высокой степенью педагогической запущенности, отказывающиеся посещать общеобразовательные учреждения; вынужденные покинуть семью, в том числе несовершеннолетние матери; дети, подвергшиеся различным формам психического и физического насилия; из семей беженцев, вынужденных переселенцев, а также пострадавшие от стихийных бедствий и техногенных катастроф и другие.

В Центре имеются кадровые ресурсы для оказания помощи школьникам с трудностями социальной адаптации и их родителям (законным представителям), педагогам: педагоги-психологи, учителя-дефектологи, учителя-логопеды, социальные педагоги, педагоги дополнительного образования, врачи-специалисты (невролог, ортопед, детские психиатры), медицинская сестра по массажу. В Центре созданы необходимые материально-технические условия для оказания помощи детям указанной категории: оборудованы кабинеты специалистов, темная сенсорная комната; имеются компьютерные программы для диагностики эмоционально-волевой сферы, отклонений в поведении детей, профориентационные методики; используются реабилитационное оборудование (массажное кресло-кровать), оборудование и материалы для песочной и плассо-терапии и др.

Дети с трудностями социальной адаптации получают комплексную помощь специалистов Центра с использованием имеющихся в учреждении материально-технических ресурсов в зависимости от выявленных у ребенка проблем и причин, вызывающих трудности взаимодействия с социумом.

Специалисты Центра проводят индивидуальное консультирование родителей (законных представителей) детей, детей старше 14 лет, педагогических работников, обращающихся по вопросам, связанным с трудностями социальной адаптации школьников.

Специалистами Центра разработаны и реализуются через групповые и индивидуальные занятия программы социально-педагогической направленности, способствующие развитию социальных навыков, коммуникативной компетентности, снижению уровня тревожности, агрессии, коррекции самооценки детей разных возрастных категорий, имеющих трудности социальной адаптации: «Первый раз в первый класс» (1 класс) «Океан приключений» (2-3 класс), «Экстрим» (3-4 класс), «Экватор» (5 класс), «Старт плюс» (6-7 класс), «Профи» (8-9 класс) Для детей, испытывающих трудности в освоении общеобразовательных программ и, как следствие этого, имеющих проблемы в социальной адаптации, проводятся коррекционно-развивающие занятия в группах «Умники и Умницы», «Грамотейка», «Маленькие ступеньки». Преодоление школьной неуспеваемости способствует повышению уровня социальной адаптации детей и подростков. Для детей-инвалидов, имеющих дефекты сложной структуры, а так же для их родителей (законных представителей) организован семейный клуб «Умка». Занятия в клубе «Умка» дают возможность детям-инвалидам расширять социальные контакты, преодолевать социальную изоляцию.

В 2013-2014 учебном году специалистами Центра совместно с педагогами и специалистами образовательных организаций проведена работа, направленная на выявление детей «группы риска» по формированию девиантного поведения. В исследовании участвовали 127 обучающихся в возрасте от 10 до 15 лет. Исследование проводилось фронтально с использованием методики Кеттела-Ясюковой (модифицированный вариант) и методики «Склонность к отклоняющемуся поведению» (SOP) А.Н. Орла. Целью методики

Кеттела-Ясюковой является выявление уровня социализированности учащихся, изучение личностных особенностей младших школьников. Методика SOP является стандартизированным тестом-опросником, предназначенным для измерения готовности (склонности) подростков к реализации различных форм отклоняющегося поведения. Результаты исследования позволили выявить группу детей, нуждающихся в дополнительной помощи со стороны взрослых (родителей (законных представителей), педагогов, специалистов) с целью нивелирования трудностей в социализации детей и предупреждения возникновения различных форм отклоняющегося поведения.

С целью предупреждения возникновения социальной дезадаптации для детей школьного возраста по заявке образовательной организации проводятся групповые занятия в активных формах, направленные на пропаганду здорового образа жизни, профилактику правонарушений, формирование навыков безопасного поведения, коммуникативных компетенций, уверенного поведения.

Педагоги дополнительного образования Центра проводят занятия по бисероплетению, ковровой вышивке, игре на музыкальных инструментах, что помогает организовать досуг детей и подростков, дает возможность включить несовершеннолетних в полезную деятельность, приобщить к творчеству.

Социокультурные мероприятия, традиционно проводимые в Центре с участием детей, имеющих проблемы взаимодействия с социумом, способствуют повышению их самооценки, формированию адекватного поведения, улучшению эмоционального состояния.

Специалисты БОУ ВО «Областной центр ПМСС» повышают психолого-педагогическую грамотность родителей (законных представителей) и педагогов по профилактике социальной дезадаптации у детей школьного возраста, проводя родительские собрания, выступая на педагогических советах, проводя семинары, круглые столы, мастер-классы по актуальным темам.

Отдельную категорию детей, испытывающих трудности приспособления к изменяющимся условиям жизни, составляют дети из замещающих семей. С целью профилактики возникновения социальной дезадаптации, девиантного поведения приемных детей на базе Центра проводятся занятия Школы приемных родителей и Клуба выходного дня, где замещающие родители учатся взаимодействовать с детьми, взятыми на воспитание в семью, получают ответы на вопросы, связанные с адаптацией ребенка в новой семье, причинами того или иного поведения ребенка, стратегиями поведения взрослого в различных ситуациях взаимодействия с ребенком.

На базе БОУ ВО «Областной центр ПМСС» функционирует Центральная психолого-медико-педагогическая комиссия (далее – ЦПМПК), целью которой является проведение обследования детей в возрасте от 0 до 18 лет в целях своевременного выявления особенностей в физическом и (или) психическом развитии и (или) *отклонений в поведении детей*, а также подготовка по результатам обследования рекомендаций по оказанию детям психолого-медико-педагогической помощи и организации их обучения и воспитания, подтверждение, уточнение или изменение ранее данных комиссией рекомендаций. Среди детей, обследованных на ЦПМПК, встречается категория несовершеннолетних с девиантным (делинквентым) поведением, в том числе признанных в случаях и в порядке, которые предусмотрены уголовно-процессуальным законодательством, подозреваемыми, обвиняемыми или подсудимыми по уголовным делам. Специалисты ЦПМПК делают выводы о наличии либо отсутствии у ребенка особенностей в физическом и (или) психическом развитии и (или) отклонений в поведении, о наличии либо отсутствии необходимости создания условий для получения ребенком образования, коррекции нарушений развития и социальной адаптации на основе специальных педагогических подходов, а также дают рекомендации по определению формы получения образования, образовательной программы, которую ребенок может освоить, форм и методов психолого-медико-педагогической помощи, созданию специальных условий для получения образования.

В вопросах профилактики возникновения девиантного поведения у детей и подростков БОУ ВО «Областной центр ПМСС» сотрудничает не только с образовательными организациями и органами местного самоуправления, осуществляющими управление в сфере образования, но и с другими учреждениями и ведомствами: комиссиями по делам несовершеннолетних и защите их прав, органами опеки и попечительства, учреждениями здравоохранения, социальной сферы, органами внутренних дел и др.

Обобщая вышесказанное необходимо отметить, что в БОУ ВО «Областной центр ПМСС» ведется системная работа по оказанию психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи детям, имеющим трудности социальной адаптации. Вокруг ребенка создается образовательное пространство, позволяющее выстроить линию коррекционно-развивающей работы в рамках междисциплинарного подхода.

К проблеме психологической компетентности педагога в условиях реализации ФГОС

Халикова Л.Р., Институт развития образования
Республики Башкортостан, г. Уфа

Ведущей задачей новой образовательной парадигмы становится целостная, уникальная, самоценная личность, которая стремится к максимальной реализации своих возможностей, открыта для восприятия нового опыта, способна на осознанный и ответственный выбор в разнообразных жизненных ситуациях.

Приоритетной целью новых образовательных стандартов общего образования становится реализация его развивающегося потенциала на основе развития универсальных учебных действий – психологической составляющей содержания образования наряду с традиционным предметным содержанием конкретных учебных дисциплин. Теоретико-методологическими аспектами программы развития универсальных учебных действий выступают системно-деятельностный подход и концепция развития личности в онтогенезе. Таким образом, в связи с введением новых образовательных стандартов произошла психологизация образования. В контексте реализации компетентностного подхода психологическая компетентность учителя провозглашена как необходимое условие его профессионализма.

Компетентность – это определенное состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно, как обладание человеком способностью и умением выполнять определенные трудовые функции (А.К. Маркова); наличие специального образования, широкой общей и специальной эрудиции, постоянное повышение своей научно-профессиональной подготовки (Е. В. Попова); профессиональная подготовленность и способность субъекта труда к выполнению задач и обязанностей повседневной деятельности (К.А. Альбуханова).

Профессиональная компетентность педагога выражает единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности, при этом основу структуры компетентности учителя составляют многочисленные педагогические умения, характеризующие эту готовность (В. А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко и Е.Н. Шиянов).

Понятие «психологическая компетентность» определяется как представленность в индивидуальном сознании психологического содержания, психологических ситуаций и способов их решения. Среди основных видов психологической компетентности чаще других выделяют: когнитивную (Дж. Р. Андерсон), коммуникативную (Ю.Н. Емельянов, Ю.М. Жуков, В.А. Канн-Калик, Л.А. Петровская), социальную (Л.Н. Берестова, А.В. Брушлинский), аутокомпетентность (А.А. Бодалев, В.Н. Казанцев, А.Н. Сухов), конфликтную (Л.А. Петровская, Б.И. Хасан), организационную, вербальную (А.С.Кондратьева),

информационную (А. А. Узденова) и экстремальную.

В современной психологической литературе правомерно выделяют в системе общей психологической компетентности четыре ее подсистемы*: когнитивная, коммуникативная, социальная* и *аутопсихологическая* компетентности.

Несмотря на то, что проблема психологической компетентности занимает одно из ведущих мест в исследованиях отечественных и зарубежных психологов, наблюдается дефицит исследований содержательной специфики психологической компетентности современного учителя; определения места и роли психологической составляющей деятельности учителя в современных условиях.

Для исследования особенностей психологической компетентности педагога нами было проведено анкетирование среди 72 учителей начальных классов и английского языка городов и районов Республики Башкортостан.

В ходе исследования нами были изучены мнения учителей о смысле и содержании педагогической деятельности. Результаты ответов представлены ниже.

Воспитание и обучение детей – 68%

Правильно организовать взаимодействие учителя и обучающихся – 9,7%

Формирование личности обучающегося, нравственных ценностей, уважения к себе и окружающим – 8%

Передача знаний – 6,4%

Научить учиться, самостоятельно находить выход из жизненных, трудных ситуаций – 4,8%

Формирование патриотических чувств – 3,2%

Результаты данных на этот вопрос свидетельствуют о том, что у педагогов позиция при определении смысла и содержания педагогической деятельности преобладает традиционная точка зрения. Современный диалогический аспект деятельности учителя в формировании личностного смысла учения и способности к самообразованию у учеников выражено слабо.

Для изучения особенностей проявления когнитивного компонента психологической компетентности педагога к респондентам мы обратились с вопросом: «Какими профессиональными компетенциями (умениями и навыками) должен обладать учитель для успешного осуществления педагогической деятельности?»

Компетентность, быть высококвалифицированным специалистом, владеть методикой обучения, знание своего предмета – 31%

Социокультурные умения, коммуникативные навыки, умение находить общий язык – 15,4%

Компетенции, связанные с проективными, конструктивными, гностическими функциями педагога в образовательной деятельности – 13%

Знание возрастной психологии, психологии детей, умение видеть личность обучающегося – 12%

Доброта, тактичность, человечность, умение быть внимательным, понимание и любовь к детям – 10%

Компетенции, связанные с умением работать в условиях ФГОС и ИКТ компетенции – 8,8%

Креативность, творческий подход – 6,6%

Основная доля опрошенных педагогов (31%) считает, что для успешного осуществления педагогической деятельности требуется высокий уровень знания своего предмета, владение методикой обучения.

На вопрос: «Какие профессиональные компетенции (умения и навыки) Вы бы хотели у себя развивать, совершенствовать для успешного решения педагогических задач?»

мы получили следующее:

Затрудняются ответить, нет ответа – 16,4%

Знания в области психологии детей, умение общаться с детьми с учетом возрастных особенностей, умение оценивать психическое и эмоциональное состояние обучающихся – 15%

Организаторские, проективные, конструктивные, прогностические, коммуникативные функции – 15%

ИКТ компетенции – 9,5%

Знания и умения по психологии и педагогике, технологии учебного процесса для реализации ФГОС – 6,8%

Креативность, обеспечение творческого подхода в педагогической деятельности, мобильность – 6,8%

Обращает на себя внимание тот факт, что значительная часть испытуемых (16,4%) затрудняются ответить. К сожалению, преобладает категория респондентов с несформировавшимся анализом деятельности. Об этом свидетельствует обобщенный характер их ответов на данный вопрос и низкий уровень выраженности современной терминологии и компетенций, нужных в условиях реализации ФГОС. Необходимо формирование у педагогов более четкого представления о профессиональной педагогической компетентности, в частности в поле когнитивного блока.

Далее учителя отвечали на вопросы, которые были ориентированы на изучение особенностей коммуникативного блока психологической компетентности.

«Какими компетенциями (умениями и навыками) должен владеть учитель для успешного управления общением в педагогическом процессе?»:

Компетенции, связанные с коммуникативными умениями (умение вести диалог, договариваться с людьми, устанавливать доверительные отношения, умение слушать, речевые умения) – 30%

Педагогические и этические нормы – 10%

Регулятивные навыки, эмоциональная саморегуляция – 9%

Затрудняются ответить, нет ответа – 8%

Умение находить решение в конфликтной, трудной ситуации; адекватно оценить ситуацию – 6%

Умения, связанные с обеспечением работы в команде, сотрудничестве – 2,3%

Умения, связанные с постановкой проблемной ситуации; цели и достижением ее – 2,3%

По результатам видно, что необходимо расширить практику оказания содействия на формирование коммуникативной компетентности субъектов образования; развитие навыков конструктивного разрешения конфликтов. Для педагогов важно уметь органично и последовательно действовать в публичной обстановке; распределять внимание, поддержание его устойчивости; уметь выбирать подходящий способ поведения и обращения; анализ поступков, создать опыт эмоциональных переживаний.

К сожалению, на вопрос «Какие профессиональные компетенции Вы бы хотели у себя развивать для успешного управления общением в педагогическом процессе?» затрудняются ответить значительная часть респондентов (38,40%), что говорит о недостаточном уровне рефлексивости данных педагогов, о необходимости формирования критичности к своей деятельности. Это актуализирует проблему целенаправленного развития коммуникативной компетентности в структуре деятельности педагога.

Анализ ответов на вопрос: «Какие профессиональные компетенции Вы бы хотели у себя развивать для установления эмоциональной обратной связи в процессе общения с обучающимися» показал, что 51,5% респондентов называют компетенции так или иначе связанные с универсальными учебными действиями. Остальная часть опрошенных называют компетенции, связанные с учебной деятельностью, познавательной сферой детей; развитием толерантности, навыков общения со сверстниками; компетенции, связанные с гармонизацией эмоциональной сферы; формированием ответственности, самостоятельности и др. Данное анкетирование показало, что педагоги недостаточно владеют новой терминологией, в частности, четко не выделяют и не дифференцируют личностные компетенции от метапредметных и предметных.

На вопрос: «Какие умения и навыки включает педагогическая техника учителя?» мы получили следующие ответы:

Затрудняются ответить, нет ответа – 27%

Профессионализм, многообразие форм работы – 16%

Сотрудничество – 10%

Культура речи, дикция, умение общаться, коммуникабельность, хорошее объяснения учебного материала – 8%

Знание возрастной психологии, физиологии – 8%

Тактичность, объективность, пунктуальность, культура поведения – 5,6%

Умение управлять коллективом обучающихся, учебным процессом – 3,4%

Стиль, внешний вид – 3,4%

На данный вопрос затрудняются ответить 27% педагогов, это говорит о том, что у данной категории наблюдается сложность в дифференциации обозначений и идентификации понятий.

Результаты ответов на вопрос: «Какие затруднения испытываете при реализации педагогической деятельности?»:

Затрудняются ответить, нет ответа – 11%

Загруженность бумажной работой – 11%

Нежелание учиться у детей – 11%

Недостаточно возможностей для использования ИКТ – 11%

Нехватка учебников, наглядных пособий, слабая материально-техническая база – 9,5%

Трудности, связанные с созданием проблемной ситуации на уроке – 6,3%

Трудности, связанные с реализацией ФГОС – 5%

Другие затруднения: трудные и одаренные дети, работа с родителями, умение управлять классом, недостаток своих способностей, сложности в определении критериев самоконтроля и самооценки – 11%

На данный вопрос затрудняются на данный вопрос ответить 11% педагогов. А умение осознавать и осмысливать затруднения является основой критичности – самообразования, самосовершенствования педагога. Затруднение - «Нежелание учиться детей» занимает 11%. Это вопрос мотивации учения, постановки и принятия учебной задачи, постановки и преобразования целеполагания.

На вопрос: «С какими психологическими затруднениями Вы сталкиваетесь в профессиональной деятельности?» затрудняются ответить или нет ответа у 30% опрошенных педагогов. Этот результат свидетельствует о недостаточной выраженности профессиональной рефлексии, умения анализировать свою деятельность, критичности. Не сталкивались с затруднениями – 7% респондентов. В 63% затруднений вошли проблемы с мотивацией учения, формированием должного отношения к усвоению учебного материала, неготовность к школе, проблемы в создании психологического комфорта, учета возрастных особенностей в воспитании, проблемы в решении конфликтных ситуаций, агрессивное поведение обучающихся, плохая дисциплина.

Полученные результаты на вопрос: «Как в Вашей практике используете психологические знания и умения?» указывают на необходимость совершенствования практики оказания содействия на формирование коммуникативной компетентности субъектов образования; развитие навыков конструктивного разрешения конфликтов. Вместе с тем, анализ ответов показал, что потенциал психологии в плане организации учебной деятельности используется недостаточно.

На вопрос: «Какие психологические знания и умения Вы бы хотели у себя развивать и совершенствовать как специалист?» мы получили следующие результаты:

Затрудняются ответить, нет ответа – 38,5%

Навыки саморегуляции – 14,3%

Знания в области психологических особенностей детей – 7,1%

Научиться управлять процессом обучения, мотивировать учащихся к изучению предмета – 6%

Умения работать с детьми из неблагополучных семей – 6%

Научиться работать по ФГОС – 3%

Затрудняются ответить 38,5% опрошенных, что говорит о проблемах анализа своей работы, о проблемах рефлексии. Эти результаты актуализируют задачи совершенствования аутопсихологической компетенции педагогов. Можно что-то не знать, не уметь, но если мы понимаем, что мы этого не знаем, не умеем, если осознаем, почему не удается выполнить ту или иную задачу – это первое и необходимое условие поиска и ориентировки и нахождения нового решения. Поэтому критичность – основа движения вперед.

Итак, результаты анкетирования актуализируют задачи совершенствования практики психологической службы образования в плане развития психологической компетентности педагогов, усиления психологизации образования и ориентации системы повышения квалификации на формирование профессиональных компетенций специалистов для работы в новых условиях; разработки современных моделей деятельности педагога, основанных на новых подходах к современному образованию.

Профориентация старших школьников с ограниченными возможностями здоровья

Харитонова Н. А., Государственное краевое бюджетное
специальное (коррекционное) образовательное учреждение
«Школа-интернат для незрячих и слабовидящих детей», г. Пермь

Понятие дети с ограниченными возможностями охватывает категорию лиц, жизнедеятельность которых характеризуется какими-либо ограничениями или отсутствием способности осуществлять деятельность способом или в рамках, считающихся нормальными для человека данного возраста (Егорова, Т.В.). Дети с ограниченными возможностями составляют особую социальную группу населения, неоднородную по своему составу и дифференцированную по возрасту, полу и социальному статусу, занимающую значительное место в социально-демографической структуре общества. Так, в нашей школе обучаются 180 человек, 110 из которых проживают в условиях интерната. 25% наших учеников относятся к категории слепых, 14% детей со сложной структурой дефекта, 13% сироты и дети, оставленные без попечения родителей.

Часто попадая в школу-интернат дети-инвалиды оказываются изолированными от нормально развивающихся сверстников и от общества в целом. Отклонения в развитии приводят к выпадению (Выготский Л. С) из социального и культурного обусловленного пространства, нарушается связь с социумом. Процесс социализации детейс ограниченными возможностями здоровья будет эффективным при условии интеграции таких детей в общество, чтобы они могли приобрести и усвоить определенные ценности и общепринятые нормы

поведения, необходимые для жизни в обществе.

Целью психологического сопровождения специальной (коррекционной) школы является создание системы психолого-педагогических условий, способствующих успешной адаптации, реабилитации и вхождению детей в социуме. Одним из главных направление в психологическом сопровождении является профессиональная ориентация. Сопровождение здесь выступает как создание условий для полноценного профессионального становления личности, оказание своевременной помощи и поддержки, а при необходимости — к осуществлению коррекции профессионального развития.

Выбор профессии - одна из самых важных жизненных проблем молодого поколения. Этот процесс проходит наиболее успешно при организации профориентационной работы, ознакомлении подростков со своими способностями, склонностями и интересами, и в постановке реальных целей. Подросток не всегда может сам адекватно соотнести свои возможности с требованиями будущей профессии. Для обоснованности профессионального выбора необходимо, чтобы требования со стороны профессии соответствовали возможностям человека. У молодых людей часто наблюдается переоценка своих личностных качеств. Подростки с ОВЗ подвержены этому явлению не меньше, если не сказать больше. В связи с этим можно заключить, что профориентация особенно важна для учеников с ограниченными возможностями здоровья.Профориентация лиц с нарушенным зрением ведется с учетом медицинских показаний и противопоказаний, и на основе принципов рационального и качественного трудоустройства инвалидов по зрению.Ученики нашей школы на протяжении всей учебы получают офтальмологическое обследование, в том числе на этапе выбора своей будущей профессии. Рекомендации по профориентациисоставляются с учетом зрительных возможностей ученика.

Обучение в нашей школе делится на три ступени: начальная, основная и старшая.

Работа по адаптации детей ведется с начальной школы. Начиная с первого класса ученики, помимо общешкольной программы, получают дополнительное образование в кружках и секциях. В школе работает 14 кружков и секций (7 кружков в учреждениях дополнительного образования и 7 – в школе), в том числе:

- спортивные: лыжи, плавание, дзюдо, шашки-шахматы;
- музыкальные: вокал, гитара, аккордеон, фортепиано, фольклорный ансамбль.
- рукоделие;
- техническое моделирование;
- золотая нить.

Таким образом, ученики нашей школы в течение всего учебного процесса вливаются в общественную жизнь.

Профориентационная работа направлена на учащихся старшей школы, так как для них вопрос выбора профессии является наиболее актуальным. К старшей школе относятся ученики с 10 по 12 класс. 10 и 12 классы - выпускные, закончив которые выпускники могут получить либо среднее - специальное, либо высшее соответственно. В своей работе мы используем направления профориентационной работы: профессиональная консультация и профессиональное просвещение.

Консультация ведется психологом-специалистом индивидуально, с каждым учеником. При индивидуальной работе мы используем методы анкетирования, рефлексии, интервью, сочинения, психобиография. Для полного изучения профориентационныхнаклонностей, мы используем такие методики, как дифференциально-диагностический опросник (Климов Е. А.), определение типов профессиональной направленности личности (Дж. Холланд), «Карта интересов» (Голомшток А. Е. модификация Карпиловской С. Я.), "Якоря карьеры" (Э.Шейн, перевод и адаптация В.А. Чикер, В.Э. Винокурова), опросник профессиональных склонностей (Йовайши Л. модификация Резапкиной Г. В.), «Престижная профессия» (Пряжников Н. С.), мотивы выбора профессии (Гриншпун С. С.), опросник для определения профессиональной готовности (Кабардова Л. Н.), «Профессиональный тип

личности» (Савченко М. Ю.), «Тест определения профпригодности подростков». А так же личностные опросники: методика диагностики межличностных отношений (Лири Т.), Методика диагностики уровня школьной тревожности Филлипса, Опросник Кеттелла (16-PF), Характерологический опросник Леонгарда, Опросник Басса-Дарки, Оценка отношений подростка с классом (Ряховский), Мотивация успеха и боязнь неудачи (опросник Реана), Шкала реактивной и личностной тревожности Спилбергера, Личностный опросник Айзенка, Тест Рокича "Ценностные ориентации", Экстраверсия-интроверсия опросник Юнга.

К групповым формам консультативного взаимодействия относятся профориентационные игры, тренинги, психологические практикумы, сюжетно-ролевые игры, и др.

Так же учащиеся, по желанию, могут получить психологическую консультацию, на которой смогут разрешить свои личные страхи относительно будущего.

Профессиональное просвещение включает профинформацию и профпропаганду. В своей работе мы стараемся дать максимально полную информацию о профессии, ее содержании, функциях, требованиях, предъявляемых к личностным характеристикам человека. А так же о системе учебных заведений и путях получения профессии, о потребностях общества в специалистах разного профиля. На основе всестороннего изучения личности, её склонностей, способностей, черт характера для подростка составляется индивидуальная профориентационная карточка.

Старшеклассникам предлагается перечень профессий, в нем сведения о содержании труда, медицинских противопоказаниях, условиях материальной и социальной среды, оплате, режиме труда и отдыха, формах и сроках обучения, возможностях должностного и квалифицированного роста. Подробно изучаются профессиограммы, проходят открытые уроки с представителями данных профессий, на которых учащиеся получают развернутые ответы на все интересующие вопросы. Проводятся экскурсии в учебные заведения для лиц с нарушением зрения, так же посещение Дня открытых дверей в ВУЗах нашего города и края. Таким образом, благодаря профориентации, старшеклассники вооружаются ценной информацией в выборе профессии.

Повышается грамотность учащихся в познании своих гражданских правах за счетвстреч с юристами, представителями по защите прав детей-инвалидов, специалистами центра занятости.

Дети с ограниченными возможностями здоровья так же талантливы, как и их зрячие сверстники. У них должна быть возможность заниматься физическими умственным трудом, в соответствии с их способностями и наклонностями. Но следует помнить, что кнезрячим и слабовидящим будут предъявляться такие же требования в отношении производительности и качества работы, как и к зрячим, занятым в той же профессии. Для включения незрячие и слабовидящих в общественно-полезный труд большое значение имеют технические средства компенсации: приборы, сохраняющие и развивающие нарушенные зрительные функции и приборы, действие которых основано на использовании сохранных анализаторов.

Таким образом, можно сделать вывод, что профориентационная работа в старших классах является необходимой частью учебно-воспитательной деятельности,определяется становлением адекватной самооценки в процессе формирования положительного межличностного взаимодействия,предполагающего социально значимые жизненные цели, наличие представления о собственном будущем, положительные отношения с окружающими и рациональную оценку собственных возможностей.

Психологическое сопровождение одаренных детей

Цой С.В., Муниципальное бюджетное
общеобразовательное учреждение средняя
общеобразовательная школа №8,
г. Поронайск

Сложно сказать, кто из детей может стать и станет выдающимся ученым, художником, общественным деятелем. Одаренность - это не то, что можно выявить по тестам интеллекта, и по различным методикам для определения уровня творческих способностей. Раннее проявление способностей к какой-либо деятельности тоже не является гарантией выдающихся достижений в будущем, равно как и успехи ребенка в школьном обучении далеко не всегда свидетельствуют о его одаренности.

Так что же такое детская одаренность? Среди множества трактовок одаренности, мне наиболее близка концепция человеческого потенциала американского психолога Джозефа Рензулли. Согласно его учению, одаренность это сочетание трех характеристик: интеллектуальных способностей, творческости (креативности), настойчивости (мотивация, ориентированная на задачу). Но, раскрывая природу одаренности на уровне теории, данная модель, как и любая другая концепция, все же не позволяет увидеть некоторые частные особенности, характерные для одаренных детей. Концепция обычно очерчивает только главные, наиболее крупные звенья системы. Процесс становления одаренности в реальном, живом ребенке, требует специального рассмотрения, и, конечно же, надо понимать, что успешность обучения одаренных детей зависит от дифференциации и индивидуализации. Дифференциация – это выделение групп в зависимости от вида одаренности детей. А индивидуализация – обучение одаренного ребенка по индивидуальным программам, создание индивидуального учебного плана.

Одно из главных направлений работы с одаренными детьми - создание условий для оптимального развития, включая тех, чья одаренность в настоящий момент может быть еще не проявившейся, а также просто способных детей, в отношении которых есть серьезная надежда на дальнейший качественный скачок в развитии их способностей.

Итак, одаренный ребенок, какой он? Это, чаще всего, яркая индивидуальность в самых разных ее проявлениях. Одаренный ребенок отличается от других выдающимися чертами личности: он эмоционален, необычен, без видимых усилий быстро справляется с различными задачами, выбирает оригинальные способы действий, получает интересные результаты. Создается ощущение, что он заранее все знает и умеет. Что другим детям дается большими или меньшими усилиями, трудом, одаренному ребенку дается легко и просто. Нельзя не отметить при этом, что наличие признаков одаренности ребенка почти всегда сопровождается сложным набором разного рода психологи-ческих, психосоматических и даже психопатологических проблем. Работа с талантливыми, одаренными детьми в школе, может быть реализована только в рамках общешкольной программы, и работа психолога - составная часть этой программы.

Признавая за ребенком право, быть индивидуальностью, школьный психолог может определить свои усилия по его развитию. Что же нужно развивать у одаренного ребенка? От чего оградить? В чем заключается психологическое сопровождение одаренных детей?

Во-первых, это активное отношение к окружающему миру. Одаренный ребенок, обладая способностями и склонностями, стремится их применять в своей жизни, деятельности. Поэтому такие дети любознательны, креативны, информированы, активны, непоседливы, любопытны, все время придумывают что-то новое, с ними интересно другим детям, с ними интересно взрослым. Задача психолога в этом случае – помочь направить энергию ребенка в полезное русло, иначе он может ее использовать по обстоятельствам.

Во-вторых, произвольность регулирования своего поведения. Именно с эти личностным компонентом у одаренных детей бывают проблемы. Поскольку им все легко достается, то волевые усилия бывают минимальными и создается ощущение, что так будет всегда. Но как только одаренный ребенок выходит за рамки области своих способностей, начинаются проблемы. Особенно это касается слова «надо», умения заставить себя делать, то, что неинтересно, умения подчиняться требованиям взрослых, поставленной задаче.

В-третьих, создание мотивации к развитию и обучению. Поскольку одаренному ребенку многое дается легко, то у него может формироваться установка, что и учиться не надо, и развиваться ни к чему.

В-четвертых, адаптация в обществе, коллективе. Случаи, когда одарённый ребёнок попадал в категорию «трудные дети» часто связаны, прежде всего, с неправильным отношением к нему одноклассников, учителей и родителей. Часто одаренные дети доставляют неудобства и вызывают недовольство окружающих в силу своих индивидуализма, различной скорости мышления и письма, нестабильности интересов, проявлении диктаторства, повышенной требовательности и нетерпимости. Это недовольство тем сильнее, чем меньше понимание неординарности человека.

В-пятых, социально - психологические трудности. Одаренного ребенка нередко сравнивают с губкой, впитывающую самую разнообразную информацию и ощущения. Но такая способность к восприятию идет бок о бок с уязвимостью, повышенной чувствительностью. Протест ребёнка против сложившегося к нему отношения сверстников и взрослых, неудовлетворённость отношениями, длительное подавление его важных потребностей в активности, демонстрации своих возможностей, лидировании – все это проявляется в таких формах поведения, как, например, асоциальное и агрессивное, уход в себя, в мир своих фантазий и грёз, апатичность, вялость, незаинтересованность в контактах.

Одаренность - сложное явление, она имеет свои положительные и отрицательные последствия. Формирование социально-уверенного поведения и развития признаков одаренности идет в детском и подростковом возрасте параллельно. Станет ли одаренный ребенок выдающейся талантливой личностью, зависит от того, какие, мы взрослые, создадим для его развития, условия.

Для Заметок

Содержание

Школа равных возможностей
Алференко Т. В. 3
Возможности нейропсихологической экспресс-диагностики при определении готовности детей к обучению в школе
Балова Ж.И. 4
К проблеме психологической безопасности обучения и воспитания в школе
Баранова Л.С. 8
Специфика инклюзивного образования Липецкой области.
Барзукаев Л. В. 13
Психолого-педагогическое сопровождение инклюзивной практики в образовательном учреждении
Варфоломеева О.А. 16
Технология социально-педагогической поддержки младших подростков в период адаптации в пятом классе»
Вениченко С.Н., 21
Исследование специфики тревожности и страхов детей с нарушениями в развитии
Власова Т.В. 27
Тревожность как защитная стратегия совладания с трудной жизненной ситуацией подростков, переживших жестокое обращение в семье
Володина Ю.А. 32
Уроки воспитания. (Мы и наши дети)
Дёмина Н.В. 35
О совершенствовании деятельности центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи детям
Клюева Т.Н., Илюхина Н.В. 37
Формирование ценностных ориентаций у подростков
Кондратьева Л.А. 42
Социально-педагогическое партнерство детского сада и семьи как условие успешного развития дошкольника
Конончук О.Ю. 48
Психолого-педагогическое сопровождение развития детей в условиях новой школы
Лазарева И.В., Чернова Н.М, Грязнова С.В. 51
Развитие психолого-педагогической компетентности преподавателей как условие реализации ФГОС и сохранения их психологического здоровья.
Лапина Н.А. 55
Психологическое сопровождение детей с умственной отсталостью в условиях инклюзивного образования
Леденёва О.Ю 58
Развитие эмоционально-личностной сферы у детей с нарушениями зрения
Малахова А. А. 61
Системный подход к формированию коммуникативной культуры студентов-подростков
Мандрико Л.В., Погорелова Г.Н. 65
Психолого-педагогическая технология обучения безопасности в сети интернет
Нестеренко Д.А. 70

Психолого-педагогическая помощь родителям детей раннего возраста с проблемами развития
Никифорова Е.С. 73

Обучение решению задач, связанных с понимаем нетранзитивности отношений превосходства
Пермогорский М.С. 75

Нивелирование высокого уровня тревожности детей дошкольного возраста 5-7 лет средствами сенсорной комнаты
Попова И. С. 80

Исследование профессионального самоопределения современных старшеклассников: из опыта работы
ПоповаР.В. 85

Психологическое сопровождение одаренных детей
Сафошкина Н.И., Гришина Е.Г. 88

Развитие толерантности студентов как одна из значимых задач подготовки педагогических кадров в контексте ФГОС
Сидоренко Д.Д. 93

Роль специалистов центров ПМСС в сопровождении инклюзивного обучения
Силинская Ю.П. 98

Перспективы развития эмоционального интеллекта у детей дошкольного возраста
Сорокина О.А. 101

Романтика школьного обучения. Работа с четвероклассниками.
Стороженко Т. Ю., Краснобаев Д. А. 104

Система работы по оказанию психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи школьникам с проблемами социальной адаптации в условиях Центра психолого-медико-социального сопровождения
Сычева Е.В. 113

К проблеме психологической компетентности педагога в условиях реализации ФГОС
Халикова Л.Р. 116

Профориентация старших школьников с ограниченными возможностями здоровья
Харитонова Н. А. 120

Психологическое сопровождение одаренных детей
Цой С.В. 123

Научное издание
Материалы Всероссийского Форума
«Обучение. Воспитание. Развитие.-2014»

Под редакцией: Мелентьевой О.С.
Верстка: Мелентьев С.Э.

Подписано в печать 16.09.2014
Формат 60х88. Гарнитура Times
Печать офсетная.
Усл. печ. л.6,4 Заказ № 186
Отпечатано в типографии
ООО"АВК Пресс"
Тираж 1000 экз.